

# *A Complexidade dos Desafios da Educação Física na Escolarização Brasileira na Perspectiva da Relação com o Saber dos(as) Alunos(as)*

*The Complexity of Brazilian Public School Physical Education Challenges' from the Perspective of Students' Relationship to Knowledge*  
*La Complexité des Défis de L'Éducation Physique dans L'École Brésilienne du Point de Vue du Rapport au Savoir des Étudiant(e)s*

---

LUCIANA VENÂNCIO<sup>1</sup>, LUIZ SANCHES NETO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará

**RESUMO:** Neste artigo, o nosso objetivo é analisar três desafios contemporâneos à educação física escolar: epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico. Problematizamos a convergência entre proposições educacionais de Charlot, Freire e Kunz como desafio epistemológico. No campo teórico-metodológico, nossa perspectiva está subsidiada pela teoria da relação com o saber, com ênfase nas figuras do aprender, e na pesquisa qualitativa narrativa, baseada em entrevistas de explicitação. Ao discutirmos nossos resultados, apontamos as unidades epocais como desafio pedagógico para atribuição de sentido nos processos de ensino e aprendizagem. Analisamos que a intencionalidade pedagógica abrange os três desafios, mas é a perspectiva de cada aluno(a), como sujeito da própria aprendizagem, que fomenta o processo de ensino. Consideramos que existe um quarto desafio, que remete à noção de barbárie no campo curricular, exemplificado pela BNCC. Esse desafio curricular precisa ser confrontado para que o ensino da educação física potencialize criticamente a aprendizagem dos(as) alunos(as).

**CURRÍCULO. META-ANÁLISE. ESCOLA PÚBLICA.**

**ABSTRACT:** In this article, our objective is to analyze three contemporary challenges to school physical education: epistemological, theoretical-methodological and pedagogical. We problematize the convergence between educational proposals by Charlot, Freire and Kunz as an epistemological challenge. Our perspective in the theoretical-methodological field is subsidized by the relationship to knowledge theory, with emphasis on the figures of learning, and in qualitative narrative research based on explicitation interviews. When discussing our results, we pointed out epochal units as a pedagogical challenge for assigning meaning in the teaching and learning processes. We analyze that the pedagogical intentionality covers the three challenges, but it is the perspective of each student as subjects of their own learning that fosters the teaching process. We consider that there is a fourth challenge, which refers to the notion of barbarism in the curricular field, exemplified by the BNCC. This curricular challenge needs to be confronted so that teaching physical education critically potentiates the students' learning.

**CURRICULUM. META-ANALYSIS. PUBLIC SCHOOL.**

Os autores cedem à Revista Internacional Educon os direitos de primeira publicação do presente artigo. Aplicam-se os termos de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite o uso irrestrito, a distribuição e a reprodução em qualquer meio desde que a publicação original seja corretamente citada.

**RÉSUMÉ:** Dans cet article, notre objectif est d'analyser trois défis contemporains de l'éducation physique à l'école: épistémologique, théorique-méthodologique et pédagogique. Nous problématisons la convergence entre les propositions pédagogiques de Charlot, Freire et Kunz comme un défi épistémologique. Dans le domaine théorique-méthodologique, notre perspective est subventionnée par la théorie du rapport au savoir, en mettant l'accent sur les figures de l'apprentissage, et dedans la recherche narrative qualitative, basée sur des entretiens d'explicitation. Lors de la discussion de nos résultats, nous avons souligné les unités d'époque comme un défi pédagogique pour donner du sens aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons analysé que l'intentionnalité pédagogique couvre les trois défis, mais c'est la perspective de chaque élève, en tant que sujet de son propre apprentissage, qui favorise le processus d'enseignement. Nous considérons qu'il existe un quatrième défi, qui renvoie à la notion de barbarie dans le domaine curriculaire, illustrée par le BNCC. Ce défi curriculaire doit être relevé afin que l'enseignement de l'éducation physique améliore de manière critique l'apprentissage des élèves.

**CURRICULUM. MÉTA-ANALYSE. ÉCOLE PUBLIQUE.**

## Introdução

A criticidade nos processos de escolarização depende da transgressão aos limites curriculares que tentam legitimar perspectivas hegemônicas sobre o mundo e sobre a experiência humana nesse mundo (Hooks, 2013). Nesse sentido, a educação pode ser a antítese da barbárie ao fomentar “os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares” (Charlot, 2019, p. 178). De acordo com Charlot (2020), algumas questões podem orientar uma perspectiva educativa contra-hegemônica: O que queremos ensinar aos(as) jovens sobre o processo histórico da humanidade? Quais são as relações humanas, as diferenças culturais, as práticas sociais, as potencialidades criativas e as formas de prazer que buscamos ensinar? Essas reflexões denotam um enfoque antropológico aos saberes necessários à prática educativa (Charlot, 2019, 2020). Para Freire (1991), como professores(as) temos espaços para desocultar as contradições capitalistas, apesar da ideologia que nos detém nos currículos escolares ser ocultadora. A prática educativa progressista implica nas relações que estabelecemos com os(as) nossos(as) alunos(as) e com a valorização dos seus saberes (Freire, 1996). Podemos aproveitar a estrutura dos(as) capitalistas para fazer um trabalho docente democrático exatamente no sentido contrário da ideologia do capitalismo (Freire, 1991). Entendemos que existem convergências entre as ideias de Charlot (2019, 2020) e de Freire (1991, 1996) porque, segundo Hooks (2013), a identificação das brechas que permitem esse tipo de trabalho docente (auto)crítico é um esforço antropológico que professores(as)-pesquisadores(as) precisam concretizar na educação.

