

## EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO

### PHYSICAL EDUCATION AND THE PROCESS OF SCHOOLING: AN ANALYSIS IN THE STUDENT PERSPECTIVE

Verônica Freitas dos Santos<sup>\*</sup>  
Aline Oliveira Vieira<sup>\*\*</sup>  
André da Silva Mello<sup>\*\*\*</sup>  
Omar Schneider<sup>\*\*\*\*</sup>  
Amarílio Ferreira Neto<sup>\*\*\*\*\*</sup>  
Wagner dos Santos<sup>\*\*\*\*\*</sup>

---

#### RESUMO

Objetiva compreender a relação que alunos e alunas estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física. O pressuposto teórico-metodológico utilizado foi o da narrativa autobiográfica. Tem como colaboradores treze alunos, quatro meninos e nove meninas, de uma turma de ensino médio. Ao tomar como referência a lógica escolar, os alunos apresentam dificuldades em considerar a relação que estabelecem com os saberes na Educação Física como aprendizado. Além disso, as críticas não se restringem a essa disciplina, mas estendem-se à própria escola, que parece ter sua lógica de ensino alheia aos desejos e necessidades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Física. Relação com o saber. Narrativa discente.

---

#### INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento na Educação Física, no que diz respeito aos estudos realizados com o cotidiano escolar, evoca a necessidade de um processo de pesquisa articulado com as pessoas que o praticam e, sobretudo, partindo de questões que se apresentam em meio às redes tecidas por elas. Nesse sentido, os estudos têm centralizado suas análises no professor, em sua formação e ação docente, especialmente, as que tomam como pressuposto teórico a pesquisa

narrativa (AYOUB, 2005; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; SILVA; MOLINA NETO; 2010).

No campo da formação docente, a pesquisa de Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), ao analisar as narrativas (auto)biográficas de sete professores de Educação Física do Ensino médio, evidencia que as experiências de se tornar professor circunscrevem nos momentos praticados de escolarização mesmo antes da escolha do magistério, estendendo-se com o ingresso na profissão e se prolongando como

---

\* Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória-ES, Brasil.

\*\* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória-ES, Brasil.

\*\*\* Doutor. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Vitória-ES, Brasil.

\*\*\*\* Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Vitória-ES, Brasil.

\*\*\*\*\* Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Vitória-ES, Brasil.

\*\*\*\*\* Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Vitória-ES, Brasil.

processo formativo cotidiano nas práticas docentes dentro e fora da escola. No campo do currículo e práticas pedagógicas, as pesquisas de Ayoub (2005) e Silva e Molina Neto (2010) sinalizaram as narrativas como instrumento qualitativo de autoavaliação da prática docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

É possível dizer que tanto em um campo como no outro reside uma perspectiva narrativa que, ao colocar o professor como narrador, desencadeia ações de investigação-formação por um processo autoformativo, possibilitando ao docente registrar suas múltiplas formas de fazer com a escola e, assim, reconhecer sua autoria. Contudo, são tímidas as iniciativas de pesquisas que tomam como fonte as narrativas de alunos. Vieira (2011) e Santos (2012) sinalizam que os poucos trabalhos focalizam a escuta de narrativas de alunos da Formação Inicial em Educação Física.

Silva (2012), ao captar os sentidos construídos sobre a escola e a Educação Física a partir das narrativas de professores e jovens estudantes do Ensino Fundamental, evidencia os desafios a serem enfrentados pela educação escolarizada. No que se refere aos estudantes, o autor identifica a contribuição da pesquisa narrativa como possibilidade de escuta que favorece o protagonismo dos alunos e a reflexão sobre si no diálogo com o outro.

Fundamentados na necessidade de uma inversão metodológica em que o olhar do pesquisador esteja voltado para o diálogo com o aluno, dando visibilidade às suas experiências, abertos a ouvir e compreender suas perspectivas sobre o seu processo de aprendizagem, é que nos propusemos desenvolver um estudo com narrativas autobiográficas (PEREZ, 2006).

