

As relações dos sujeitos com os saberes como elemento constituinte da construção curricular e da Educação Física

RESUMO

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada através de um estudo de caso etnográfico, tendo a produção das informações por meio de entrevistas, observação participante registrada em diário de campo, grupos de discussão e análise de documentos. Nesse texto nos propomos a analisar como as relações dos sujeitos com os diferentes saberes ressoam na construção curricular de uma escola e da Educação Física. A análise permitiu compreender que a construção curricular da escola, além de outros elementos, sofre ressonâncias e é constituída pelas relações construídas entre os sujeitos e os diferentes saberes, através de suas experiências em meio ao cenário sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar; Saberes; Construção curricular

Natacha da Silva Tavares

Mestra em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, Brasil
natacha_760@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0398-7117>

Amanda Dória de Assis

Mestra em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, Brasil
doria-amanda@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6994-0354>

André Osvaldo Furtado da Silva

Mestre em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6951-7444>

Jéssica Serafim Frasson

Mestra em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, Brasil
jehfrasson@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6142-1971>

Elisandro Schultz Wittizorecki

Doutor em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, Brasil
elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

The relations of the subjects with the knowledge as a resonating and constituent element of curricular construction and Physical Education

ABSTRACT

This text is the result of a study that had as general objective to understand how the process of curricular construction of a school and the places of the EFI in the final years of the fundamental education has been happening. This research was carried out through an ethnographic case study, obtaining the information through interviews, participant observation recorded in the field journal, discussion groups with students and analysis of documents. The analysis allowed to understand that the curricular construction of the school, besides other elements, undergoes resonances and is constituted by the relations built between the subjects and the different knowledge, through their experiences in the middle of the sociocultural scenario. In this text we propose to analyze how the relations of the subjects with the different knowledge resonate in the curricular construction of a school and Physical Education.

KEYWORDS: Physical school education; Knowledges; Curricular construction

Las relaciones de los sujetos con los saberes como elemento resonante y constituyente de la construcción curricular y de la Educación Física

RESUMEN

Este texto es fruto de un estudio que tuvo como objetivo general comprender cómo viene sucediendo el proceso de construcción curricular de una escuela y los lugares de la EFI en los años finales de la enseñanza fundamental. Esta investigación fue realizada a través de un estudio de caso de tipo etnográfico, teniendo la obtención de las informaciones por medio de entrevistas, observación participante registrada en diario de campo, grupos de discusión con estudiantes y análisis de documentos. El análisis permitió comprender que la construcción curricular de la escuela, además de otros elementos, sufre resonancias y está constituida por las relaciones construidas entre los sujetos y los diferentes saberes, a través de sus experiencias en medio del escenario sociocultural. En este texto nos proponemos analizar cómo las relaciones de los sujetos con los diferentes saberes resuenan en la construcción curricular de una escuela y de la Educación Física.

PALABRAS-CLAVE: Educación física escolar; Conocimientos; Construcción curricular

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender como vem acontecendo o processo de construção curricular de uma escola e os lugares da Educação Física (EFI) nos anos finais do ensino fundamental nessa escola. O interesse por estudar o lugar da EFI no currículo escolar surge a partir do entendimento de que esse componente curricular merece ser observado como pertencente de um projeto mais amplo de Educação. Assim, ao invés de olharmos para o currículo da EFI nos propomos a compreender os lugares da EFI no currículo, algo que vem sendo pouco investigado atualmente (TAVARES, WITIZORECKI, MOLINA, 2018).

Partimos do entendimento de currículo para além da grade de disciplinas ofertadas no universo escolar. Apoiamo-nos em Goodson (2012) ao expressar que o processo de construção de um currículo não é lógico, mas social e político; é a composição de conhecimentos considerados socialmente válidos. O termo construção curricular busca enfatizar a compreensão de currículo como uma caminhada, trilhada durante a própria jornada, considerando o que acontece e envolve o processo de escolarização (NUNES; RÚBIO, 2008; NERY, 2009). Assim, a construção curricular trata dos conteúdos, saberes, rotinas e tantos outros aprendizados e conhecimentos a se produzem no interior da escola. Sendo assim, entendemos que a construção curricular integra três dimensões: de proposição (documentos orientadores e curriculares – externos e internos da escola), de materialização (atividades, práticas, relações, conteúdos, metodologias, rotinas etc., do cotidiano da escola) e de significação (os sentidos e significados atribuídos às diferentes experiências e práticas que atravessam a construção curricular). O currículo é então formado a partir de saberes e significados e também é um conjunto de práticas que produzem novos saberes e significados (MOREIRA; CANDAU, 2003). A partir disso se origina o objetivo do presente manuscrito que busca analisar como as relações dos sujeitos com os diferentes saberes ressoam na construção curricular de uma escola e da Educação Física.