Esse esforço é antropológico porque criamos artefatos de resistência com nossas condutas (Daolio, 2001; Kentel & Short, 2008). Ao reconhecermos os limites cotidianos do capitalismo, podemos apontar as suas contradições e fraquezas e, assim, reforçarmos as potencialidades transformadoras da educação na nossa própria vida e na de cada estudante. Para Freire (1991), a prática educativa está alicerçada em um otimismo crítico, no sentido de desocultação das verdades, que é absolutamente indispensável à mudança do mundo. O desafio que temos de confrontar o negacionismo científico e os ataques governamentais aos(as) professores(as) – ao fim de fevereiro de 2021, enquanto escrevemos este artigo – parece assustadoramente semelhante ao contexto descrito por Freire (1991) há 30 anos. Algumas inquietações têm ocupado o nosso pensamento com relação aos ataques contínuos ao exercício da docência, sobretudo na escola pública, desde a campanha presidencial no segundo semestre de 2018 e, mais agudamente, por representantes do Ministério da Educação ao longo de 2019 e de 2020. A preocupação mais aguda tem sido sobre o esvaziamento discursivo do sentido crítico da escolarização pública brasileira. Se nós considerarmos o exemplo da educação física como componente curricular – que, do ponto de vista legal, está dentro da escola; mas que, do ponto de vista da

legitimidade, ainda busca fortalecer-se de maneira consistente – há alguns dilemas a enfrentar com a pretensão de estabelecermos um diálogo de resistência crítica e emancipatória (Kunz, 1994).

Neste artigo, temos o objetivo de analisar três desafios contemporâneos à educação física escolar: epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico. Para isso, inicialmente, problematizamos a convergência entre as proposições educacionais de Charlot (2000) – sobre a relação com o saber –, de Freire (1996, 2005) – sobre os saberes necessários à prática educativa dialógica – e de Kunz (1994) – sobre a educação física crítico-emancipatória – como desafio epistemológico. Essas três perspectivas tratam do sujeito, por isso ressaltamos a importância da proposição crítico-emancipatória de Kunz (1994), que enfatiza o sujeito do movimento e suas intencionalidades no mundo. A ênfase na subjetividade, intencionalidade e expressividade dos(as) alunos(as) no seu próprio movimento é a principal característica do conceito de *Se-Movimentar*<sup>1</sup> que, por sua vez, é concretizado em contextos que têm demandas específicas (Santos & Silva, 2019). Então, tanto os sujeitos – alunos(as) e professores(as) – quanto os contextos concretos em que ocorre o trabalho escolar são relevantes. Para nós, a educação física é uma área de conhecimento, com bases científicas e pedagógicas, que tem como finalidade propiciar ao(à) aluno(a) a apropriação crítica da cultura de movimento com o jogo, o esporte, a luta, a dança, a ginástica etc. (Betti, Ferraz & Dantas, 2011). Nossa preocupação está nos sentidos atribuídos às relações com os saberes, levando em conta as dimensões coletiva, ética e política da prática educativa com a educação física. Buscamos, assim, experiências (auto)formativas significativas e arrolamos as possibilidades de aproximar os conceitos de Charlot (2000) e de Freire (2005) à concepção do *Se-Movimentar* proposta por Kunz (1994). Para delimitar o escopo da pesquisa, apresentamos algumas reflexões sobre a complexidade da educação física escolar (Sanches Neto, Ovens & Craig, 2015) e a problematização das relações com os saberes (Venâncio, 2019).

## 1 A Complexidade da Educação Física Escolar

O trabalho na escolarização e as investigações no campo educacional do ponto de vista da educação física escolar, precisam conceber que existem diferentes contextos situados nos quais os(as) professores(as) trabalham nas escolas brasileiras. A valorização da complexidade no trabalho colaborativo realizado por professores(as)-pesquisadores(as) de educação física é defendida por Sanches Neto, Ovens e Craig (2015). Nessa direção, aqueles(as) professores(as) que se preocupam com a educação física escolar – na educação básica e com a formação de professores(as) no ensino superior – têm procurado aproximações entre os discursos para que não coloquem em oposição aqueles(as) que trabalham na escola ou com a licenciatura. O catalisador de nossa preocupação é justamente evitar o simplismo intelectual que permeia os discursos acerca da educação física na educação básica, para o qual já nos alertavam Taffarel e Escobar (1994), bem como os desafios para confrontá-lo. Para Franco (2003), todos(as) envolvidos(as) com práticas críticas e reflexivas precisam reconhecer que as investigações emergem de contextos da práxis e, nesse sentido, poderão desenvolver saberes para processos emancipatórios dos sujeitos. Mas como é que a educação física colabora com nisso? A escola, enquanto uma instituição que persegue um projeto de sociedade justo, faz algumas escolhas e uma delas é evitar a homogeneização dos pensamentos, principalmente aqueles silenciados histórica e intencionalmente. A educação física precisa ser subsidiada por esse entendimento no campo progressista (Filgueiras & Maldonado, 2020).

Os mais diversos saberes coexistem no mundo contemporâneo e podem ser organizados de várias formas. Nos últimos séculos, temos denominado de currículo as tentativas de institucionalização de alguns saberes na escola (Lopes & Macedo, 2011). No contexto brasileiro, desde 1850 há uma disciplina chamada educação física que, do ponto de vista legal, é o componente do currículo que precisa ensinar determinados elementos culturais, como a ginástica, a dança, a luta etc. (Bracht, 1999).

---

<sup>1</sup> Conforme a tradução para a língua portuguesa, proposta por Kunz (1994), da expressão *Sich-Bewegen* em alemão.

Porém, os sujeitos que precisam aprender estão na escola na condição de obrigados(as) pelos(as) seus(as) responsáveis e pelo Estado e tomam consciência do direito de estudar à medida que isso lhes é explicitado. Desse modo, como podemos contribuir para que os(as) estudantes descubram o mundo ou descubram a si mesmos(as) na perspectiva de aprenderem, por exemplo, um determinado elemento cultural ao longo do seu processo de escolarização? Esse é o dilema da relevância social dos conteúdos escolares, ressaltado por Soares et al. (1992) e reforçado por Castellani Filho et al. (2009), porque a educação física deve contribuir para a compreensão das desigualdades sob olhares críticos. Segundo Venâncio (2019), ao ensinarmos educação física, atribuímos algum nome para vários elementos da cultura, como o esporte e as modalidades esportivas, o jogo, a brincadeira etc., ou seja, reforçamos uma identificação arbitrária para todos esses elementos culturais que existem. E, ao longo desse processo, nós vamos fazendo algumas inferências e possibilitando que o(a) aluno(a) consiga descobrir formas de vivenciar esses elementos culturais a partir de suas características (inter)pessoais e, dessa forma, o processo de ler e de escrever o mundo, sob uma lógica da educação física, vai se reconstituindo e reconfigurando.

