
A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE RELATION OF THE STUDENTS WITH KNOWLEDGES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Wagner dos Santos¹, Sayonara Cunha de Paula¹, Juliana Martins Cassani Matos¹, Matheus Lima Frossard¹, Omar Schneider¹ e Amarílio Ferreira Neto¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender a relação que os alunos estabelecem com os saberes aprendidos na Educação Física escolar e suas implicações para a constituição da especificidade desse componente curricular. Do tipo narrativa, define como colaboradores alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória – 30 discentes do 6º ano e 25 do 9º ano. Possui como instrumentos para produção de dados: desenhos, explicações sobre os desenhos, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Pelo fato de a Educação Física ser uma disciplina que trabalha com as experiências e práticas corporais, os alunos tendem a associar o aprendizado dos conteúdos à ludicidade e ao prazer. Para compreender essa associação, analisam-se os processos de escolarização e a inserção da Educação Física nesse contexto.

Palavras-chave: Educação física. Narrativas. Estudantes.

ABSTRACT

The research aims to understand the relation than students establish with the knowledges learned in school physical education and its implications for the constitution of the specificity of this curricular component. Of a narrative type, it defines students as collaborators of 6th and 9th grades of elementary education at a school of the City of Vitória, with 30 students in 6th grade and 25 in 9th grade. Features as tools for the production of data: drawings, explanations of the drawings, focal groups and semi-structured interviews. Because physical education is a discipline that works with the experiences and bodily practices, the students tends to associate the learning content to the ludicity and pleasure. To understand this association, the processes of schooling are analyzed as well as the inclusion of physical education in this context.

Keywords: Physical Education. Narratives. Students.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é compreender a relação que os alunos estabelecem com os saberes aprendidos na Educação Física escolar e analisar as suas implicações para a constituição das especificidades desse componente curricular. Ao tomarmos a pesquisa narrativa¹ como perspectiva, contribuimos para que os alunos narrem suas experiências de escolarização com a Educação Física, valorizando a leitura de seus processos formativos. Além disso, possibilitamos o seu protagonismo, ao nos colocar em um movimento de escuta de suas experiências e ao acenarmos para uma leitura positiva da realidade, em que prestamos atenção ao que eles fazem, conseguem, sabem da vida e não somente às suas falhas. No dizer de Charlot², uma leitura positiva é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica em ler de outra maneira o que é lido como falta e como ausência pela leitura negativa. Esta, por sua vez, explica o que os alunos não são e o que não fizeram devido às suas carências e limitações.

Essa inversão epistemológica e metodológica também nos leva ao reconhecimento do estatuto dos alunos em narrar as suas percepções dos processos de ensino-aprendizagem, considerando que, na relação que estabelecem com os saberes escolares, eles se apropriam³ de diferentes maneiras daquilo que aprendem. Compreendemos, assim como Certeau³, que as

práticas de apropriação constituem formas diferentes de interpretações que se articulam, todo o tempo, com as práticas produtoras de ordenamento, no caso, elas se configuram em diferentes sentidos produzidos pelos alunos em relação ao que se ensina e se aprende. Questões essas, aliás, pouco discutidas no campo científico da Educação Física, no qual ainda são tímidas as pesquisas que dão visibilidade às aprendizagens dos alunos na relação com os saberes da Educação Física, como afirmam Santos et al.⁴.

Outra problemática apresentada na produção acadêmica da área refere-se ao lugar ocupado pelos alunos em estudos que buscam investigar o universo da escola. Cothran e Kulinna⁵ enfatizam que os estudos que se dedicam a pesquisar as práticas realizadas nas aulas de Educação Física se centralizam naquilo que se ensina e em suas metodologias, em um processo que pouco considera os sentidos atribuídos pelos alunos aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo quando há o diálogo com eles.

Essas problematizações se fazem relevantes, pois a análise de como os alunos significam a sua relação com a Educação Física nos ajuda a compreender as lógicas de escolarização e suas implicações para a valorização de determinados saberes pelo currículo, além de nos permitir entender o lugar ocupado por esse componente curricular nos espaços escolares. Mas, sobretudo, possibilita-nos evidenciar as experiências⁶ que os alunos veem como significativas em sua formação, o que aprendem e o que fazem com o que aprendem, assim como o que consideram importante para ser ensinado e aprendido na escola.

Nesse caso, o processo de narrar-se se configura como uma ação que envolve a seleção do que se escolhe para contar, em um movimento que transforma o acontecimento em experiência. Diferente do acontecimento, conforme destaca Larrosa Bondiá⁶, a experiência é aquilo que nos atravessa, marcando intimamente a trajetória de formação e, no caso específico deste artigo, as experiências de escolarização com a Educação Física.

Em um primeiro momento desta pesquisa, delineamos a perspectiva teórico-metodológica assumida, dedicando-nos à identificação dos colaboradores do estudo, assim como descrevemos os instrumentos utilizados e o processo de produção dos dados. Posteriormente, analisamos as narrativas dos alunos em diálogo com a produção acadêmica para, ao final, retomarmos as principais questões abordadas.

Métodos

A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa é a narrativa autobiográfica. Assim como a arte de evocar, narrar é atribuir sentidos às experiências¹. Sua ação permite, pela exteriorização do conhecimento sobre si e das diversas dimensões dos saberes e fazeres pedagógicos, a construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e dos percursos de apropriação dos saberes. Narrar-se pode contribuir para descobrir-se, conscientizar-se e (re)significar-se. Além disso, a narrativa das experiências de escolarização com a Educação Física permite aos sujeitos

[...] compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque os colocam em 'transações' consigo próprio, com os outros humanos e com seu meio. Essas relações oferecem condições fundamentais para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação e das leituras sobre as implicações das trajetórias de escolarização^{1:59}.

A história que a pesquisa se propõe a visibilizar traz na colaboração dos alunos suas memórias e ruínas⁷ revisitadas no presente, que são narradas em um movimento de

reminiscência. Entendido como “[...] uma cadeia de acontecimentos encarnada pelo narrador; ele [o movimento] tece uma rede de histórias comuns entre si”^{7:205}. O narrador, a partir de uma atividade mimética⁷, seleciona experiências para rememorar e registrar, produzindo uma releitura dos acontecimentos que o marcaram. Assim, por meio das narrativas de experiências dos alunos, elaboramos um estudo pautado na memória e adentramos às camadas de lembranças e esquecimentos contidos nas narrações, tentando puxar os fios do passado e constituir, no presente, sentidos para essas experiências⁸.