O resgate das narrativas como perspectiva teórico-metodológica coloca os indivíduos que outrora foram esquecidos e silenciados em pleno lugar de evidência, para que se apropriem das experiências do passado que, presentificadas na ação cotidiana, ganham ressignificação como herança a ser preservada e recriada como conhecimento, agregando ao narrador a sensação de importância e pertencimento (BENJAMIN, 1994).

O objetivo deste texto é compreender a relação que alunos e alunas do ensino médio estabelecem com os saberes (CHARLOT, 2000) compartilhados nas aulas de Educação Física

durante o período de escolarização. Para tanto, organizamos este artigo em dois momentos. No primeiro, apresentamos a base teórica e metodológica empregada no trabalho, para, em um segundo momento, dialogar com as narrativas dos alunos.

### Teoria e Método

Aceitamos o desafio de compreender como se constituiu, para estudantes do ensino médio, a sua relação com a Educação Física, assumindo a postura do colecionador, reunindo textos, falas, imagens, fragmentos das memórias de experiência sem preocupação com a linearidade dos acontecimentos estabelecidos em rupturas e descontinuidades no fazer história (BENJAMIN, 2006).

O conceito de *experiência* adotado toma como referência os estudos de Bondía (2002, p. 21) quando traz o termo experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Por isso, experiência requer do indivíduo disponibilidade e abertura. Só tem uma experiência aquele que está exposto e disposto a ela.

Narrar as experiências nas aulas de Educação Física é também uma atividade de resgate da memória por meio da linguagem. Propicia ao aluno uma reflexão do que lhe aconteceu, promovendo uma maior apropriação do acontecimento por meio do estímulo ao desenvolvimento da capacidade de narrar, ressignificando aprendizados que estão inscritos no seu corpo. No diálogo com Charlot (2009), compreendemos que, ao voltarmos a atenção para o aluno, damos visibilidade às escritas do sujeito na sua relação com o saber. Dessa maneira, demonstramos que:

Partir dos alunos, da sua fala e do seu corpo, em vez de focar a reflexão sobre o professor e o que ele ensina, constitui uma ruptura epistemológica fundamental. O ponto de partida não é mais o *ensinar*, ou seja, o que pretende a Educação Física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um aluno participa das atividades de Educação Física (CHARLOT, 2009, p. 240).

Por meio das narrativas de experiência dos alunos, elaboramos um estudo pautado na memória, adentrando às camadas de lembranças e esquecimentos contidos nas narrações, tentando puxar os fios do passado e constituir, no presente cotidiano, sentidos dessas experiências (LE GOFF, 1994). A partir de Certeau (2002), buscamos identificar os *usos e maneiras de fazer* nas relações mantidas em um cotidiano passado a partir das produções narrativas dos alunos, analisando suas inventividades produtoras de *táticas* que emergem na rememoração do processo de aprendizagem. Nesse caso, compreendemos que os *usos e maneiras de fazer* dos alunos correspondem a

[...] outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2002, p. 39, grifo do autor).

Na produção dos consumos que se traduzem *nas maneiras e artes de fazer e dizer* dos alunos, identificamos as *táticas* de apropriação e ressignificação dos bens culturais compartilhados nas aulas de Educação Física. Os alunos agem, *consomem* os saberes oferecidos a eles, podendo *taticamente* estabelecer outros sentidos para além do que foi projetado intencionalmente por aquele que ocupa *estrategicamente* o lugar de poder. É com base nessa perspectiva que justificamos a intenção do estudo em não apenas identificar o que foi ensinado nas aulas de Educação Física, mas também focalizar a relação e o consumo que os alunos estabelecem com o saber.

Foi com esse intuito que convidamos para participar do estudo uma instituição pública de ensino médio, localizada na região metropolitana da Grande Vitória. A sua escolha se deve ao fato de já termos realizado pesquisas anteriores na escola, porém com o professor de Educação Física (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012). Além de facilitar o acesso, essa opção nos permitiu, nesta pesquisa, produzir uma leitura sobre as aulas de Educação Física do ponto de vista dos alunos.

A escola, no ano de 2012, possuía apenas uma turma de ensino médio com treze alunos, portanto os critérios de escolha dos alunos restringiram-se em ser componente da turma e concordar com a participação no estudo. Com o consentimento de todos os estudantes, formou-se um grupo bastante heterogêneo em diversos pontos de suas experiências com a Educação Física.