PERCURSO ETNOGRÁFICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de um estudo etnográfico em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul localizada na cidade de Viamão, buscando retratar e compreender uma realidade singular de forma aprofundada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O objeto de estudo é a construção curricular de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, situada em Viamão/RS, na qual se oferece o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. Apresenta certa peculiaridade por se tratar de uma escola estadual

que não se localiza em uma área central no município, como costuma ocorrer nas escolas estaduais do RS situadas na região metropolitana de Porto Alegre, e conta com um corpo discente que em sua maioria reside na comunidade onde a escola está localizada – algo que também destoa da realidade da maioria das escolas estaduais da região. Além disso, por se tratar de uma escola que oferece todo o Ensino Fundamental e Médio, muitos estudantes iniciam e concluem a Educação Básica nela. O maior destaque, no entanto, é o fato dessa escola ter incorporado nos Anos Finais do Ensino Fundamental uma proposta curricular que havia sido implantada pelo estado entre 2011 e 2014 apenas para o Ensino Médio, a Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico. Tal proposta tinha como princípios e características a avaliação emancipatória, a interdisciplinaridade, o trabalho como princípio educativo e o seminário integrado (com foco na solução de problemas, na pesquisa científica e no saber contextualizado).

É preciso citar ainda que em 2015 assume um novo governo no estado do Rio Grande do Sul que opta por não dar seguimento às políticas implantadas pela gestão anterior. Todavia, não tendo sido apresentada uma nova proposta curricular para substituí-la, a escola optou por manter alguns elementos possíveis da proposta citada como a avaliação por meio de conceitos, os trabalhos de pesquisa e os projetos.

Em razão do tipo de estudo e da problemática que o orienta, a pesquisa contou com a observação participante, tendo seu registro em diário de campo (TRIVIÑOS, 1987) como principal estratégia para coleta das informações. As observações foram realizadas durante o ano de 2016 e tiveram duração de dez meses, acompanhando o ano letivo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (NEGRINE, 2010) com a diretora da escola e a professora de EFI responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental. Utilizamos, também, a técnica do Grupo de Discussão (GD) com estudantes dos 6^{os}, 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos. No total participaram do GD 13 estudantes do 6^o ao 9^o ano. O GD tenciona apreender um discurso cotidiano sobre uma determinada realidade social, nesse caso a construção curricular da escola e da EFI (SANTOS, 2007).

Sinalizamos que, visando atender às questões éticas da pesquisa, os discentes e docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais, os nomes da escola (Múltipla) e dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles próprios (Madalena: diretora; Pequena: supervisora; Janaína: professora de EFI; Estudantes: Clotilde, Jorge, Jéssica, Irineu, Matilde, Cris, Romerito, Júlia, Don Juan, Coraline, Allison, James e Lucka).

ANÁLISE E DISCUSSÃO: as relações dos sujeitos com os saberes

A análise permitiu compreender que a construção curricular da escola, além de ser tomada por elementos econômicos, organizacionais, ideológicos, dentre outros, sofre ressonâncias e é constituída pelas relações construídas entre os sujeitos e os diferentes saberes, por meio das experiências vividas no cenário sociocultural.

Foi possível tecermos uma compreensão sobre as relações construídas entre os sujeitos e os saberes, na qual as experiências, tanto particulares quanto coletivas, se apresentam como ponto chave. Nesse sentido, compreendemos que a construção curricular sofre ressonâncias das diferentes experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nela, experiências estas que parecem conduzir a forma como estes se relacionam com as disciplinas/conhecimentos/saberes que se apresentam na escola. Por sua vez, estas relações constituem também essa construção curricular. Entendemos que as experiências são significadas de forma singular/particular, mas que, ao mesmo tempo, elas ocorrem em meio ao social, ao cultural (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Entender os sujeitos individuais, suas experiências, permite compreender os contextos sociais, as histórias coletivas e ao mesmo tempo, por se tratar de uma relação, entender os contextos sociais nos auxilia na compreensão dos sujeitos individuais, pois somos fruto de nossas experiências construídas na relação e no diálogo com os outros e dentro de um contexto (FLORES et al, 2012).

Destacamos, então, a relação das experiências vividas pelos sujeitos – em meio à cultura – com os saberes ou disciplinas escolares, por uma compreensão de que “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Nesse sentido, é possível entender que as compreensões dos sujeitos desta comunidade sobre a escola estão atravessadas por representações e crenças acerca da função e dos objetivos desta instituição e de como esses objetivos devem ser atingidos, assim como acerca dos diferentes saberes e do lugar que devem ou não ocupar na construção curricular. O trecho a seguir busca ilustrar um pouco desse entendimento:

“tinha que matar o Halloween [...] mas no fim, daí a turma que eu fiquei, os 7ºs anos, como sobrou tempo eu levei eles pra quadra e liguei o rádio e eles ficaram dançando. Só que daí começou a chegar no funk e aí uma mãe reclamou ‘mas isso é música de se escutar na escola?’, mas se eles escutam em casa, vai entender. Aí a gente desligou e encerrou” (Janáina, entrevista).