Definimos, como colaboradores da pesquisa, alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória. Para a seleção da escola, tomamos como referência os professores de Educação Física que participaram de uma formação continuada oferecida na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Dos 14 docentes, apenas uma atuava no Ensino Fundamental II com as turmas do 6º e 9º anos de uma mesma instituição, critério este utilizado para participação do estudo. Mediante o contato prévio com a professora realizado durante a formação, houve, de sua parte, disponibilidade em participar da pesquisa, ajudando-nos no processo de organização dos horários para a realização das narrativas. Posteriormente, a docente confirmou o interesse da escola e dos alunos em colaborar com o estudo, facilitando a entrada dos pesquisadores em campo e o acesso aos alunos.

A escolha das turmas foi feita mediante as discussões apresentadas por Santos et al.⁴, que sinalizaram o desinteresse dos discentes pela Educação Física no 6º e 9º anos. Da turma do 6º ano, participaram 30 discentes (16 meninos e 14 meninas), e da turma do 9º ano, 25 alunos (16 meninos e 9 meninas). A pesquisa foi realizada no período de setembro a novembro de 2013, com um encontro semanal, em uma duração total de dez reuniões na escola.

A definição dos alunos do 6º e 9º anos nos permitiu compreender a complexidade do objeto de estudo. Ao mesmo tempo em que as relações estabelecidas pelos alunos com os saberes aprendidos na Educação Física são mediadas pelo que é ensinado, elas também evidenciam o modo como, em diferentes momentos de escolarização, os alunos significam suas experiências com a Educação Física de maneiras distintas, mesmo tendo uma única professora e estudarem em uma mesma escola. Nesse caso, as vivências são coletivas, mas o modo como os discentes as transformam em experiências é individual, pois:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna^{6:27}.

Assim, em um movimento de resgate da memória por meio da linguagem, o ato de narrar-se propiciou aos alunos uma reflexão sobre o que lhes aconteceu, promovendo a (re)significação dos aprendizados inscritos em seu corpo e a releitura de como compreendem a sua relação com os saberes produzidos com/nesse componente curricular. Pautados nesse entendimento, propusemos uma diversidade de instrumentos com o intuito de provocá-los aos processos de rememoração.

Utilizamos, para a produção das narrativas, os seguintes instrumentos: narrativas imagéticas⁹ – que se configuram em desenhos produzidos pelos alunos –, explicações sobre os desenhos, grupos focais e entrevistas individuais semiestruturadas. A pedido da professora de

Educação Física, realizamos um encontro semanal, alternando, a cada semana, as turmas de 6º e 9º anos. Nesse caso, também optamos por modificar as estratégias de coleta de dados periodicamente. Nas duas primeiras semanas, solicitamos que todos os discentes representassem o significado da Educação Física para eles, por meio de desenhos, imagens ou textos de revistas, o que durou aproximadamente 15 minutos. Entre a primeira e a quarta semanas, ouvimos deles os sentidos atribuídos aos seus desenhos, em explicações individuais, em um tempo médio de dez minutos.

Conforme a profundidade do que desenharam e explicaram, selecionamos doze alunos do 6º ano e seis do 9º ano para participar do terceiro momento da pesquisa, que constituiu o grupo focal. Realizado sob o tema: “Por que temos Educação Física na escola?”, lançamos perguntas sobre o que significa para eles a Educação Física na escola e se essa disciplina é igual ou diferente a outros componentes curriculares. Organizamos a turma do 6º ano em dois grupos de seis discentes, já que esse também seria o número de colaboradores do grupo focal do 9º ano. Os grupos focais foram realizados em três semanas, com uma duração de 20 minutos. Em duas semanas, mediamos os dois grupos focais do 6º ano e, em uma semana, o grupo focal do 9º ano.

Posteriormente, convidamos esses 18 colaboradores para participar das entrevistas individuais semiestruturadas. Foram realizados três encontros, dois com o 6º ano, tendo em vista a organização da turma em dois grupos, e um com o 9º, em um tempo médio de 10 a 15 minutos. Todos esses processos foram filmados e transcritos. Os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e as suas famílias o Termo de Consentimento, autorizando o uso dos registros produzidos para a pesquisa, conforme previsto pelo Comitê de Ética da Ufes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê sob o Processo nº 15419913.4.0000.5542.

As narrativas foram analisadas como produtos³, consequência da ação cultural vivenciada pelos alunos nos lugares e espaços da instituição escolarizada. A perspectiva assumida neste estudo sinaliza as narrativas como produções individuais e, ao mesmo tempo, coletivas. Elas se nutrem das relações que os alunos estabelecem com os outros, com as culturas e, em nosso caso específico, com os sentidos que eles atribuem à Educação Física como componente curricular.

Após a leitura de todas as narrativas, estabelecemos duas categorias principais de análise: a primeira aborda a compreensão dos alunos sobre a Educação Física; já a segunda discute especificamente o que eles aprendem com esse componente curricular. Essa organização não foi estabelecida *a priori*, mas tomou como referência os próprios dados produzidos. Esses, por sua vez, foram mobilizados em ambas as categorias e analisados de maneira conjunta, levando em consideração o uso de diferentes instrumentos.

Resultados e Discussão

O que é a Educação Física?

Na análise das narrativas, buscamos os sentidos que os alunos atribuem às suas vivências tidas como significativas nas aulas de Educação Física. Ao rememorem e compartilharem as práticas³ produzidas por/nesse componente curricular, os alunos sugerem compreender a especificidade da Educação Física quando a relacionam com outras áreas do conhecimento. Em suas narrativas, expressam as tensões e os estranhamentos provocados no universo escolar, tendo em vista a natureza do saber das diferentes disciplinas, como observado nas Figuras 1 e 2 – e em suas respectivas legendas, todas transcritas de acordo com a narrativa original dos alunos:



Figura 1. Desenho de Lasley (9º ano)

Legenda:

"Educação. Física é tão importante quanto qualquer outra matéria...".

"Não Tirem de nós o que por direito é nosso".



Figura 2. Desenho de Nícolas (9º ano)

Legenda:

"igual a todas
"entre outras"

Ambas as figuras sinalizam o entendimento dos alunos acerca da escola como um espaço de concorrência entre as disciplinas, em que há a valorização de determinados saberes em relação a outros. Diante dos enfrentamentos rememorados, os alunos buscam significar a Educação Física como componente curricular com argumentos que colocam em evidência os processos de escolarização.

Por um lado, elas a igualam às diferentes áreas do saber, como em "[ela] é tão importante quanto qualquer outra" (Figura 1) e "[ela é] igual a todas" (Figura 2). Por outro lado, projetam a sua diferença quando a comparam com outros componentes curriculares, como narra Roberta, do 6º ano: "[...] na Educação Física a gente pode brincar, a gente pode fazer os esportes e, nas outras matérias, a gente fica sentada, escrevendo, e não pode se mexer" (grupo focal, 2013).