Nesse âmbito, nós não somos um(a) “pedagogo(a) do esporte”; somos professores(as) de educação física (González & Sanches Neto, 2018). Isso é importante porque, entre os elementos culturais, o esporte tem características hegemônicas (Daolio, 2001). Assim, uma criança – como aluno(a) da educação básica – pode estar numa aula de educação física, cuja temática seja aprender o basquetebol, e pode questionar o(a) professor, dizendo: “eu não consigo jogar essa bola nessa altura porque eu sou pequeno(a); olha, o meu braço é pequeno e não tenho força para sustentar uma bola e jogá-la dentro de um aro.” Vejamos, então, quantas informações essa criança conseguiu elaborar: ela fala de altura, de peso, de comprimento etc. Ela consegue fazer uma relação entre o ponto em que ela se encontra e um alvo que ela precisa atingir e, de certo modo, ela diz assim: “por que eu não posso colocar essa bola num alvo ou numa meta que seja um pouco mais baixa?” E, aos poucos, a criança vai conseguindo compreender essas contradições, só que não basta apenas essa compreensão; é importante que nós, como professores(as)-pesquisadores(as), compreendamos quem é essa criança que tem características próprias, quais são as condições de vida que ela tem e a partir de quais condicionantes ela faz todas essas inferências. Esse é o dilema da complexidade (Sanches Neto, Ovens & Craig, 2015).

Venâncio e Nobrega (2020) nos apontam outras questões para reflexão com alguns exemplos: todas as mulheres hoje podem jogar basquetebol? Quais são os países em que existe a possibilidade de jogar basquetebol e quais são as formas que existem de jogá-lo? Esse tipo de problematização caberia a um(a) professor(a) de educação física que pretende ensinar um determinado elemento cultural e que vai fazer algumas escolhas. Nesse sentido, também podemos pensar além do esporte: por que determinadas manifestações da dança, como elemento da cultura, precisam ser ensinadas na aula de educação física? Como professores(as), podemos escolher uma manifestação da dança, com algum ritmo específico ou com algum gênero específico para tematizar as possibilidades de realizar determinados movimentos e, a partir disso, de fazer associações. Quem dança esse elemento cultural? Em quais países, onde estão localizados? É uma dança de predomínio de homens ou de mulheres? Todos os povos das culturas indígenas ou das culturas africanas dançam esse tipo de dança? Quais são as vestimentas características dessa dança e como são constituídas e construídas? Então, essas são formas de sistematizar os conhecimentos e fazer com que os(as) alunos(as) que estão na escola façam essas descobertas.

Contudo, conforme Sanches Neto (2017), há ainda o dilema da especificidade da aula. Se eu sou o(a) professor(a) de educação física que ensina a dança como elemento cultural nas aulas da educação básica; mas se também tenho interesse, por exemplo, em ensinar alguma manifestação no contraturno<sup>2</sup> das aulas para um grupo, com menos estudantes, esse segundo momento não é uma aula de educação física. Posso ser o(a) professor(a) de educação física da escola, mas quando eu abro um outro espaço-

---

<sup>2</sup> O período em que os(as) alunos(as) não têm aulas, mas que os(as) professores(as) estão trabalhando sob condições precárias na escola devido a múltiplos turnos, porque estruturalmente a maior parte das redes de ensino no Brasil não atende os(as) alunos(as) em um único turno.

tempo para além daquele da aula de educação física, eu apresento um projeto e as crianças vão para esse novo lócus em uma aparente contradição. Vejamos que as crianças estão dentro de um contexto situado de obrigação de estarem na escola, mas elas ao mesmo tempo podem fazer uma escolha no contraturno de participarem de um projeto que trabalhará com uma determinada dança, por exemplo. Então, nesse caso, eu tenho um número reduzido de crianças que escolhem frequentar um outro momento da escola para aprenderem outras coisas. Posso ser o(a) professor(a) de educação física, mas naquele determinado momento eu vou trabalhar uma outra manifestação e aquelas crianças vão na condição de escolha; elas não foram obrigadas, elas foram convidadas a participar desse projeto. E isso é diferente do contexto de obrigação de estar na escola em um ambiente de aula de matemática, de história, de geografia ou de educação física, durante um período mínimo de 12 anos se considerarmos desde o início do ensino fundamental até o ensino médio (Venâncio et al., 2017). Se acrescentarmos a educação infantil, esse período pode ultrapassar 15 anos de escolarização e isso é muito tempo na vida de um ser humano (Okimura-Kerr et al., 2017). É tempo suficiente para que, junto com ler e escrever, os(as) professores(as) que trabalham na escola fomentem a criticidade de uma visão de mundo – compartilhada coletivamente – sobre: quais são os conteúdos que podemos problematizar e sistematizar para ensiná-los na escola?

Justamente nesse processo epistemológico de atribuição cotidiana de sentidos compartilhados, existem forças – como o Estado dentro de um mundo capitalista – que, de uma maneira ilusória, nos diz que a escola pública – e que as práticas nessa escola pública – têm de ser de qualidade; mas que, ao mesmo tempo, elabora documentos que vão, em alguma medida, controlar e dizer quais são os conhecimentos que os(as) professores(as) precisam sistematizar na escola (Sousa, Nogueira & Maldonado, 2019). Essa seria uma força oposta à dinâmica epistemológica. A outra força oposta é que, como o desmerecimento de seu próprio trabalho, os(as) professores(as) não se sentem capazes ou com competências necessárias para pensar em estratégias de fazer as escolhas de determinados conhecimentos para ampliar a visão de mundo dessas crianças. Essas escolhas são necessárias para confirmar que o ser humano é um ser condenado a aprender, de acordo com Charlot (2000). Mas, segundo Freire (1996), o que aprender é o grande dilema. E quando aprender, com quem aprender e a forma como aprende. E como cada aluno(a) explicita esse aprendizado. Então, esses seriam os grandes dilemas que correspondem ao desafio epistemológico da educação física na escola brasileira contemporânea: a obrigatoriedade, a relevância social dos conteúdos, a complexidade e a especificidade.