A pesquisa foi realizada no primeiro trimestre letivo do ano de 2012, entre os meses de março e maio. Foi realizado um encontro por semana com os alunos durante as aulas de Educação Física, perfazendo um total de doze reuniões.

As primeiras aproximações com os alunos foram para dialogar sobre o processo de pesquisa, criando um ambiente de transparência e cooperação, onde eles pudessem se sentir à vontade para expressar seus anseios e opiniões. Durante três encontros, formou-se uma roda de conversa em que os alunos apresentaram, em suas narrativas, suas experiências com a Educação Física, tendo como foco principal o seu processo de aprendizagem. Cada roda de conversa teve como temática o processo de aprendizagem com a Educação Física, sendo dividido em Ensino Fundamental I, II e Médio. Ao final do último encontro, foi entregue um caderno para cada aluno registrar suas memórias vivenciadas com a Educação Física na Educação Básica.

Para compreender o aprender Educação Física na perspectiva dos alunos, buscamos identificar as *pistas e indícios* (GINZBURG, 2002) deixados durante o percurso narrativo, sobre a relação com os saberes vivenciados com a disciplina. Atentos a essas questões, percebemos que os estudantes estavam inicialmente desconfiados com a presença dos pesquisadores e também com a organização das carteiras em um círculo, ficando assim todos em evidência para a construção das narrativas. Porém, apesar dos olhares receosos, notamos uma curiosidade inquietante em compreender o processo de pesquisa. Com suas dúvidas esclarecidas, as discussões fluíram e as primeiras narrativas foram construídas evidenciando a relação dos participantes com a Educação Física, mergulhando em suas próprias memórias e nas dos seus colegas.

Para conceber a relação com o saber por meio dessas experiências narradas, utilizamos, como referência, os estudos de Charlot (2000, 2009) sobre a relação com o saber e as reflexões que os alunos trazem sobre as figuras do aprender no processo de escolarização. Para o autor, a relação com o saber

[...] é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Buscamos alternativas para compreender os saberes compartilhados pelos alunos na relação com a Educação Física. Mas, como dar visibilidade às experiências dos alunos que estão inscritas no corpo e que nem sempre se traduzem em linguagem oral? Foi com o objetivo de responder a essa questão que elaboramos outras possibilidades de produção de fontes. Propomos que os alunos construíssem composições corporais para demonstrar os aprendizados, permitindo analisar o que eles “fazem com” o seu corpo (SCHNEIDER; BUENO, 2005). De acordo com Schneider e Bueno (2005, p. 24, grifo do autor), essa ação nos permite compreender

[...] Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação [...]. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados.

Elaboramos, como alternativa metodológica, um momento em que os estudantes pudessem não só “falar sobre” o que

aprenderam, mas também “fazer com” o seu corpo o que foi aprendido na disciplina. Foi pedido aos alunos, em dois encontros, que criassem e demonstrassem, por meio de uma elaboração corporal, o que aprenderam na Educação Física. No primeiro encontro, conversamos sobre algumas opções, como peça de teatro, jogral, coreografia, jogos etc. Com esse intuito, optaram por ir para a quadra, pois queriam demonstrar o que aprenderam sobre esportes. Nem todos os alunos participaram. Dos treze alunos participantes da pesquisa, cinco meninas preferiram não fazer a atividade (Rafaela, Fernanda, Carla, Catarina e Daniela), sob o argumento de que não gostavam de esportes, não tiveram experiências interessantes com esse conteúdo ou não estavam preparadas.

Os demais alunos (Karen, Jorge, Paulo, Leandro, Bianca e Helson) se dividiram em grupos mistos e se organizaram para jogar inicialmente vôlei e depois futebol. Eles fizeram questão de mostrar o domínio que tinham sobre as regras de ambos os esportes. Iam jogando e narrando sobre cada momento, chamando a atenção para a execução dos fundamentos técnicos, ressaltando as suas habilidades com cada atividade e tecendo críticas a cada comportamento dos colegas que estivesse fora das regras oficiais do esporte. Narraram também as experiências que tiveram com esses esportes, como conteúdo, como se destacaram em algumas competições, os outros esportes que gostariam de ter aprendido etc.