Da mesma maneira que Roberta, Nícolas expressa na Figura 2 que as disciplinas de "sala de aula" lidam com saberes que se inscrevem em dispositivos de instrução, como o quadro, a mesa e o caderno; já a Educação Física trabalha com saberes que passam pela experimentação corporal, no caso, a relação que estabelecem com os esportes. Os alunos também diferenciam a Educação Física dos demais componentes curriculares, pois, naquela disciplina, experimentam, vivenciam e praticam os conteúdos de ensino de maneira lúdica e prazerosa.

As narrativas de Lasley, Nícolas e Roberta nos sugerem, em um primeiro momento, uma situação de ambiguidade vivida pela Educação Física no universo da escola: se os alunos ressaltam a satisfação e a alegria em participar das aulas dessa disciplina, por que eles precisam, no desenho, enfatizar que ela tem a mesma importância que os outros componentes curriculares? Isso evidenciaria uma hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares?

Darido¹⁰ levanta questões acerca da relevância que os alunos do 6º ano do ensino fundamental à 1ª série do ensino médio atribuem às aulas de Educação Física. Os dados de sua pesquisa acenam para um panorama em que 46% dos estudantes afirmam gostar mais da Educação Física do que de outras disciplinas. Em contrapartida, quando perguntados sobre os componentes curriculares mais importantes na escola, apenas 9% indicaram a Educação Física. De acordo com Darido¹⁰, determinadas disciplinas são vistas pelos alunos de maneira mais pertinente, à medida que possuem um número maior de aulas. A autora reitera que os componentes curriculares vistos como relevantes pelos alunos têm, de fato, a sua importância

no universo escolar, porém afirma a necessidade de “[...] questionar sua supremacia diante dos demais conteúdos”^{10:67}.

Resultados semelhantes foram encontrados por Betti e Liz¹¹, quando investigaram a perspectiva de alunas do 6º ao 9º anos em relação à Educação Física. Ao serem perguntadas sobre as disciplinas de que mais gostam, 65% sinalizaram a Educação Física, no entanto, quando responderam sobre o grau de importância que as diferentes áreas do conhecimento possuem na escola, a Educação Física não figura entre aquelas de maior relevância. Os autores analisam as respostas das alunas com base na constituição dos diferentes campos do saber, em que há a classificação dos conhecimentos como os que advêm da área das humanidades, é o caso da Educação Física, e aqueles reconhecidos cientificamente. Para os autores, a opinião das meninas em atribuir menor relevância a essa disciplina estaria relacionada com certa disposição dos alunos em assumir os conhecimentos considerados “científicos” como os que possuem maior importância para as suas vidas, o que não seria o caso da Educação Física.

Tanto para Darido¹⁰ como para Betti e Liz¹¹, a Educação Física se apresenta de maneira paradoxal: por um lado, é aquele componente curricular com o qual os alunos mais se identificam, por outro, é aquele a que atribuem menos valor. Esse panorama se apresenta diferente quando dialogamos com as narrativas dos alunos participantes desta pesquisa, já que, para eles, a Educação Física é uma disciplina tão importante como outras. As questões colocadas em suas narrativas evidenciam o modo como significam a Educação Física e, ao mesmo tempo, oferecem-nos pistas sobre as tensões enfrentadas por ela para se manter no currículo escolar, pois, como salienta Lasley, 9º ano, “[A Educação] Física é tão importante quanto qualquer outra matéria... Não tirem de nós o que por direito é nosso!” (explicação do desenho, 2013).

O direito pela realização das aulas de Educação Física na escola é acompanhado pela necessidade, colocada por Pedro e Laiza, em conferir a essa disciplina o mesmo estatuto que outros componentes curriculares apresentam:

[A Educação Física] não é tão valorizada como Português e Matemática. Essas matérias eles não ficam querendo tirar do currículo escolar. Além de ser a matéria que todo mundo mais gosta, você se diverte aprendendo! (PEDRO, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

[...] só porque a Educação Física não é tão importante quanto Matemática e Português para a escola, não quer dizer que precisem tirar ela da gente, porque para a gente ela é importante (LAIZA, 9º ano, grupo focal, 2013).

Pedro e Laiza compreendem que, mesmo a Educação Física sendo a disciplina com a qual mais se identificam, também é pouco valorizada pela escola, revelando inclusive o que se coloca como pano de fundo das narrativas produzidas por Lasley (Figura 1) e Nicolás (Figura 2). Dizer que a Educação Física é a preferida, mas é a disciplina considerada menos importante é apenas uma parte da questão, que pode mostrar as disputas curriculares que ocorrem na escola. A pergunta que emerge dessas narrativas é: o que está em jogo nas relações de força produzidas na escola, quando hierarquizamos os componentes curriculares? Não podemos desconsiderar o projeto de escolarização e os saberes por ele valorizados diante da leitura dos alunos acerca dessas tensões.

A escola, como um lugar em que as práticas culturais são organizadas por meio de diferentes sistemas simbólicos, materializados em dispositivos de instrução, institui a leitura e a escrita como aprendizagens anteriores a todas as disciplinas¹². Nesse espaço em que a apropriação³ dos saberes enunciados em livros se apresenta como condição ao sucesso escolar², o uso, ou não, de suportes que registrem e deem visibilidade ao que foi

aprendido/ensinado sinaliza como algumas disciplinas são consideradas com maior relevância quando comparadas com outras.

Essa hierarquização tem demarcado as representações dos alunos e dos professores acerca dos conhecimentos pedagogizados pela escola, assim como as relações de força entre os saberes, tomando como referência o que, institucionalmente, é valorizado¹³. Possivelmente para os alunos, o uso de dispositivos de instrução seja necessário para garantir a apropriação dos conteúdos daquelas disciplinas que assumem o registro como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas de “sala de aula”, o que não observamos na relação que estabelecem com a Educação Física.

Nesse caso, Certeau³ nos ajuda a compreender que os usos produzidos pelos alunos em relação aos saberes inscritos em enunciados, ensinados por diferentes disciplinas, expressam um contexto de elaboração e reinterpretação, no qual eles reconhecem e produzem ações. Essa perspectiva substitui o conceito de consumo, em que se apropriar de um bem cultural se configura em uma transposição mecânica que denotaria passividade por parte de quem o consome. Desse modo, os alunos reconhecem que a escola privilegia outros conhecimentos, como Português e Matemática. Porém, por meio de um consumo produtivo sobre os saberes escolares, eles também nos mostram que, ao mesmo tempo em que veem a relevância dessas disciplinas em seus dispositivos de instrução, também evidenciam que os sentidos atribuídos às suas aprendizagens nas aulas de Educação Física se fazem tão importantes quanto outros.