Identifica-se que os sujeitos vão construindo relações com os saberes, assim como compreensões acerca da presença e o lugar desses na escola, o que em nosso entender acaba por

implicar na construção curricular, na medida em que esses saberes passam a ser incorporados, retirados, menos ou mais visibilizados nesse currículo diante do posicionamento dos diferentes sujeitos acerca dos mesmos. Como explanam Moreira e Candau (2008), as diferentes interações que as pessoas vivenciam ao longo da vida influenciam na construção de suas identidades e nas suas formas de compreender o mundo e as diferentes situações. Ao longo desta seção apresentaremos o esforço de conectar as diferentes experiências coletivas e particulares dos sujeitos que possam se articular com a forma como os sujeitos se relacionam com os saberes que integram (ou deixam de integrar) a construção curricular.

Nesse sentido, as experiências vividas pelos estudantes, anteriormente ou fora do ambiente escolar, parecem estabelecer relação com a forma como os mesmos irão se posicionar frente às disciplinas e aos seus conhecimentos. Em relação à EFI, Janaína entende que os estudantes

“não têm o gosto pela atividade física, eles não têm o prazer de fazer atividade física. Porque eles não foram criados com isso, porque eles não brincam. As crianças não têm mais a cultura de brincar, da adrenalina, da brincadeira, de correr o risco. Porque eles vêm pra cá muito verde e aí tudo acaba provocando uma resistência (Janaína, entrevista).

Assim, a relação que a sociedade produz com os saberes, com os conhecimentos, com as práticas e costumes, interfere nas formas que as crianças/os sujeitos vão se relacionar com essas práticas e esses saberes no interior da construção curricular. Segundo a fala de Janaína, o fato de os estudantes não terem proximidade, afinidade e experiência com as práticas corporais e com o exercício físico desde a infância(ou na sua vida cotidiana fora da escola) provoca resistência, dificulta que estes estejam disponíveis e permeáveis a esses conhecimentos, constituindo a construção curricular de uma determinada forma. Tal compreensão, que segue ao longo deste texto, se sustenta naquilo que Charlot (2000) chama de relação com o saber, que segundo ele é “um conjunto de imagens, de expectativas, de juízos que concernem ao mesmo tempo o sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina, a situação e a nós mesmos” (p. 80).

Assim sendo, compreendemos que as imagens que os estudantes vão construindo em relação às práticas corporais e às questões de gênero, por exemplo, também parecem intervir nas dinâmicas e práticas que se desenvolvem no interior das aulas de EFI. Esta questão é identificada tanto nas chamadas “aulas livres”, quanto nas “aulas dirigidas”¹. Nas aulas dirigidas, algumas dessas significações e representações se expressam principalmente por meio das falas dos estudantes (meninos) que julgam e criticam as colegas por considerarem que são menos habilidosas. Nas aulas

¹ Nomenclatura utilizada pelos participantes da pesquisa.

livres, é possível notá-las por meio da ocupação do espaço e da escolha das práticas, que também são reforçadas pelos enunciados dos estudantes.

“os guris pegam a bola e vão pra quadra (Clotilde) eles sempre vão querer jogar futebol e as gurias sempre vão querer ficar sentadas (Jéssica) mas e os guris jogam o quê? Peteca ? (Jorge)” (GD, 6^{os} e 7^{os}).

“duas meninas estão no ataque, um dos meninos comenta ‘vocês são burras?! tão vendo que a outra tá marcando então domina a bola, não passa’” (Diário de campo, 10.11.2016).

“No 8^o ano as meninas, principalmente, não gostam da EFI, elas tão sempre com os cabelos bem soltos, as maquiagens bem carregadas, as roupas sempre impecáveis, não querem ficar suadas, ‘porque daí eu tenho que ir mal arrumada, tenho que trocar de roupa’” (Janaína, entrevista).

Os trechos acima indicam — alguns mais explicitamente e outros de forma mais implícita — o quanto alguns estereótipos de gênero ganham contornos por meio de falas e/ou posicionamentos. Ao mesmo tempo em que esses discursos se disseminam, eles também parecem ser corporificados pelos sujeitos, dando forma às aulas de EFI. Assim, estas práticas indicam que esses estereótipos de gênero ressoam fortemente nos estudantes e nas estudantes de forma que acabam sendo legitimados e parecem interpelar a experiência efetiva de meninas e meninos, posicionando os estudantes conforme o que se espera do seu gênero. Janaína destaca o papel da socialização da família nessas construções.