Por isso, entendemos que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) responsáveis pela docência da educação física na educação básica e pela formação de futuros(as) professores(as) que trabalharão com a educação física na escola, não podem ser o(a) “pedagogo(a) do esporte” ou pedagogo(a) de qualquer outra coisa (González & Sanches Neto, 2018). Todos(as) temos que assumir a profissionalidade crítica de sermos professores(as)-pesquisadores, sobretudo ao trabalharmos na escola pública de educação básica (Okimura-Kerr et al., 2017; Venâncio et al., 2017). E, ao longo da escolarização, dentro da educação básica, nós vamos tomar algumas decisões sobre o que ensinaremos na perspectiva de contribuirmos para o processo crítico de emancipação dos(as) alunos(as), em concordância com Kunz (1994), e de romper com mecanismos coercitivos e processos de controle dos corpos e das aprendizagens. Assim, há uma convergência entre os quatro dilemas epistemológicos. O dilema dos(as) alunos(as) estarem na escola em uma perspectiva de serem obrigados(as), em função das mães e dos pais terem os seus próprios dilemas morais e éticos, e dentro da escola fazer com que as crianças e jovens consigam atribuir sentido e significado àquilo que eles(as) aprendem, de acordo com a relevância social desses conteúdos. Quando uma criança aprender a ler e a escrever, ela passa a ler tudo, ela vai juntando as sílabas e esses processos vão sendo enriquecedores. Essas são as semioses da semiótica (Betti, 1994). A lógica é que a educação física e os elementos culturais, convergentes às dinâmicas específicas dos saberes da área, poderiam favorecer essas descobertas complexas das crianças. Do mesmo modo que se descobrem em um mundo, capazes de ler e de escrever, elas podem descobrir-se também no mundo aprendendo a realizar outras potencialidades específicas: a dançar, a jogar, a girar, a fazer cambalhotas, a saltar; reconhecerem-se juntos(as) como meninos(as), brancos(as), negros(as), de

povos indígenas, de origem africana ou de outras matrizes culturais. Como desafio epistemológico, isso implica que precisamos buscar as relações com os saberes que os(as) alunos(as) estabelecem na escola, porque são elas que conferem concretude à condição de que todos(as) nós somos seres condenados a aprender (Venâncio, 2019).

## 2 Problematização das Relações com os Saberes

A elaboração de saberes no campo da educação física escolar tem peculiaridades complexas na contemporaneidade. De acordo com Venâncio (2019), a noção de relação com o saber no campo da educação física escolar implica na diversidade de sentidos atribuídos pelos(as) alunos(as) e, portanto, requer a investigação de várias relações com os saberes. Na perspectiva de Molina et al. (2009), há necessidade de investigações epistemológicas sobre os(as) alunos(as) como sujeitos que aprendem. Nesse sentido, é a pesquisa realizada com os(as) próprios(as) alunos(as) da educação básica que tem o potencial de aprofundar a criticidade compartilhada por suas vozes e experiências. Então, é preciso ampliar os esforços para valorizar as relações que os(as) alunos(as) estabelecem com os saberes a partir das aulas de educação física. Conforme Charlot (2000), a autonomia permeia essas relações. Como os processos de ensino e de aprendizagem pressupõem o respeito às intersubjetividades de professores(as) e de estudantes, a noção de autonomia imbrica-se nas relações entre esses sujeitos ao longo da escolarização. Contudo, a autonomia que se coaduna à criticidade dos sujeitos tem características coletivas (Betti et al., 2015; Contreras Domingo, 2002; Freire, 1996). Por um lado, a autonomia é subjacente às escolhas e à individualidade dos sujeitos; por outro lado, a autonomia está associada a compartilhar saberes entre os sujeitos e, por isso, contribui para confrontar o individualismo das práticas escolares.

Assim, a partir dessa noção de autonomia, o currículo pode ser visto como um campo de alternativas para potencializar ou constranger as experiências dos(as) alunos(as), como sujeitos da própria aprendizagem na educação física escolar. É nesse escopo que a criticidade - assim como a rebeldia perante a aparente ordenação do que está estabelecido socialmente - é imprescindível à elaboração de saberes. Todavia, para Freire (1996), ao ensinar e ao aprender, a rebeldia tem um limite; tem um tempo da rebeldia e tem o tempo da revolução. Hooks (2013) acrescenta que esse tempo da revolução pressupõe a transgressão ao currículo nas práticas educativas. À educação física escolar, então, cabe transgredir os limites curriculares pré-estabelecidos arbitrariamente para a elaboração de saberes. É o caso dos currículos regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros (Betti et al., 2015) e, sobretudo, o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para fomentar a criticidade, é necessário problematizar os saberes nos processos de ensino e de aprendizagem. No tratamento pedagógico da BNCC, em uma perspectiva crítica, é possível ampliar a complexidade das práticas corporais a partir - e além - das competências e habilidades propostas, bem como dos objetivos de aprendizagem (Brasil, 2017, 2018).

Por exemplo, podemos problematizar com os(as) alunos(as) as práticas corporais viáveis em seu próprio bairro e as condicionantes que inviabilizam a sua experiência com outros elementos da cultura de movimento, com caráter crítico e emancipatório (Kunz, 1994). Há demandas geográficas implicadas nas nossas escolhas pedagógicas como professores(as)-pesquisadores(as) e na relação com o saber de cada aluno(a) nas aulas de educação física. Apropriar-se das possibilidades de vivências a partir da análise compartilhada do mapa do bairro, compreendendo as suas vicissitudes, pode potencializar o senso crítico dos(as) alunos(as), como apontado por Ferreira et al. (2018) e por Rocha et al. (2018). Exemplos como esse indicam-nos que há necessidade tanto de aprofundamento teórico, para contextualizar a educação física nos currículos da educação básica, quanto de coerência e de transgressão metodológica, como modo engajado - politicamente e pedagogicamente - de ensino. Há, portanto, um desafio teórico-metodológico à educação física escolar. Esse desafio diz respeito às relações com os saberes dos(as) alunos(as) e precisamos compreender que existe um confronto de cada

aluno(a) com a “obrigação de se estar na escola” (Charlot, 2000). Charlot (2019, 2020) nos ensina que existe um mundo pré-existente, com seus saberes, e que a barbárie é uma escolha inaceitável porque há uma história humana que nos precede a todos(as). Então, a relação com o saber requer estudarmos “esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender” e que “o sujeito da educação é um ser social” (Charlot, 2000, p. 34). A escolarização tem sido construída sobre fundamentos antropológicos que nos dizem como o ser humano deve ser e o que pode ser desejável pelos(as) humanos(as) (Charlot, 2019). Na educação física escolar, entendemos que a perspectiva antropológica – apontada por Daolio (2001) – se coaduna à intersubjetividade do *Se-Movimentar* nas relações com os saberes (Venâncio, 2019).