É preciso ressaltar que a Educação Física valoriza outra relação com o saber, quando comparada com as demais disciplinas. Ao nos apropriarmos das teorias de Charlot^{2,14} acerca do saber e das figuras do aprender, compreendemos essas diferenciações e o espaço ocupado por esse componente curricular no universo da escola. De acordo com o autor, só podemos entender o sujeito de saber à medida que damos visibilidade às relações estabelecidas com o próprio saber, dado que é apreendido apenas *em relação*, sob formas particulares de se implicar nesse processo. Relações essas produzidas a partir do confronto com o outro, dos interesses compartilhados, da colaboração mútua, da forma como o sujeito se percebe, vê o outro e é percebido. Assim, não há um saber materializado em si mesmo, mas constituído de maneiras singulares na relação com o mundo.

O saber, nesse caso, encontra-se sob formas específicas e sua apropriação ocorre por meio de processos distintos de aprendizagem. O aprender, para o autor, é exercer uma atividade *em situação* e é compreendido pelas relações epistêmicas com o saber, expressas pelas seguintes figuras do aprender: *objetivação-denominação*, *imbricação do Eu na situação* e *distanciação-regulação*. Os saberes de *objetivação-denominação* referem-se a uma atividade de apropriação de um saber que não se possui em si, cuja existência está depositada em objetos, lugares, pessoas etc. Reportam-se à apropriação de conceitos, de fórmulas, de abstrações produzidas pelos homens e que se constituem como capital simbólico da humanidade.

Os *saberes de imbricação do Eu na situação* baseiam-se na relação epistêmica em que aprender é também dominar uma atividade, em que se passa do não domínio ao domínio do saber. Ela não é a posse de um saber de *objetivação-denominação*, como na relação anterior, mas o domínio de uma determinada atividade que tem o corpo como lugar de apropriação do mundo, “[...] como um conjunto de significações vivenciadas”^{2:69}. Já os saberes de *distanciação-regulação* referem-se a uma relação epistêmica de domínio, porém não de uma atividade, mas de uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, produzindo a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo. Quem aprende é o sujeito afetivo e relacional, constituído por sentimentos e emoções em situação e em ato. É das relações e situações que se forma um sujeito encarnado, temporal e provido de afetividade.

É preciso considerar que, embora os processos de aprendizagens possuam estatutos diferentes e não sejam regidos pela mesma lógica, com locais mais adequados para implementar determinada figura do aprender, todas essas formas de relação com o saber se encontram articuladas. Contudo, dada a sua especificidade, a Educação Física valoriza os saberes pautados pela apropriação das experiências corporais culturalmente produzidas, na relação consigo e com o outro. De acordo com Schneider e Bueno¹⁵, essa disciplina privilegia os saberes concretizados por meio do *fazer com* uma atividade – o de *imbricação do Eu na situação* – e pela relação estabelecida consigo e com o outro – o de *distanciação-regulação* –, para, geralmente, estabelecer relação com o saber *objetivação-denominação*.

Ao trazer essa reflexão, levantamos uma gama de indagações que atravessam o próprio questionamento sobre o papel da Educação Física no contexto escolar e suas singularidades. A escola é o lugar da palavra, do texto ou de outras formas de simbolização do mundo, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem. Linguagem essa incorporada mediante uma ação com o corpo, o contar, o ler ou o verbalizar aquilo que foi aprendido, assumindo que, quanto mais o conhecimento se aproximar de um conjunto de atos normatizados e precisos, maior será a possibilidade de o aluno expressar a sua aprendizagem¹⁴. Por isso a valorização da dimensão falar de, no universo da escola, em contraposição ao fazer com.

Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o movimentar-se não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais. Fazer com, nesse sentido, pode sinalizar o conhecimento que os alunos e as alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados. Os autores alertam que, no trabalho com a Educação Física, tão importante quanto conseguir sistematizar uma explicação do que se aprendeu, certamente, é a experiência vivenciada.

As relações de tensão estabelecidas entre as diferentes disciplinas nos mostram as disputas por um lugar no currículo e nos levam, até mesmo, a compreender como cada componente curricular se configura, tendo em vista os saberes por eles ensinados. As narrativas abaixo sinalizam que a escola tem reforçado a hierarquização entre as disciplinas, haja vista as lutas que os alunos sugerem existir para o aumento ou a diminuição de carga horária da Educação Física:

Eu acho [a Educação Física] importante sim, porque, por mais que algumas pessoas falem que só é importante Matemática e Português, eu acho que a Educação Física ajuda a gente a crescer também (MARCO ANTÔNIO, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

[A Educação Física] teria [que ter mais aulas], porque eu acho que seria uma forma de as pessoas verem que ela tem valor. Para muitas pessoas, ela não tem valor, mas ao meu ver tem sim, porque a gente aprende a compartilhar as coisas e a interagir com as outras pessoas, além de aprender mesmo algum esporte (IAGO, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

Frossard e Santos¹⁶, fundamentados nas narrativas de 14 professores sobre o lugar que a Educação Física ocupa no universo escolar, também discutem acerca da hierarquização entre as disciplinas e os saberes privilegiados pela escola. Os autores acenam, nesse jogo concorrencial, os seguintes movimentos de significação: a) dificilmente se diminui a carga horária das disciplinas que trabalham com o tipo de saber *objetivação-denominação*, como Matemática, Português e História; b) para os componentes curriculares que privilegiam o domínio de uma atividade e o saber de *distanciação-regulação*, como Educação Física, Artes

e Música, o aumento ou sua diminuição ocorre apenas entre elas, ou seja, as disciplinas que privilegiam o mesmo saber; c) o aumento da carga horária geralmente acontece entre as disciplinas que privilegiam o saber *objetivação-denominação* e, para isso, há diminuição da carga horária das disciplinas que priorizam os saberes de *distanciação-regulação* e *imbricação do Eu na situação*.

Entretanto, igualar-se às demais disciplinas escolares pela apropriação de saberes de *objetivação-denominação* ou pelo aumento de sua carga horária não garantiria à Educação Física, Artes e Música o mesmo espaço que outras áreas do conhecimento possuem. De acordo com Charlot¹⁴, a significação e a potencialidade da Educação Física passam pela valorização dos saberes que lhe conferem especificidade e não pela busca em trabalhar e ter os mesmos dispositivos de aprendizagem das outras disciplinas. Ao contrário de componentes curriculares em que os saberes são produzidos por meio da relação com sistemas simbólicos já colocados em enunciados, a Educação Física privilegia a aprendizagem gerada pela experimentação, em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas e nas práticas.