“Os pais também já colocam a guriuzinha de vestidinho e sandalhinha desde pequeninhas. Pra que tu vai pro colégio de vestido e sandália? Se tu vai pro colégio pra brincar, pra fazer atividades, pra correr. Mas e por que elas vêm com aquela roupa se elas estão vindo pra escola? Elas não estão aqui pra procurar marido. Então, acho que são muitas coisas que favorecem pra isso, pra que uns participem mais e outros menos” (Janaína, entrevista).

Essas informações corroboram com Monteiro (2017), que aborda a relação entre a Educação Física e a construção identitária de gênero, evidenciando o quanto essas construções sociais inevitavelmente adentram ao universo escolar e às aulas de Educação Física. Cabe destacar que, ainda que os estudantes apresentem algumas contestações frente às dinâmicas mais tradicionais da escola, algumas construções sociais e culturais – assim como citado acerca das questões de gênero – parecem ser incorporadas nas suas falas e discursos.

Assim, ao comentarem sobre as aulas de Educação Física, os mesmos sugerem que os alunos que não querem participar, que se negam ou que participam sem vontade, sejam punidos por meio de trabalhos escritos. Expressando a defesa da punição como uma medida adequada para lidar com aqueles que não cumprem com aquilo que se espera.

“ahh sora, eu acho que quem não faz ou fica se molenguiando tem que fazer um trabalho escrito (Joana); é, e não pouca coisa, tipo, umas 50 páginas (Jéssica)” (GD 6º e 7º).

Esse posicionamento ainda permite captar um entendimento que desvincula a escrita e o trabalho teórico como possibilidade metodológica para a Educação Física, significações estas que parecem ter se produzido justamente nas suas experiências escolares. Nessa esteira de pensamento foi possível também identificar uma compreensão, por parte dos alunos, de que não se aprende algo nas aulas de Educação Física, apenas se pratica algo, sem um aprendizado, como se não houvessem fins pedagógicos, mais associado a objetivos fisiológicos. Discussão e dilemas esses que já foram abordados por diversos autores da área, como Medina (1990) ao tratar da necessidade de se construir uma prática pedagógica para a Educação Física que supere apenas o fazer, que atrele o pensamento, a fim de se tornar um agente renovador e transformador da sociedade.

“o que se aprende? Como assim? (DonJuan); é que a gente faz exercícios né, de circuito, pra poder praticar os esportes, pra ter mais agilidade (Coraline); mas assim, uma ou duas vezes por semana só, não adianta nada, a gente tinha que ter EFI pelo menos umas três vezes (Romerito)” (GD, 8º e 9º).

Conforme ilustram algumas falas, evidencia-se que isso ainda não foi atingido em todos os contextos. Isso possivelmente porque a relação é uma construção, e como tal demanda tempo, a relação dos sujeitos com os saberes da escola e com os saberes da EFI vem se construindo ao longo da história, e não é inerte justamente por ser uma construção. Ademais, retomando Charlot (2000) “[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros [...]” (p. 72).

Por conta desses atravessamentos com as diferentes representações e entendimentos que as pessoas vão construindo em relação aos saberes, às práticas e ao comportamento, alguns procedimentos realizados e vivenciados na EFI acabam conformando e se identificando com uma determinada cultura de escola e “cultura da EFI”. Nesse sentido, o currículo da escola e o currículo da Educação Física vão se constituindo a partir da influência do cenário cultural e ao mesmo tempo realimentam esse cenário.

“Então acho que é uma cultura do brasileiro mesmo, que a Educação Física não tenha uma importância na vida do estudante, na vida das pessoas. E a gente acaba meio que se sujeitando, se limitando” (Janaína, entrevista).

“a regra da escola sempre foi priorizar o cognitivo. Daí teve aquele aluno X, ele é um atleta. E todo ano ele quis ir (para o JIMV - Jogos Interescolares do Município de Viamão) e ele nunca foi, porque não tem produção. Só que esse ano ele foi, e aí foi questionado por que ele foi se não tem produção (boas notas nas disciplinas).

Ele foi porque é um atleta e o JIMV é uma competição [...] Os colegas querem que seja um prêmio. Mas pra mim era pra ser uma parte, onde tu possa trabalhar a competição com os alunos que tem aptidão” (Janaína, entrevista).

“É o momento que eles mais gostam, é o lazer deles, a recreação” (Madalena, entrevista).

“ahh sora, a EFI é a pra gente aprender os esportes (Jéssica) [...] e também acho que tem pra gente ter alguma coisa diferente, arejar um pouco (Clotilde)” (G.D., 6ºs e 7ºs).