### 3 Escolhas Metodológicas

Escolhemos um itinerário qualitativo nesta pesquisa (Luttrell, 2010). No campo teórico-metodológico, a nossa perspectiva está subsidiada pela teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), com ênfase nas figuras do aprender, e na pesquisa qualitativa narrativa (Molina Neto et al., 2009; Silva & Diehl, 2010), baseada em entrevistas de explicitação (Vermersch, 2010). De acordo com Charlot (2000), as figuras do aprender denotam tipos de saberes específicos, como apropriar-se de um conteúdo (saber-objeto), dominar uma atividade específica, ou saberes relacionais, que se dão de um ponto de vista epistêmico. No que se refere à dimensão identitária da relação com o saber, o aprender faz sentido para o sujeito a partir da sua história de vida, das suas expectativas, concepções, da relação com os(as) outros(as) e da visão que tem de si mesmo(a). Assim, as figuras do aprender abrangem saberes distintos. Segundo Silva e Diehl (2010), a pesquisa narrativa associada à educação física escolar indica certa tensão entre nuances conceituais e teórico-metodológicas à medida que cria oportunidades para reflexões sobre as ações realizadas. Essa perspectiva é corroborada por Molina Neto et al. (2009) a respeito das investigações relacionadas aos(as) alunos(as) como sujeitos da própria aprendizagem. Nesse sentido, buscamos a explicitação dos sentidos relacionados aos saberes dos(as) alunos(as). Para isso, utilizamos dados gerados por meio de entrevistas de explicitação (Vermersch, 2010).

Conforme Vermersch (2010), a entrevista de explicitação constitui, como preocupação central, uma forma de ajudar cada sujeito a reportar-se a um momento singular, trazê-lo à tona no presente e detalhar a sua descrição. A partir das entrevistas, analisamos os indícios de relações com os saberes como unidades epocais. Para Freire (2005), uma unidade epocal significa um conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. O modo de análise, por sua vez, foi estendido longitudinalmente (ao longo de sete anos) como uma meta-análise (Bicudo, 2014) de um conjunto de 13 unidades epocais, tendo uma tese de doutorado e um relatório de pós-doutorado como fontes dos dados. Tivemos acesso à íntegra da pesquisa, incluindo metadados, por meio do repositório institucional de uma universidade pública brasileira, com registro no respectivo comitê de ética e consentimento livre e esclarecido dos(as) participantes. A meta-análise caracteriza-se como uma análise interpretativa ulterior e mais ampla à interpretação circunscrita à pesquisa original, que possibilita rigorosidade temporal à interpretação, por meio da revisão de detalhes interpretados previamente, segundo Bicudo (2014). Para contextualizarmos a meta-análise e respeitarmos o sentido das análises originais, estabelecemos diálogo acadêmico com os(as) responsáveis pelos documentos consultados. As entrevistas originais foram realizadas em grupos focais (Gatti, 2005), seguidas de entrevistas individuais de explicitação (Vermersch, 2010). Para a meta-análise recorreremos à codificação temática, mediante interpretação crítica dos sentidos de cada tema (Brinkmann & Kvale, 2014).

## 4 Resultados e Discussão

Como indícios, a partir da meta-análise, obtivemos uma síntese reelaborada das 13 unidades epocais, na perspectiva de jovens que estudaram em uma escola pública e tiveram aulas de educação física com o(a) mesmo(a) professor(a) por quatro anos, durante todo o ensino fundamental II. Compreendemos a complexidade das experiências educativas e dos saberes de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física no ensino fundamental II a partir das reflexões de Venâncio et al. (2017). Explicitamos o sentido de cada unidade epocal (Freire, 1996) e a nossa reelaboração à luz do *Se-Movimentar* (Kunz, 1994) e da teoria da relação com o saber (Charlot, 2000).

### 4.1 Vergonha

A vergonha como característica pessoal provocou em um(a) aluno(a) a percepção que aprender educação física depende também de ser percebido(a) por outros sujeitos, como o(a) professor(a) e colegas de turma. A vergonha associada ao *Se-Movimentar* pode ter relação com o contexto em que a visibilidade do sujeito é percebida (Santos & Silva, 2019). Entendemos que essa relação intersubjetiva demanda tempo e determinadas características (inter)pessoais precisam ser consideradas para não constranger o desejo de aprender. Nesse sentido, os acontecimentos relacionais para aprender ficam prejudicados por causa da vergonha. Charlot (2000), ao considerar o desejo presente na relação com o saber, ressalta a presença de certa temporalidade nessa dinâmica. Porém, segundo Venâncio (2019), ela também remete à singularidade porque se atém à história de cada um(a).

### 4.2 Aprendizagem como Obrigação

Para um(a) aluno(a), é fundamental que professor(a) e alunos(a) entrem de alguma forma em sintonia no processo de ensinar e aprender. Há uma obrigação do(a) aluno(a) aprender, bem como predispor-se a aprender quando o(a) professor(a) explicita o interesse em ensinar. A intencionalidade do(a) professor(a) não pode se sobrepor à autonomia e à intencionalidade do(a) aluno(a) – como sujeito do próprio movimento – para evitar constranger a expressividade do *Se-Movimentar* (Betti et al., 2015). Entendemos que essa obrigação está associada ao grau de relevância que cada aluno(a) confere à autoridade do(a) professor(a), como alguém que reúne experiências a serem compartilhadas na escola. Nesse sentido, parece que o interesse do(a) aluno(a) volta-se para o interesse que tem o(a) professor(a) de ensinar, revelando um dilema moral.