A especificidade no aprender é observada nos desenhos dos alunos, pois, em 43 dos 56 desenhos produzidos, há crianças e adolescentes vivenciando os conteúdos de ensino. Essas narrativas evidenciam a Educação Física como uma disciplina que oportuniza ao aluno aprender os saberes em outros espaços da escola, como os ambientes externos que, em grande parte, se encontram associados à quadra. Fazer aula de Educação Física, em suas concepções, é experimentar e dominar uma prática corporal com ou sem a presença de diferentes objetos, como bolas, redes de voleibol e traves de futebol. Neste caso, não basta ter o objeto, é necessário estabelecer a relação de domínio com ele, produzindo a sua própria experiência corporal, sobretudo na relação com o outro. É o que acenam as narrativas abaixo:



Figura 3. Desenho de Carlos Eduardo (6º ano)

Legenda: “A Educação Física tem duas camadas: aqui são os esportes e aqui dentro vem o estudo. Eu desenhei alguns tipos de esportes que ensinam na Educação Física, que são queimada, futebol e artes marciais” (CARLOS EDUARDO, 6º ano, explicação do desenho, 2013).



Figura 4. Desenho de Alicy (9º ano)

Legenda:

Esporte	Física
Dinâmica	Inteligência
União	Saúde
Cultura	Intervenção social
Aprendizagem	Cidadania
Oportunidade	Lazer

Carlos Eduardo diferencia a Educação Física de outras áreas do conhecimento por meio do espaço em que as aulas ocorrem e pelo fato de mobilizar diferentes elementos para narrar a heterogeneidade com a qual os saberes dessa disciplina são constituídos. As figuras 3 e 4 indicam que a natureza do saber que confere especificidade à Educação Física passa pela vivência com os conteúdos, como as lutas, o futebol, as brincadeiras e os jogos, por meio de diferentes formas de aprendê-los, em vários contextos e subjetividades.

Essa aprendizagem se dá pela/na experiência com o movimento, em circunstâncias que visam a estabelecer a relação do eu com um conjunto de regras, materiais e espaços com os outros. Além disso, a articulação com a cultura, o lazer, o esporte e a saúde, elaborada por Alicy, parte do saber de *imbricação do Eu na situação*, para dele produzir outros saberes: mediante a relação com o outro, ela estabelece vínculos de união que podem se materializar em intervenções sociais e de cidadania, levando-a a aprender diferentes práticas mediadas pela cultura.

Embora sejam frequentes narrativas que diferenciam a Educação Física como uma área do conhecimento que não se centraliza no ler e no escrever, Carlos Eduardo e Alicy reconhecem a complexidade das práticas produzidas por essa disciplina pelo diálogo que estabelecem com os saberes inscritos em enunciados. Carlos, ao organizar a Educação Física “em duas camadas”, acena para uma aprendizagem *em situação* em que a apropriação de suas experiências se encontra articulada com um pensar, que também está relacionado com dispositivos de instrução ou, no dizer de Carlos, com os “estudos”.

O que eu aprendo com essa disciplina?

A leitura dos alunos acerca dos saberes que aprendem na Educação Física está associada ao momento da escolarização em que se encontram e à relação que estabelecem com os saberes dessa disciplina. Embora a natureza do saber e o sentido do aprender para o 6º ano seja diferente daqueles dos alunos que estão no 9º ano, os dois grupos reconhecem que há aprendizado na Educação Física, como expresso nas narrativas:

Porque eu acho que a Educação Física é diversão, a gente pode se divertir mais e aprender novas coisas com os outros [...]. É muita diversão e aventura! [...] é o único tempo que talvez a gente possa sair pra se divertir em um momento de lazer (CAMILLY VICTORIA, 6º ano, explicação do desenho, 2013).

[...] aqui, na escola, eles dividem os esportes em trimestres. Todo trimestre eles ensinam as regras, os fundamentos, quem inventou o esporte e quem é o mais famoso dentro daquele esporte. São essas coisas (PEDRO, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

Para Camilly Victoria, 6º ano, a brincadeira e os jogos são reconhecidos como aprendizagens centrais da Educação Física, em que a relação de experiência se dá no fazer, em um processo de domínio de uma atividade. Nesta fase, a disciplina está voltada para o brincar e, à medida que o aluno vai para o 9º ano, a relação com o saber se estabelece pelo praticar e pelo aprender sobre essa prática, entrando em cena dispositivos como livros, *internet*, filmes, leitura de regras etc. Além da experiência do *fazer com*, existe uma produção de conhecimento pautada na relação com saberes de *objetivação-denominação*, como ressalta Rainon:

Educação Física é tudo certo? É esporte e também é história. A gente aprende história mesmo, porque nas aulas de História a gente não aprende sobre futebol. A gente aprende como surgiu o vôlei, onde surgiu o futebol. [...] Por exemplo, alguma pessoa pode perguntar pra gente se a gente sabe como o futebol iniciou, onde iniciou e a gente pode responder [...] (RAINON, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

As narrativas de Pedro e Rainon sinalizam que, no 9º ano, a apropriação do conhecimento começa a ganhar outra relação. Se, em um primeiro momento, ela está focalizada nas práticas traduzidas no brincar, no segundo, esse brincar está associado à outra natureza do aprender, em uma Educação Física que está mais próxima da lógica escolar e das

demais disciplinas, com conteúdo sistematizado, avaliação mais rígida e que possui momentos realizados em sala de aula. Os alunos começam a destacar a necessidade de domínio e de construção de enunciados sobre uma atividade, assim como de compreendê-la e materializá-la na criação de regras.

Nesse caso, também há apropriação de saberes da *imbricação do Eu na situação* pautada na relação com saberes inscritos pela *objetivação-denominação*. Como evidencia Pedro, a maior complexidade de suas aprendizagens nas séries finais do ensino fundamental também é produzida pela aproximação a dispositivos de instrução, com o intuito de aprender a história dos esportes e suas regras. Por outro lado, a narrativa de Daniel nos oferece indícios de que, mesmo entre o 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o brincar e o jogar se configuram como aprendizagens de menos valor, quando comparadas com aquelas vivenciadas no 6º ano:

[...] eu acho que, do primeiro até o quinto ano, quando você está lá embaixo, você não aprende muita coisa. Naquele tempo lá, a Educação Física é mais para brincadeira. Depois, quando você passa pra esse ano aqui (6º ano), aí, sim, começa a verdadeira Educação Física! Porque aqui você aprende sobre povos, sobre culturas (DANIEL, 6º ano, entrevista, 2013).