É possível perceber a partir dos trechos acima algo muito recorrente na escola, que está presente na sociedade, que é a dicotomia entre corpo e mente, a partir da qual se cria uma hierarquia entre ambas, que relega ao corpo um lugar subalterno. Nesse caso, a escola é compreendida como o lugar de formação intelectual, em que as práticas corporais são utilizadas como subterfúgio, como recompensa, ou como descanso. Ao mesmo tempo, a forma como o corpo foi tratado ao longo da história na escola, também explica um pouco as relações que os sujeitos da escola têm construído com os saberes da Educação Física, muito ligado às capacidades físicas, aptidões motoras, competitividade. Ou seja, como há muito já sinalizou Medina (1990;2010), a Educação Física tem sido menos valorizada, desprestigiada e sofrido desprezo historicamente enquanto disciplina escolar, fato que tem afetado os professores da área, incorporando e aceitando esse lugar. Zaboli et al (2006) colaboram com essa compreensão ao situarem que

Através de suas práticas a escola é capaz de desenvolver no indivíduo a apropriação de determinada cultura carregando o mesmo de sentidos e significados quanto à forma de interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pautando assim o seu comportamento. [...] A escola tem em grande escala seu vínculo com as forças hegemônicas da sociedade em que está inserida. A Educação Física é parte da educação escolar que historicamente teve como função, em uma cultura dualista, o cuidado para com o corpo. [...] Isto explica historicamente as constantes preocupações que a Educação Física manteve com a manutenção do corpo saudável, com o desenvolvimento de habilidades físico-motoras e principalmente com a performance esportiva (ZABOLI et al, 2006, p. 24-25).

Certamente, essa produção que ocorre no interior da construção curricular não retorna para a sociedade exatamente como foi recebida, é reelaborada, reinterpretada, remoldada, mas na medida em que sofre menos questionamentos e contestações ela se mantém mais próxima daquilo que a originou. Ou seja, se as experiências vividas na construção curricular não tencionam aquilo que é propagado pelo cenário cultural não chega a produzir rupturas com essa cultura. Próximo do que apontam Moreira e Candau (2003), é um convite para que o currículo possa questionar e ser crítico às hegemonias e às naturalizações socialmente construídas, é preciso, como nos instiga Charlot (2002), mudar a relação do aluno com o saber, com as disciplinas, com a escola. O autor destaca que não é uma tarefa fácil, uma vez que a mudança gera incômodos, que tanto alunos como

professores acabam se prendendo em uma “pedagogia segura”, mas que uma pedagogia segura é uma pedagogia sem riscos, e “uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação” (p.30).

No caso da EFI essa cultura não é homogênea, mas é hegemônica, permeando as significações que circulam acerca dos seus saberes. Como destacado no trabalho de Lopes et al (2016), aulas de EFI costumam ser supostas como “aula livre” ou “largobol” (p.26), em que o professor entrega a bola ou outros materiais aos estudantes, sem interagir no sentido de intencionalidade pedagógica, para produzir ou desenvolver alguma atividade ou conhecimento.

“Lá na outra escola que eu tenho poucas horas rola muita piada ‘ah se eu fosse professor de Educação Física não ter tanta prova pra corrigir agora ia poder largar a bola e tomar uma coca-cola’[...] alguns alunos, quando eles vem de outra escola eles vem com essa cultura, tipo ‘sério que tu vai dar aula? Do que tu ta falando? Dá a bola pra gente sair de uma vez’, e isso é bem frustrante. Até em casa às vezes, quando tu tá tomando um chimarrão, tu fala que tu tem que ir pra casa preparar umas atividades pra uma turma, ‘ahh, por que tu não larga a bola?’, entendeu? É xarope. Às vezes dá vontade de... (expressão de raiva). Mas fazer o quê? É a cultura né?!” (Janaína, entrevista).

“Me parece que a Educação Física é uma disciplina isolada, que não se articula com o restante. Antes da Janaína era só jogar bola. Eles jogavam bola a la louca. Agora tem os dias que eles jogam bola, mas a Janaína também é super exigente e eles sabem disso, ela tem a prova prática, ela tem os circuitos. Mas eu vejo que tem várias coisas que afetam diretamente na aula”(Madalena, entrevista).

“ô sora, hoje é livre né?!(Jorge) Janaína dá tempo livre para a turma e disponibiliza as bolas” (Diário de campo, 15.06.2016).

“Acho que eles acabam sendo prejudicados, principalmente por nós professores, por essa cultura da EFI, por esse costume que eles têm de jogar bola, principalmente quando vêm de outras escolas [...] fazer qualquer outra atividade que represente a EFI que não seja esporte é difícil, incomoda um pouco tirar isso [...]” (Janaína, entrevista).

“Ahh, EFI não dá pra tirar...porque é a única aula que a gente pode fazer o que a gente quiser (Romerito)” (GD 8º e 9º).