### 4.3 Dificuldades Compartilhadas

A relação de um(a) aluno(a) com a educação física envolveu aspectos que expuseram suas dificuldades com os conteúdos que aprendeu, assim como diante dos modos do(a) professor(a) motivá-lo(a) a aprender outros conteúdos. Para Charlot (2000), o processo de mobilização – e não a motivação – é mais significativo para os sujeitos, a partir do cotejamento de seus desejos. Conforme Okimura-Kerr et al. (2017) e Venâncio et al. (2017), a sistematização de conteúdos na educação física precisa considerar tanto a complexidade das dinâmicas convergentes – da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente – quanto a dinâmica dos desejos dos(as) alunos(as). Entendemos que a polarização entre os conteúdos e o(a) professor(a) indica que cada aluno(a) precisa encontrar estratégias para demonstrar

que aprendeu, chamando a atenção para que o(a) professor(a) identifique o que não está satisfatório sobre a aprendizagem de cada aluno(a).

#### **4.4 Subjetividade e Individualidade**

Ao mesmo tempo que diferenciam os(as) alunos(as) como sujeitos, as noções de subjetividade e de individualidade permitem que os(as) alunos(as) também se reconheçam. Contudo, é necessário compreender que há diferenças entre o individualismo e a individualidade. O *Se-Movimentar* está vinculado à individualidade dos sujeitos, assim como a dimensão identitária da relação com o saber (Charlot, 2000). Entendemos que há o reconhecimento que aprender consigo mesmo(a) leva tempo. A capacidade de cada aluno(a) diferenciar-se do(a) outro(a) é o que garante a subjetividade que, por sua vez, é a manifestação da individualidade do seu modo de ser (Venâncio, 2019).

#### **4.5 Uso do Corpo**

O significado atribuído ao uso do corpo parece inscrever-se em uma espécie de discurso pronto e remete a uma possível representação do saber inserida em uma rede de significados. No entendimento de Charlot (2009), ensinar o(a) aluno(a) sobre o seu corpo-sujeito é um desafio à educação física escolar. Entendemos que cada aluno(a) confere ao uso do seu próprio corpo uma importância fundamental para desempenhar determinadas funções, embora nem sempre atribua esse tipo de importância durante as aulas. Por isso, é necessário que os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de elaborar as suas aprendizagens de modo mais complexo. Essa perspectiva de complexidade requer que a educação física escolar confronte os tabus associados ao corpo e à corporeidade dos(as) alunos(as) (Lima et al., 2020).

#### **4.6 Uso de Gestos**

Um(a) aluno(a), muito tímido(a), recorreu a pequenas demonstrações gestuais antes e durante sua argumentação a respeito das experiências com a educação física. Esse(a) aluno(a) explicitou que foi muito importante aprender determinados gestos durante as aulas porque era algo diferente do que aprendia nas vivências na rua. As demandas ambientais em cada contexto têm implicações sobre os códigos corporais escolhidos pelos(as) alunos(as), que correspondem à gestualidade no *Se-Movimentar* (Santos & Silva, 2019). Entendemos que cada aluno(a) pode estabelecer uma relação diferente com os saberes “da rua” e os aprendidos na escola, por isso cabe-nos, como professores, problematizar os elementos culturais na perspectiva do próprio sujeito, como aluno(a). Nesse sentido, entendemos o destaque que Freire (2005) dá à questão da invasão cultural na educação, forjada em mitos que impedem a ação dialógica dos educandos.

#### **4.7 Modo de Ensino**

Um(a) aluno(a) afirmou em diferentes momentos que o que mais lhe chamou a atenção durante as aulas foi o modo de ensinar do(a) professor(a). Para o(a) aluno(a), é possível divertir-se e, ao mesmo tempo, envolver-se com a própria aprendizagem porque o(a) professor(a) estava preocupado(a) em que nenhum(a) aluno(a) desistisse de aprender. A preocupação com o modo de ensino é explicitada nas aulas, mas também no planejamento das aulas, que nem sempre é visível para os(as) alunos(as).

Segundo Flor et al. (2020), o planejamento participativo é um modo de potencializar as relações com os saberes nas aulas de educação física. Entendemos que a tensão no processo de aprendizagem está mais associada à dimensão da individualidade do que à coletividade, pois em grupo os(as) alunos(as) podem rir dos próprios erros e acertos, bem como dar continuidade às novas tentativas de aprender. O modo de ensino parece desafiar cada aluno(a) a mobilizar-se para aprender os conteúdos durante as aulas e além da escola. Nesse sentido, conforme Venâncio (2019), a relação com o saber na educação física precisa ser compreendida a partir da temporalidade do fluxo experiencial de cada aluno(a).

#### **4.8 Avaliação e Escolhas**

Um(a) aluno(a) argumenta que os procedimentos avaliativos existem para que o(a) próprio(a) aluno(a) seja capaz de avaliar o que sabia e o que não sabia, bem como o sentido de ser avaliado. Para ele atribuir nota na educação física faz parte de um sistema que exige esse procedimento. Entretanto, na sua lógica, independentemente desse sistema, a avaliação é importante para cada aluno(a) reconhecer suas capacidades. Esse tipo de reconhecimento requer abertura ao erro, porque o *Se-Movimentar* demanda abertura às experimentações no sentido que as aulas sejam um espaço seguro para os(as) alunos(as) errarem e terem oportunidades para aprender com os erros cometidos, que podem ser valorizados nos instrumentos e critérios avaliativos (Venâncio & Sanches Neto, 2019). Esse aspecto é muito debatido no campo acadêmico da educação física, assim como nas aulas do componente curricular, porém frequentemente é associado ao desempenho e ao nível de habilidade que diferencia a aprendizagem de cada aluno(a). Entendemos, em concordância com Venâncio e Sanches Neto (2019), que a avaliação parece ter uma conotação mais formativa para o(a) próprio(a) aluno(a) do que niveladora do conhecimento ou atrelada a uma nota que ratificasse o que sabe ou o que aprendeu.

#### **4.9 Experiências**

A referência à experiência foi recorrente nas falas de um(a) aluno(a) ao explicitar como foram marcantes e significativas as vivências que teve. Para o(a) aluno(a), as experiências com a educação física representaram momentos de compartilhar dificuldades e sucessos em grupo. Conforme Venâncio (2019), o fluxo experiencial é determinante tanto da subjetividade do *Se-Movimentar* quanto da temporalidade da relação com o saber. Entendemos que, nesse sentido, podemos compreender que as experiências, além de partirem de vivências individuais e coletivas durante as aulas, geram oportunidades de democratização dos saberes. Para Freire (1991), o trabalho docente politicamente engajado com um campo progressista precisa ser democrático. Essa prática educativa é justamente a que se opõe à barbárie (Charlot, 2020).