Apesar de reconhecer os jogos e brincadeiras como conteúdos ensinados na Educação Física, Daniel afirma que pouco aprendeu com eles. Ele nos mostra, no processo de rememoração sobre as experiências vivenciadas com a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, o que entende por aprender e a sua relação com o projeto de escolarização. O brincar não se configura como aprendizado na medida em que é assumido como objeto central do ensino, ou seja, é preciso, para aprender, atribuir outros aprendizados ao brincar, para além da apropriação da própria brincadeira. O brincar, nesse caso, precisa mobilizar outros tipos de saber para ser reconhecido como saber escolar.

Para Daniel, o aprender a brincar parece não fazer parte do rol de saberes a serem ensinados pela escola. De maneira inversa, compreendemos, assim como Borba¹⁷, que o brincar e o jogar se constituem como espaços para as crianças se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Esses conhecimentos se tecem nas narrativas cotidianas, constituindo os sujeitos e a base para aprendizagens e situações em que é necessário o distanciamento da realidade, o pensar sobre o mundo e interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações. Ao brincar e jogar, as crianças se formam como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

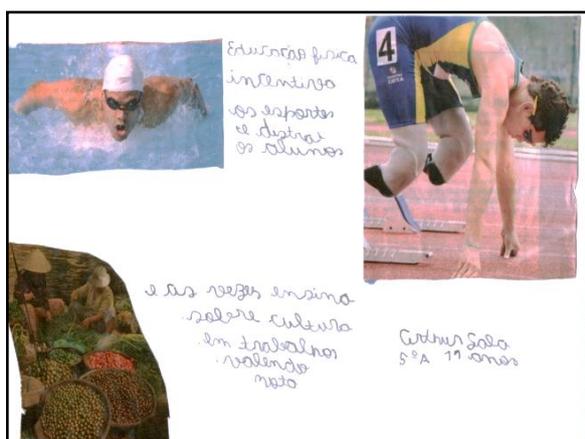
É preciso também contextualizar a análise produzida por Daniel tendo em vista a mudança de organização do processo de escolarização na passagem dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) para os anos finais (6º ao 9º ano). Os anos iniciais do ensino fundamental são caracterizados pela transição entre o ensino pautado nos saberes elementares (contar, ler e escrever) para a introdução de disciplinas como Estudos Sociais (Geografia e História), Ciências (Química e Biologia), Português e Matemática. Já temos, nesse contexto, implementado os princípios que fundamentam a lógica de disciplinarização do conhecimento e sua fragmentação, mas é apenas nos anos finais do ensino fundamental que teremos a presença do professor com formação especializada para atuar com essas áreas de conhecimento. O que não pode ser dito para a Educação Física, Artes e Música, pois já nascem como disciplinas tendo o professor especialista como referência, fazendo-se presente inclusive na educação infantil, como afirmam Mello e Santos¹⁸ e Mello et al.¹⁹.

O fortalecimento da disciplinarização e da fragmentação do conhecimento contribui para o processo de valorização de uma tradição, que delimita a escrita e as demais formas de

simbolização do mundo como os saberes privilegiados pela escola, fundamentados pela apropriação dos saberes de *objetivação-denominação*. Essa valorização fica evidente nas Diretrizes Curriculares Brasileiras para a Educação Básica que, ao estabelecerem uma base nacional comum, com o intuito de orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, enfatizam o desenvolvimento das habilidades que facilitam os processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o documento,

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio^{20:110}.

Com o avanço do processo de escolarização, há também necessidade de a Educação Física produzir saberes de maneira articulada com aqueles priorizados pela escola, delimitando uma forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizado. Não é por acaso que Daniel define como a “verdadeira Educação Física” aquela em que se aprende sobre a cultura. Por sua vez, Arthur entende a relação entre a Educação Física e a cultura de maneira diferente:



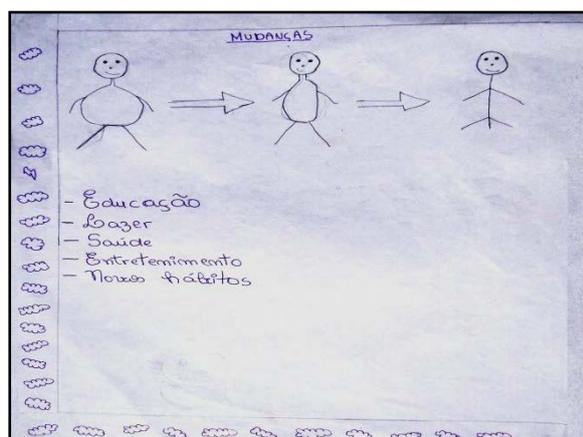
“[...] a professora já passou trabalhos falando de novas culturas como o *hip hop*, sobre paraplégicos, sobre várias coisas. [...] é pela cultura que a gente aprende a saber, cada vez mais” (ARTHUR, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

Legenda:

“Educação Física incentiva os esportes e distrai os alunos e as vezes ensina sobre cultura em trabalhos valendo nota”.

Figura 5. Desenho de Arthur (9º ano)

Ao narrar acerca daquilo que aprende com as aulas de Educação Física, Arthur toma como referência imagens sobre modalidades esportivas, para rememorar os debates provocados pela professora acerca dos benefícios da prática esportiva e dos desafios pertinentes aos esportes paraolímpicos. O aluno faz uso também de uma imagem que nos remete à sua realidade para sinalizar a relação entre a Educação Física e a cultura. Essa articulação é ampliada quando observamos, em suas narrativas, a relação do corpo com práticas culturais que consideram determinados hábitos como saudáveis ou não. Milena, 9º ano, também acena para a Educação Física como uma disciplina associada à saúde que, além de fomentar discussões sobre a temática, contribui para que o aluno se projete em um corpo saudável:



“[No desenho] Eu quis representar a mudança de hábito de uma pessoa quando ela começa a praticar esportes e que a Educação Física também ajuda na educação, no lazer, na saúde, no entretenimento, em novos hábitos e em saúde para a pessoa” (MILENA, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

Figura 6. Desenho de Milena (9º ano)

Milena compreende a Educação Física como componente curricular que, associado à atividade física e ao esporte, é sinônimo de qualidade de vida. Suas narrativas se pautam em construções culturais sobre o que é ser saudável, traduzidas, nesse caso, em uma estética corporal que privilegia o corpo magro. Para a aluna, a mudança de composição corporal é gerada pela prática esportiva, que é fomentada nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, enfatiza que as experiências e as aprendizagens produzidas nessa disciplina se estendem a toda vida, no âmbito da educação, do lazer, do entretenimento e da saúde.