A fala da professora expressa um entendimento de que a demanda da “aula livre” é algo muito forte, que pesa sobre as suas decisões em aula, algo externo a ela, mas interno ao mesmo tempo. É necessário sublinhar que ainda que a “aula livre” tenha surgido como uma forma de combinação e negociação com os alunos, eles mesmos não sabem ao certo porquê pedem, pois explicam que preferem as “aulas dirigidas”.

“Eu acho que cada aula tinha que ter um esporte, pra gente ir melhorando (Matilde); e até pra gente ir pro JIMV (Jorge); é, a gente prefere a aula quando a professora é que dá a aula porque daí a gente aprende mais (Clotilde); ahhsôra, não sei porque, a gente pede porque daí a gente pode jogar bola (Jorge)” (G.D. 6º e 7º).

“eu não gosto que seja livre, prefiro fazer circuito do que ficar olhando vocês jogando bola (Coraline); ah, mas tu bem que joga vôlei também (James); mas é que já que é livre eu aproveito né?! (G.D. 8º e 9º).

No entanto, não só a questão da aula livre se apresenta como uma representação das aulas de EFI, a supremacia do esporte como conteúdo hegemônico das aulas também ganha significância nesse contexto.

“as aulas de EFI são pra gente aprender os esportes, pra gente poder jogar no JIMV” (James, G.D., 8ºs e 9ºs).

“no primeiro trimestre coordenação, motricidade, motricidade fina; no segundo trimestre eu começo com os esportes de rede, vôlei lúdico, muita atividade com bola pra eles irem se acostumando, só que o vôlei não fluiu [...]aí eu iniciei o handebol, eu fiquei no handebol por um tempo, porque aí eu estava trabalhando os esportes de invasão, então numa aula eu trabalhava handebol, na outra basquete [...]a 62 jogou handebol como gente grande, eles entenderam o esquema de jogo e conseguiam fechar a barreira e movimentar com 2x1, no segundo período eu mudei, trabalhei 5x1 e 4x2 e eles foram numa boa” (Janaina, entrevista).

Essa presença do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas ou mesmo como sinônimo de EFI corrobora com o que aponta Ilha (2015) ao argumentar que esta centralidade do esporte nas aulas permitiu um discurso de que “EFI é esporte” (p.73). As narrativas a seguir ilustram um pouco, ainda, sobre esse entendimento e essas construções que se vão produzindo sobre esses saberes.

“ahh, seria legal se a gente aprendesse outras coisas, tipo vôlei, handebol” (Matilde, GD, 6º e 7º).

“é, dança é legal, mas é que não tem nada a ver com esporte né?!” (Jéssica, GD, 6º e 7º).

“E o Taekwondo que vocês comentaram? (Pesquisadora) ah, é que é diferente, é o Mais Educação (Clotilde) [...] É, e a prof. Janaina não é nenhum Anderson Silva né (Jorge)” (GD, 6ºs e 7ºs).

Na fala dos estudantes, observamos indícios de um entendimento de que o professor de EFI não domina outros saberes além dos esportes e que um professor que trabalhe com lutas ou outras práticas precisaria ser um atleta daquela modalidade. Assim sendo, o professor de EFI é entendido por eles como aquele que domina técnicas específicas dos esportes coletivos (ILHA, 2015), mas não parece ser reconhecido como uma pessoa habilitada para trabalhar outras práticas.

Destarte, é possível destacar que o inventário de práticas corporais dos alunos para propor como conteúdo das aulas de EFI é um tanto raso/breve, uma vez que ao sugerirem atividades “diferentes” citam o vôlei e o handebol. Indicando, então, duas possibilidades que podem caminhar juntas: as experiências vividas por eles no âmbito das práticas corporais são poucas; e a relação que eles construíram com a disciplina de EFI ao longo dos anos não lhes permite vislumbrar outras

possibilidades para essa disciplina, para além dos esportes, ou seja, não reconhecem outras práticas como pertencentes a esse componente curricular.

O percurso e as experiências do professor com a disciplina que leciona também se apresentam como um ponto chave para a construção de uma relação deste sujeito com os saberes que integram ou poderiam integrar a disciplina. Levando em consideração as diferentes narrativas de Janaína, foi possível compreender que a sua história com a EFI, com as práticas corporais, é de afeto. Janaína relata que, ao ingressar no esporte, o sentimento mais importante foi o de pertencer a um grupo, de fazer parte de algo.

“E eu comecei a jogar o handebol com elas e elas gostavam que eu jogasse. E foi aí que eu comecei a me sentir, a sentir aquele sentimento de pertencimento” (Janaína, entrevista).

Colaborando com essa perspectiva, ao longo da graduação Janaína parece ter vivido experiências que lhe aproximaram ainda mais do esporte, fazendo com que ela construísse uma afinidade ainda maior com esta prática. Além dessa aproximação com o esporte, as experiências vividas na graduação também parecem ter servido de modelo e de inspiração para Janaína seguir na carreira docente.