Após essas atividades, no segundo encontro, o grupo elaborou, na sala de aula, outras construções corporais para demonstrar seus aprendizados na Educação Física. Apesar da inicial resistência em participar da atividade, eles se envolveram na discussão sobre o que seria feito, com cada um indicando o que aprendeu e o que achava relevante representar e também participaram da atividade prática se apresentando para a turma. Foi destinado ainda um encontro para produzir um mural para representar as experiências vivenciadas na Educação Física. Os alunos, individualmente, representaram com recortes de revistas e desenhos suas experiências com a Educação Física na Educação Básica. Nesse encontro, foi entregue o caderno de memória.

Todos esses elementos que compuseram suas elaborações corporais estavam presentes nas

narrativas dos alunos durante a roda de conversa e voltaram a aparecer nas narrativas individuais. As narrativas individuais foram produzidas nos encontros na escola e perfizeram um total de seis. Elas não seguiram um roteiro padronizado, mas foram elaboradas tendo como base as reflexões produzidas nas rodas de conversa, nos caderno de memória, em elaboração corporal e no mural. A quantidade de narrativa oral e o tempo para sua produção variou entre os alunos, tendo no mínimo dois encontros e no máximo três para cada colaborador.

Na Tabela 1, apresentamos todos os praticantes da pesquisa de acordo com a

produção de fontes. Observamos que, apesar dos vários recursos metodológicos utilizados, nem todos os alunos foram envolvidos nas diferentes etapas, em virtude da ausência no dia em que determinado recurso metodológico foi usado ou por opção do estudante em não participar. Cabe ressaltar que os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a família o Termo de Consentimento, autorizando o uso do registro fílmico e fotográfico em todos os encontros, conforme previsto pelo Comitê de Ética da Ufes. A pesquisa foi aprovada por esse Comitê sob o nº 15419913.4.0000.5542.

**Tabela 1** – Discentes de acordo com a participação na produção de fontes.

Aluno	Idade	Fontes de pesquisa				
		Roda de conversa	Elaboração de mural	Elaboração corporal	Narrativas individuais	Caderno de memórias
Rafaela	16	X	x	x	x	x
Karen	17	X	x	x	x	--
Jorge	16	X	x	x	x	--
Paulo	17	X	x	x	x	--
Leandro	17	X	--	x	x	--
Fernanda	16	X	x	x	x	--
Samanta	16	X	x		--	--
Bianca	18	X	x	x	x	--
Helson	17	X	x	x	x	--
Carla	17	X	x	--	x	x
Catarina	17	X	x		x	--
Daniela	17	X	x	x	x	x
Laís	16	X	x	--	x	x

Fonte: Os autores.

Apenas duas meninas (Daniela e Samanta) passaram por todo o processo de escolarização em uma única instituição. Todas as escolas frequentadas pelos estudantes eram da rede pública. A pesquisa procurou compreender quem são esses narradores, jovens que projetam na escolarização diferentes sentidos, pois, apesar de narrarem um cotidiano passado, este ganhou leituras e reflexões a partir das condicionantes da realidade vivida no presente.

As narrativas orais, escritas, corporais e imagéticas, elaboradas pelos alunos, foram organizadas e sistematizadas em eixos de análises a partir do diálogo com as fontes produzidas e com a literatura.

#### O que “eu” aprendi na educação física?

Ao tomarmos como questão inicial o que os alunos aprenderam nas aulas de Educação

Física, observamos a demarcação de três diferentes fases no processo de escolarização: início do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série), final do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio (1º e 2º ano). Referimo-nos à divisão do ensino fundamental por séries, pois, quando os estudantes vivenciaram essa fase da escolarização, ainda não havia ocorrido a mudança na legislação cuja duração obrigatória do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a Classe de Alfabetização (BRASIL, 2005).

Diante dessa demarcação temporal e das diferentes especificidades e complexidades que lhe atravessam, construímos dois eixos de análise: a diferenciação do interesse nas aulas durante a escolarização e as implicações de gênero na relação com o aprender na Educação Física.