Essa leitura é reforçada pelo 9º ano, quando, por exemplo, os discentes narram sobre o trabalho com a saúde nas aulas de Educação Física e esclarecem como se apropriam da temática. Essa questão também foi observada nas narrativas de alunos do 6º ano, conforme abaixo:

[Tem que ter Educação Física na escola] pra ensinar a gente sobre como manter a forma física e também como a gente pode ter saúde praticando os esportes (CARLOS EDUARDO, 6º ano, explicação sobre o desenho, 2013).

Jairo: Eu acho que é para ensinar os alunos a terem disciplina e uma alimentação saudável (6º ano, grupo focal, 2013).

Anna Alice: É uma forma de incentivar os alunos a como cuidar do corpo, porque tem umas atividades físicas pra não ficar sedentário (6º ano, grupo focal, 2013).

Luana: Pra não ficar sedentário, a gente tem Educação Física na escola. Uhuulll viva a Educação Física na escola! (6º ano, grupo focal, 2013).

Muitos alunos de hoje em dia não fazem nada em casa e na escola seria o lugar pra eles se exercitarem, porque muitas crianças ficam em casa mesmo sem fazer nada, então a escola é o único lugar que elas se movimentam (RAINON, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

Uma análise detalhada de todas as narrativas evidencia que a saúde se faz presente de maneira semelhante para as turmas do 6º e do 9º anos, em termos quantitativos. Em ambos os casos, há dez indicações para o tema e, em todos os grupos focais realizados, os alunos abordaram a temática em questão, o que também nos mostra a relevância que o assunto tem tomado para eles, independente do momento da escolarização.

De maneira em geral, o tema saúde é apresentado: a) articulado com o esporte; b) associado a uma disciplina que debate sobre qualidade de vida; c) como conteúdo próprio. Em todas as situações, há uma ampliação do conceito de saúde, seja para aprofundar a relação estabelecida com um conteúdo, no caso o esporte, seja pela possibilidade de proporcionar aos

discentes experiências que os levem a se conscientizar sobre alimentação saudável e cuidados com o corpo, como expresso no grupo focal do 6º ano. É preciso ressaltar a potencialidade dessa temática que, articulada com as práticas, como narrado por Rainon, pode dialogar com áreas do conhecimento que também versam sobre o assunto.

Diante das narrativas apresentadas, compreendemos que a associação entre a cultura e a saúde permite aos alunos ampliarem os seus saberes em relação às práticas vivenciadas na Educação Física. Desse modo, a prática ganha outros contornos em um movimento que valoriza o diálogo com saberes culturalmente produzidos sobre as próprias práticas, que constituem os conteúdos de ensino desse componente curricular. Aprender “a saber, cada vez mais”, como sinaliza Arthur, significa partir das experiências corporais vivenciadas na Educação Física para, fundamentado nelas, ampliar a capacidade de compreendê-las como um fenômeno social, histórico, cultural e humano.

Desse modo, a Educação Física não se configura como uma “prática pela prática”, desassociada de sentidos, mas como um saber que pode ser ampliado, possibilitando outras interpretações daqueles que a vivenciam em sua relação com a cultura. Nesse caso, com base nos estudos de Certeau³, podemos ter outro entendimento acerca das práticas, quando comparado com o que é usualmente apresentado pela área.

Reconhecemos a prática como algo mais fluído sobre a dinâmica cultural, o que nos permite, sem polarizar/dicotomizar o intelectual do corporal e o social do cultural, resgatar um termo muito utilizado na constituição histórica da Educação Física e que, aos poucos, foi perdendo terreno para terminologias autodenominadas críticas e reflexivas. Como uma expressão que tem causado desconfiança na área, a *prática* na Educação Física foi associada a atividades eminentemente práticas, consideradas sem consequências para a formação reflexiva do estudante na Educação Básica²¹.

Entendemos que as práticas são reveladoras das formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados por meio de várias instituições e dispositivos de circulação³, no caso, os diferentes modos com os quais os alunos dialogam com os bens culturais produzidos historicamente e os interpretam. Essa leitura nos permite notar como os alunos se apropriam dos saberes produzidos na Educação Física, dando-lhes outros sentidos e operando formas particulares de estar com o seu corpo. Processo esse que pode não se fazer claramente visível, por nem sempre ser traduzido em linguagem verbal ou escrita³. Desse modo, além de darmos visibilidade ao que os alunos consomem, é preciso analisar as suas inventividades sobre o que foi consumido.

Ao focalizarmos os conteúdos de ensino sinalizados pelos discentes em suas narrativas, notamos como a diversificação daquilo que se ensina tem pautado a prática pedagógica do professor de Educação Física. Sobretudo nos desenhos, aparecem de maneira recorrente: lutas (1), futebol americano (1), natação (2), esporte adaptado (2), dança (4), atletismo (4), tênis (4), jogos e brincadeiras (7), basquete (13), vôlei (17) e futebol (29). Contudo, ainda nos fica a pergunta: o que os alunos fazem com aquilo que aprendem? A narrativa de Jaíssa nos oferece elementos para compreendermos os usos que os estudantes operam sobre os saberes produzidos na relação com os conteúdos:

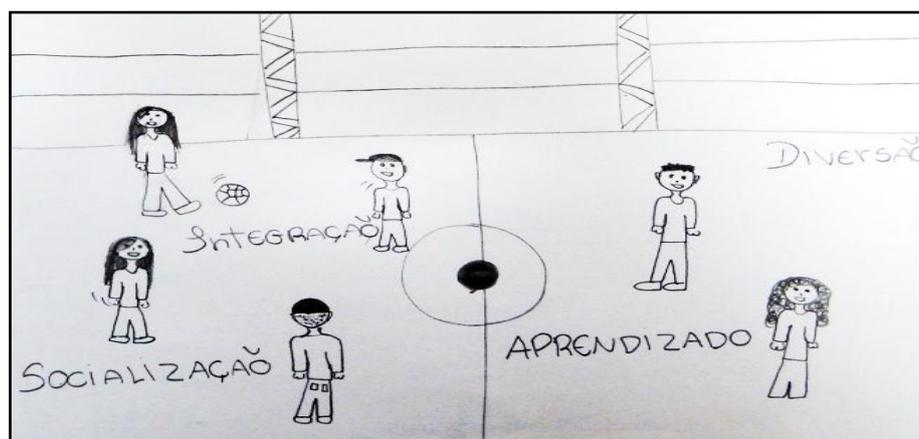


Figura 7. Desenho de Jaíssa (9º ano)

Na Figura 7, é possível entender os sentidos atribuídos por Jaíssa ao seu processo de aprendizado na Educação Física. Ela expressa o que aprendeu com o ensino do futebol nas aulas: um conteúdo que, no Brasil, é vivenciado especialmente por meninos⁴, é assumido por ela como uma prática em que meninos e meninas podem compartilhar suas aprendizagens, em um ambiente de integração, socialização e diversão. Ao projetarmos a Educação Física em termos de práticas³, assumimos, como especificidade da área, aquilo que se ensina, no caso, o futebol. Mas, sobretudo, compreendemos que os sentidos atribuídos pelos alunos às suas vivências se constituem nos saberes específicos dessa disciplina, isto é, a forma como eles se apropriam dos bens culturais e os mobilizam como práticas incorporadas.