“Meu professor Nelson Todd, ele dizia todas as aulas pra nós ‘olhem com olhos de professor’, não com olhos de quem sabe tudo ou com olhos de quem domina o assunto, mas ‘com olhos de professor’, olhar pra cada indivíduo e é isso que eu tento fazer, essa parte mais humana” (Janaína, entrevista).

“Eu fui atleta e eu sou muito competitiva. Eu tento passar essa coisa de vencer, mas mais que isso, de querer alguma coisa, de se empenhar. É uma sensação diferente e muito boa quando tu é campeão em alguma coisa, tu ser o melhor. E eu até tenho me corrigido muito, porque antes eu cobrava muito, passava isso pra eles, queria que eles fossem mais competitivos, mas eu faço meio que uns desafios, competições tipo assim “eu duvido tu conseguir fazer tal coisa”, é bem legal, não são coisas muito difíceis, mas “duvido tu conseguir das 10 passos em 3 segundos” por exemplo. E não é uma coisa do tipo ‘vou ganhar de ti’, mas ‘vou ganhar de mim’. É isso que eu tento passar pra eles, fazer o melhor que tu puder fazer” (Janaína, entrevista).

Esses exemplos e experiências parecem acompanhar Janaína na construção das suas aulas, pois, Janaína relata priorizar e valorizar as individualidades dos estudantes, dialogar com eles, construir um vínculo, assim como fazer negociações a fim de contemplar os desejos dos mesmos, se mostrando disposta a construir com eles. Também é possível compreender que essa aproximação e identificação de Janaína com o esporte, ao longo da vida, ressoa na sua prática pedagógica, na organização da disciplina e nas formas como a mesma acontece.

A fala a seguir exprime algumas expectativas que a professora tem para com a disciplina, que estão associadas à relação que esta foi construindo com os saberes da disciplina ao longo do tempo:

“é isso que eu quero fazer, eu quero dar aula, eu quero ensinar, eu quero ver as crianças rindo, eu quero que eles se sintam como eu me sinto [...] Mas foi aquela coisa do ambiente educacional da EFI, do rir, do brincar, do sair da rotina, mesmo tu aprendendo uma coisa nova, tu sendo avaliado é uma coisa diferente, quando tu tá no pátio, quando tu tá com a bola ou com qualquer outro material, é diferente” (Janaína, entrevista).

Assim, é possível compreender, de certa forma, como o esporte vai se fazendo tão presente na construção curricular da EFI na escola Múltipla, ao mesmo tempo em que também se pode entender como algumas práticas vão ficando de fora, como a dança, por exemplo, sobre a qual Janaína comenta o seguinte:

“não é muito a minha praia” (Diário de campo, 06.07.2016).

Janaína explica, ainda, que a dança foi uma de suas maiores dificuldades na formação inicial; sobre o fato de não trabalhar com a dança ela expressa que isso se dá pela dificuldade que ela tem para com esta prática.

“É que eu não danço [riso um pouco tímido]. Eu não sei dançar. Eu danço nas apresentações por obrigação, pra participar, mas é uma coisa que eu não me sinto apta a ensinar, não que eu não possa mostrar como construir uma coreografia, ou mostrar um movimento, mas assim, não é uma coisa que vá sair natural de mim, é forçado pra mim” (Janaína, entrevista).

Cabe destacar que, além de alguns conteúdos/temas não integrarem as aulas de EFI da escola Múltipla em decorrência das diferentes experiências e marcas da professora, os esportes, que possuem centralidade nestas aulas, são trabalhados com ênfase em seus aspectos motores, físicos e técnicos, desassociados das questões culturais e sociais. Isto posto, entendemos que as relações que os sujeitos (futuros professores) vão construindo ao longo da vida com os saberes aos quais se deparam (ou não) podem ressoar na construção curricular da escola, de maneira a conformar as disciplinas e estabelecer as experiências que serão propiciadas e/ou songadas aos estudantes na construção curricular. Figueiredo (2008) enfatiza que não se trata de uma relação direta/mecânica, mas que é preciso considerar as evidências que indicam uma íntima relação entre as experiências sociocorporais vividas pelos futuros professores durante a Educação Básica e suas escolhas tanto formativas quanto profissionais.

Ainda que não seja de forma direta e mecânica estas experiências vividas pelos sujeitos têm uma ligação com as questões culturais, uma vez que as experiências são vividas em meio à cultura.

As diferentes formas de representar a escola, as diferentes expectativas sobre o ensino, as diferentes vivências corporais, o contato com os diferentes saberes e com as diferentes disciplinas, as formas como os estudantes se colocam durante as aulas e como entendem o lugar e as expectativas de meninos e meninas são questões que parecem atravessar as experiências particulares e coletivas dos sujeitos.