#### **4.10 Críticidade**

Um(a) aluno(a) mencionou a importância de ser crítico(a) ao posicionar-se perante aspectos que concordava e compartilhava com os demais sujeitos. O(a) aluno(a) ressaltou que essa postura crítica referente à educação física o(a) acompanhou desde as aulas da educação básica porque aprendeu a não aceitar qualquer ensino na educação física. O *Se-Movimentar* se coaduna à perspectiva crítica e emancipatória da educação física escolar (Kunz, 1994). Entendemos que os acontecimentos das aulas precisam ser discutidos e contextualizados com os(as) alunos(as), com respeito às diferenças e às dificuldades dos(as) alunos(as) para aprenderem alguns conteúdos. Esse sentido também está associado à democratização dos saberes na escola pública (Freire, 1991).

#### **4.11 Autonomia**

A expressão “autonomia”, para um(a) aluno(a), parece indicar que cada sujeito descobre e cria em conjunto com outros(as) uma perspectiva própria para tomar decisões que lhe dizem respeito, sem, no entanto, desconsiderar que outros(as) também tomam suas próprias decisões. A contribuição da educação física escolar à formação de sujeitos autônomos e críticos requer o fomento a processos de colaboração que valorizam a intersubjetividade dos(as) alunos(as) (Betti et al., 2015). Entendemos que as diferenças formam possibilidades de orientar a liberdade para tomar decisões autônomas. Nesse caso, há decisões que consideram o(a) outro(a) – como amigo(a) crítico(a) – no sentido de colaboração (Garbett & Thomas, 2020). Todavia, a autonomia associa-se à liberdade de cada aluno(a) tornar-se emancipado(a), no sentido de perceber as contradições que o(a) impedem de desejar e de tomar decisões diferentes.

#### **4.12 Sabedoria e Sensibilidade**

Parece haver uma distinção entre sabedoria e sensibilidade para um(a) aluno(a), ao mesmo tempo que tornam semelhantes a percepção e a utilidade da teoria, da prática e da apreciação estética em momentos vividos em aula. Por exemplo, o corpo-próprio, na presença do corpo-oponente, durante uma vivência de luta. Para Charlot (2009), ensinar sobre o corpo-sujeito na educação física é uma perspectiva que se coaduna às vivências e aos enunciados do saber como domínio. Entendemos que há vivências que aguçam a sensibilidade para manter o foco em determinadas situações. Assim, cada aluno(a) pode compreender que as situações de aprendizagem permitem descobrir o domínio de certos saberes, que não escapam mais ao *Se-Movimentar* do próprio sujeito à medida que são apurados sensivelmente pela oportunidade da vivência.

#### **4.13 Aprender para a Vida**

No entendimento de um(a) aluno(a), aprender para a vida é ser consciente de algo que foi para si mesmo(a) a expressão de uma experiência única na sua vida. Entendemos que é a esse tipo de experiência que atribuímos um caráter vívido e repleto de sentido, com a qual cada aluno(a) pode aprender algo porque os saberes misturam-se e diferenciam-se pelas próprias experiências (Venâncio, 2019). Assim, ao discutirmos as unidades epocais como desafio pedagógico para a atribuição de sentido nos processos de ensino e de aprendizagem, compreendemos que a intencionalidade pedagógica abrange os três desafios – epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico –, mas é a perspectiva de cada aluno(a), como sujeito da própria aprendizagem, que fomenta o processo de ensino. À medida que é importante aprender para a vida, a incerteza contemporânea na prática educativa é sobre como ensinar cada aluno(a) a viver – e resistir – em um contexto social de barbárie e de ruptura democrática (Charlot, 2019).

## Considerações finais

A partir dos três desafios que analisamos neste artigo, identificamos que os processos de escolarização engendram questões éticas e morais. Por um lado, há obrigatoriedade das crianças e dos(as) jovens estarem na escola como alunos(as) e, por outro lado, concomitantemente, há expectativa de atribuírem sentidos e significados àquilo que aprendem. Consideramos que existe um quarto desafio, que remete à noção de barbárie no campo curricular – exemplificado pela BNCC – porque os(as) desejos dos(as) alunos(as) são invisibilizados por competências e habilidades dissociadas das suas relações com os saberes. Esse desafio curricular precisa ser confrontado para que os modos de ensino dos(as) professores(as) de educação física potencializem criticamente a aprendizagem dos(as) alunos(as). Por isso, reforçamos que as relações com os saberes que os(as) alunos(as) estabelecem na escola é o que nós – como professores(as)-pesquisadores(as) – precisamos buscar para conferir a concretude de que nós somos todos(as) seres antropológicamente obrigados a aprender. Com o reforço à explicitação das treze unidades epocais, concluímos que há diversas relações com os saberes na educação física escolar que potencializam ou constroem o *Se-Movimentar* dos(as) alunos(as). Nesse caso, como desdobramento dos quatro desafios – epistemológico, teórico-metodológico, pedagógico e curricular –, temos um quinto desafio – antropológico – que consiste no reconhecimento da complexidade na relação com o saber em cada unidade epocal.

## Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo subsídio aos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica, dos quais somos coordenadores(as) de subprojetos interdisciplinares.