Ademais, Frossard e Santos¹⁶ sinalizam a intenção dos professores em ensinar para além do jogo, brincadeira ou esportes em suas aulas, ampliando o conceito de conteúdo no qual se destacam os valores e as mudanças de comportamento como aqueles a serem trabalhados. Nesse contexto, notam-se os esforços para que a criança perceba a importância do próximo, o sentido de coletividade e socialização. Essa intenção é relatada pelos alunos quando evidenciam que a Educação Física lhes proporciona conhecimentos além do saber de *objetivação-denominação* e de *imbricação do Eu na situação*, em que aprendem a ser solidários, desconfiados, responsáveis, pacientes e a ajudar os outros. Em suma, “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Em suas narrativas, destacam conhecimentos relacionados com a sociedade, cultura, socialização e amizade:

Eu acho a Educação Física muito legal porque nas outras matérias a gente só aprende mesmo, mas na Educação Física a gente aprende mais, porque a gente pode conviver com o professor e conviver com os outros colegas e amigos (IASMIM, 6º ano, grupo focal, 2013).

[...] eu vejo na Educação Física, o bate papo entre amigos, resenha, esporte que ao mesmo tempo também é brincadeira, sorriso em consequência da brincadeira, amizade (PEDRO, 9º ano, explicação do desenho, 2013).

[O que aprendo na Educação Física] muitas eu guardo na minha mente que eu posso lembrar depois, mas algumas que são muito importantes mesmo eu guardo pra sempre. Guardo no coração (CAMILLY, 6º ano, entrevista, 2013).

Conclusões

As narrativas produzidas neste trabalho nos levam à necessidade de indagar sobre a construção de culturas escolares que tem códigos e símbolos demarcados por uma tradição, a qual valoriza um tipo de saber em detrimento de outras formas de aprender. Essa versão acabada de escola se constitui por uma concepção universalizada, baseada em uma metanarrativa que a define *a priori*, fortalecendo a construção de um discurso que visa à igualdade/padronização dos saberes escolares. Demarcadas por essa perspectiva, a Educação Física e outras disciplinas que assumem a ideia das práticas como referência têm ocupado um lugar menos privilegiado dentro da escola.

Contudo, quando analisamos essa questão dando visibilidade às narrativas dos alunos, notamos que eles associam a Educação Física ao lúdico e ao prazer, configurando-se como uma disciplina em que se pode brincar para aprender. Ao expressarem a relação positiva que estabelecem com a Educação Física, os alunos reconhecem a sua importância no contexto escolar, mas também sinalizam as tensões e as disputas que ocorrem para manter a Educação Física no currículo. Ao mesmo tempo em que eles justificam a presença desse componente curricular na escola, igualando-o às demais disciplinas, diferenciam-no, assumindo como sua especificidade as relações estabelecidas com o saber que dialogam com as práticas corporais.

As formas como os discentes significam a Educação Física também demonstram a complexidade do ensinar e, especialmente, do aprender. Elas anunciam o desafio, no campo da pesquisa e da atuação do professor, de compreendermos o que os alunos fazem com a diversidade daquilo que aprendem. Na produção deste trabalho, percebemos que eles aprendem os conteúdos específicos da Educação Física, porém é pelas práticas com os outros que aprendem a *ser* e a como *ser*.

Referências

1. Souza EC. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão* 2006;25(11):222-239.
2. Charlot B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed; 2000.
3. Certeau M de. A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes; 2002.
4. Santos VF, Vieira AO, Mello AS, Schneider O, Ferreira Neto A, Santos W. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. *Rev Educ Fís UEM* 2014;25(4):539-553.
5. Cothran DJ, Kulinna PH. Students' perspectives on direct, peer, and inquiry teaching strategies. *J Teach Phys Educ* 2006;25(2):166-181.
6. Larrosa Bondía J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev Bras Educ* 2002;19:20-28.
7. Benjamin W. Passagens. Belo Horizonte: UFMG Editora; 1994.
8. Le Goff J. História e memória. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp; 2003.
9. Alves N, Sgarbi P, Passos M, Caputo SG. Nós e nossas histórias em imagens e sons: uma história em imagens. In: Amorim ACR, organizador. Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo. Campinas: Editora Unicamp, GT Currículo da Anped; 2007, p. 21-28.

10. Darido SC. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Rev Bras Educ Fís Esp* 2004;18(1):61-80.
11. Betti M, Liz MTF. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz Rev Educ Fís* 2003;9(3):135-142.
12. Hébrard J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação* 1990;(2):65-107.
13. Chartier A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Rev Bras Hist Educ* 2002;(3):9-26.
14. Charlot B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: Dantas JHS, Kuhn R, Ribeiro SDD, editores. *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS; 2009, p. 231-46.
15. Schneider O, Bueno JG. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física. *Movimento* 2005;11(1):23-46.
16. Frossard ML, Santos W. Das práticas pedagógicas à justificativa da Educação Física como componente curricular. Congresso internacional de pesquisa (auto)biográfica; 2014; Rio de Janeiro: 2014.
17. Borba AM. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Beauchamp J, Pagel SD, Nascimento AR, editores. *Ensino fundamental de nove anos*. Brasília: MEC; 2007, p. 33-46.
18. Mello AS, Santos W. Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV; 2012.
19. Mello AS, Rodrigues KS, Santos W, Costa FR, Votre SJ. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. *Rev Educ Fís UEM* 2012;23(3):443-455.
20. Ministério de Educação (BR). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
21. Matos JMC, Schneider O, Mello AS, Ferreira Neto A, Santos W. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. *Movimento* 2013;19(2):123-148.

Agradecimentos: Os autores agradecem às seguintes agências de fomento, pelo auxílio financeiro destinado à pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (bolsa de Iniciação Científica); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (bolsa de Doutorado); Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (bolsa de Mestrado).

Recebido em 31/08/15.

Revisado em 01/12/15.

Aceito em 01/02/16.

Endereço para correspondência: Wagner dos Santos. Instituto de Pesquisa em Educação em Educação Física – Proteoria. Caixa Postal 9905, AGF UNIVERSITÁRIA. Rua Arthur Czartoryski, 455, Loja 1, CEP: 29060-974. E-mail: wagnercefd@gmail.com