Entendemos que essa questão nos permite refletir sobre a significância das experiências que os sujeitos têm vivido, que lhes têm sido oportunizadas durante a vida, nos meios sociais. De que forma tais experiências poderiam ser construídas e oportunizadas a fim de que pudessem produzir uma relação mais significativa com os sujeitos? Será que se trata de ampliar essas experiências? Ou de aprofundá-las? O que nos parece ser necessário é o olhar para as experiências que são propiciadas aos sujeitos, não no intuito de garantir algo, um produto fixo, mas no sentido de oportunizar que as pessoas possam construir outras relações com os saberes.

Nesse sentido, o que foi exposto nos auxilia a compreender que a construção curricular possui em grande parte uma íntima conexão com a relação que os sujeitos constroem com os diferentes saberes, relação essa que parece ser concebida a partir das diferentes experiências vividas por estes sujeitos em meio a cultura de nossa sociedade. Em síntese, as formas como os indivíduos se relacionam com os saberes se apresentam como elemento ressoante na construção curricular da escola e da EFI nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender que as relações que a comunidade escolar estabelece/constrói com os saberes tem grande ressonância na construção curricular, facilitando ou dificultando alguns processos, permitindo que a construção curricular se faça de um ou outro jeito. Assim, a relação dos estudantes e dos professores frente aos saberes se apresenta como algo relevante para compreender o processo de ensino e aprendizagem dentro da construção curricular.

Sintetizando as questões tratadas, é possível destacar as experiências como ponto central na construção destas relações dos sujeitos com os saberes. As formas como os sujeitos se relacionam com os saberes parece ter vinculação com os discursos e narrativas que circulam na sociedade acerca destes saberes, desta instituição, e das disciplinas que a constituem, atravessando as experiências destes sujeitos com estes saberes. Assim, as experiências vividas pelos sujeitos e a forma como são significadas por eles também se conectam com a relação que estes estabelecem com os saberes na escola, constituindo grande parte da construção curricular. No caso da professora Janaína, essa relação impacta na constituição e organização de suas aulas. No caso dos estudantes,

as experiências e as significações vividas e produzidas sobre gênero, sobre a EFI, sobre os professores e sobre eles próprios também implicam nos modos que estes irão se posicionar nas aulas, resistindo, questionando, reproduzindo.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. In.: LARROSA, Jorge. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrative y educación. Barcelona: Laertes S.A. de Educaciones, 1995.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In.: LIBÂNEO, José. Carlos.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, v. 14, n. 1. P. 85-110. Jan/Abr 2008.

FLORES, José Inácio Rivas et al. Construyendo Camino. In.: RIVAS, José. Ignacio. **Historias de vida en educación**: Sujeto, diálogo, experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ILHA, Franciele Ross. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes**. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. 2015.

LOPES, Andressa Ceni; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. S; OLIVEIRA, Mateus Ceni. A “Releitura” da Narrativa de um Professor de Educação Física de uma Escola da RMEPOA - RS. **Anais do V Congresso Estadual de Educação Física na Escola: a Educação Física na área das linguagens**, Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

MEDINA, João Paulo Subira. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 9ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 1990.

MEDINA, João Paulo Subira. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. HUNGARO, Edson Marcelo; ANJOS, Rogério; BRACHT, Valter. colaborador(es). 25. ed. Campinas (SP): Papirus; 2010.

MOLINA, Rosane Kresburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. (orgs.).

A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira A construção identitária nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, Mai/Jun/Jul/Ago,p. 156 – 168. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente.; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, p.61-99, 2010.

NERY, Vanderlei Elias. Currículo como processo vivenciado na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/096/96nery.htm> Acesso em: 29 nov. 2016.

NUNES, Mario Luiz Ferrari.; RÚBIO, Kátia. O(S) Currículo(S) da Educação Física e a Constituição da Identidade de Seus Sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, 2008.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 240p.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; VIÉGAS, Lygia de Souza. As relações entre professores e alunos na sala de aula: algo mudou, muito permaneceu. In: LIBÂNEO, José. Carlos.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, 551p.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz.; MOLINA NETO, Vicente. Educação Física Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental, Suas Formas E Seus Lugares No Currículo Escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 275-290, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987, 175p.

ZABOLI, Fábio; SILVA, Renato Izidoro; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Cisão Corpo/Mente na Escola: Uma Análise a Partir da Epistemologia Social. **Educação Temática Digital**, Campinas SP, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa de pesquisa e à escola que abriu suas portas para realização do estudo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO



CAPES, bolsa de pesquisa no mestrado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – os autores informam ter respeitado todos os cuidados éticos protocolarmente recomendados, como minimizar possíveis efeitos danosos, cuidado e garantia à integridade dos participantes, consentimento via assinatura do TCLE, anonimato das instituições e dos professores.

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência- ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 10 de abril de 2020.

Aprovado em: 15 de junho de 2020.