## Referências

- Betti, M., Ferraz, O. L., & Dantas, L. E. P. B. T. (2011). Educação física escolar: Estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(esp.), 105-115. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000500011>
- Betti, M., Knijnik, J., Venâncio, L., & Sanches Neto L. (2015). In search of the autonomous and critical individual: A philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.882891>
- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, (3), 25-45. [https://www.researchgate.net/profile/Mauro\\_Betti/publication/281407725\\_O\\_que\\_a\\_semiotica\\_inspira\\_ao\\_ensino\\_da\\_educacao\\_fisica/links/55e5b5c908aede0b57371d0c/O-que-a-semiotica-inspira-ao-ensino-da-educacao-fisica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mauro_Betti/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica/links/55e5b5c908aede0b57371d0c/O-que-a-semiotica-inspira-ao-ensino-da-educacao-fisica.pdf)
- Bicudo, M. A. V. (2014). Meta-análise: Seu significado para a pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 9, 7-20. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9nespp7>

- Bracht, V. (1999). A constituição do campo acadêmico da educação física. In V. Bracht. *Educação física e ciência: Cenas de um casamento (in)feliz* (pp. 15-26). Unijuí.
- Brasil. (2017). *Base nacional comum curricular: Educação infantil/ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular: Ensino médio*. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Castellani Filho, L., Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2009). *Metodologia do ensino de educação física* (2ª ed.). Cortez.
- Charlot, B. (2019). A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, 35(73), 161-180. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350>
- Charlot, B. (2009). Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In H. S. Dantas Júnior, R. Kuhn & S. Dorenski (Orgs.), *Educação física, esporte e sociedade: Temas emergentes* (v. 3, pp. 231-246). UFS.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artmed.
- Contreras Domingo, J. (2002). *Autonomia de professores* (1ª ed.). Cortez.
- Daolio, J. (2001). A antropologia social e a educação física: Possibilidades de encontro. In Y. M. de Carvalho & K. Rubio (Orgs.). *Educação física e ciências humanas* (pp. 27-38). Hucitec.
- Ferreira, E. C. S., Oliveira, J. J. T., Reis, M. B., Lima, R. G., Venâncio, L., & Sanches Neto, L. (2018). Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de estudantes de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 4(1), 131-155. [https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1\\_e0852e93bdd240289541156f48d0788c.pdf](https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_e0852e93bdd240289541156f48d0788c.pdf)
- Filgueiras, I. P., & Maldonado, D. T. (Orgs.). (2020). *Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina* (v. 43). CRV.
- Flor, B. J. M. S., Lima, C. E. S., Silva, Y. C. C., Sanches Neto, L., & Venâncio, L. (2020). Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 6(2), 123-137. [https://www.rebescolar.com/\\_files/ugd/517549\\_9e647c6c3e0c42a7b6e3056746becac3.pdf](https://www.rebescolar.com/_files/ugd/517549_9e647c6c3e0c42a7b6e3056746becac3.pdf)
- Freire, P. (1991, dezembro). “Não estou com vontade de falar” – entrevista, encarte especial. *Jornal dos Professores: Sinpro*, 4(30). <http://fepesp.org.br/noticia/6678>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42ª ed.). Paz e Terra.

Garbett, D. & Thomas, L. (2020). Developing inter-collegial friendships to sustain professional wellbeing in the academy. *Teachers and Teaching*, 26(3-4), 295-306. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832062>

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas* (v. 10). Liber Livro/Autores Associados.

Gonzalez, R. H., & Sanches Neto, L. (2018). Esporte educacional e desenvolvimento humano: A perspectiva das demandas ambientais na educação física escolar. In J. O. Bento, W. W. Moreira, A. C. C. Loureiro, H. C. B. Bento, R. G. Botelho & T. C. Soares (Orgs.). *Cuidar da casa comum: Da natureza, da vida da humanidade* (v. 1, pp. 323-332). Casa da Educação Física.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.

Kentel, J. A., & Short, A. (2008). *Totems and taboos: Risk and relevance in research on teachers and teaching*. Brill/Sense Publisher.

Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Unijuí.

Lima, C. E. S., Ferreira, E. C. S., Sanches Neto, L., & Venâncio, L. (2020). Breaking cultural “taboos” about the body and gender: Brazilian students’ emancipation from a thematic perspective of school physical education. *Frontiers in Education*, 5(155), 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00155>

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.

Luttrell, W. (Org.). (2010). *Qualitative educational research: Readings in reflexive methodology and transformative practice*. Routledge.

Molina Neto, V., Bossle, F., Silva, L. O., & Sanchotene, M. U. (2009). *Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar*. Unijuí.

Okimura-Kerr, T., Ulasowicz, C., Sanches Neto, L., & Venâncio, L. (Orgs.). (2017). *Educação física no ensino fundamental I: Perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos* (v. 26). CRV.

Rocha, L. L., Venâncio, L., Sanches Neto, L., Farias, A. N., & Brasil, R. A. (2018). Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 3(3), 126-147. [https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1\\_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf)

Sanches Neto, L. (2017). Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: Perspectivas de professores(as)-pesquisadores(as). In L. Venâncio, L. Sanches Neto, T. Okimura-Kerr & C. Ulasowicz (Orgs.). *Educação física no ensino fundamental II: Saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)* (v. 29, pp. 15-48). CRV.

Santos, L. C., Silva, C. A. F. (2019). O se-movimentar de alunos na aula de educação física em uma favela conflagrada pelo tráfico. *Movimento*, 25(e25045), 1-13. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81319>

Silva, L. O., & Diehl, V. R. O. (2010). Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimentos: Compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In V. Molina Neto & F. Bossle (Orgs.). *O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar* (1ª ed., pp. 94-122). Sulina.

Soares, C. L., Castellani Filho, L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física* (1ª ed.). Cortez.

Sousa, C. A., Nogueira, V. A., & Maldonado, D. T. (Orgs.). (2019). *Educação física e Paulo Freire: Ações e reflexões em tempos de chumbo* (v. 38). CRV.

Taffarel, C. N. Z., & Escobar, M. O. (1994). Mas, afinal, o que é educação física?: Um exemplo do simplismo intelectual. *Movimento*, 1(1), 35-40. <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2013>

Venâncio, L. (2019). A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: Narrativas de experiência com a educação física escolar. *Revista de Estudos de Cultura*, 5(14), 89-102. <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>

Venâncio, L., & Nobrega, C. C. S. (Orgs.). (2020). *Mulheres negras professoras de educação física* (v. 42). CRV.

Venâncio, L., Sanches Neto, L., Okimura-Kerr, T., & Ulasowicz, C. (Orgs.). (2017). *Educação física no ensino fundamental II: Saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)* (v. 29). CRV.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6ª ed.). ESF.

## Sobre os Autores

### LUCIANA VENÂNCIO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>

Pós-Doutora em Educação. Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF/UNESP/Polo UFC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS).

luvenancio@ufc.br

### LUIZ SANCHES NETO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>

Pós-Doutor em Educação. Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF/UNESP/Polo UFC). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS).

luizsanchesneto@ufc.br

Enviado em: 1 mar. 2021.

Aprovado em: 22 ago. 2021.