Uma análise geral das narrativas produzidas pelos alunos define o jogo e as brincadeiras como principais conteúdos a serem ensinados no período inicial do ensino fundamental. É interessante notar como esses conteúdos são considerados pelos alunos como irrelevantes, um aprendizado de pouco valor, como podemos perceber nas narrativas de Karen, Paulo e Leandro:

[...] No primário? Aprender? Nada! A gente corria, brincava, era aula pra brincar [...]. (KAREN).

[...] Ah, no ensino fundamental é difícil. Nessa época eu só aprendi a jogar bola como queria. A professora só sabia botar pra jogar bola no campinho que tinha. Fazia como quisesse, era só isso... Era lazer! Aula de descer no escorregador! (PAULO).

[...] Eu nem tinha Educação Física no primário. Eles chamavam a Educação Física de recreação nessa época, só brincava. Aprendi brincadeira, às vezes ele [o professor] fazia a gente pegar dois pedaços de madeira e colocar dentro do pneu. É só brincar, nem é coisa pra aprender isso (LEANDRO).

É interessante notar que, apesar de reconhecerem os jogos e brincadeiras como conteúdos ensinados na Educação Física, os alunos afirmam que nada aprenderam. Temos, neste caso, a associação da Educação Física com a recreação e o lazer, pois se caracterizam por um tempo livre desprovido das obrigações, como estudar. É a Educação Física que se configura como tempo livre e/ou os saberes que ela se propõe a ensinar e o modo como se constitui que geram essa percepção.

O reconhecimento dos aprendizados com a Educação Física deve levar em consideração: a) a visão utilitarista de conteúdo que demarca o próprio projeto de escolarização; b) a não diferenciação ou ampliação entre o aprender na rua e o aprender na Educação Física. Compreendemos que a lógica de organização da escola, em que predomina o olhar valorativo para disciplinas curriculares que possuem dispositivos de registros que podem instrumentalizar o aluno

para aprová-lo em cursos/vestibulares, ajud-nosa a perceber o modo como o aluno olha para o jogo e a brincadeira.

De acordo com Hébrard (1990), a escola, como um lugar em que as práticas culturais são sistematizadas por meio de diferentes sistemas simbólicos, materializados em dispositivos de instrução, institui a leitura e a escrita como aprendizagens anteriores a todas as disciplinas. Diante desse contexto, perguntas como “O que se aprende com o brincar? Qual a importância de seu saber, quando comparado com os conhecimentos valorizados pela educação escolarizada?” são recorrentes no cotidiano escolar.

Como a escola é o lugar da escrita e de outras formas de simbolização do mundo, não nos parece estranho o não reconhecimento do brincar como aprendizado. De maneira inversa, compreendemos, assim como Borba (2007), 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 vão se formando 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.

A brincadeira e o jogo como alternativas de intervenção pedagógica da Educação Física na perspectiva lúdica potencializam uma ação que reconhece a infância como categoria geracional, assumindo outra racionalidade para o espaço e tempo escolar, que associa interesses e necessidades das crianças para favorecer o desenvolvimento de diversas linguagens (MELLO et al., 2012).

No entanto, o entendimento do brincar como modo de produção da cultura infantil, espaço de construção individual e coletiva dos sujeitos, não tem pautado as reflexões dos alunos, talvez por terem assumido como lógico o projeto moderno de educação que produz uma hierarquização entre os saberes que renega as

práticas e experiências, sobretudo as corporais, a um lugar secundarizado dentro do currículo escolar.

Assim, os alunos elaboram uma leitura do que aprenderam na Educação Física baseados no que eles compreendem como aprender, uma concepção construída ao longo do processo de escolarização e moldada pela lógica da escola, onde os *saberes-objetos* predominam como saberes compartilhados nas outras disciplinas, como Português, Matemática e História. Quando são provocados a fazer uma reflexão sobre o que aprenderam na Educação Física, eles têm dificuldade em identificar, compreender e formular um enunciado sobre esse tipo de saber diferenciado daqueles com os quais eles estão acostumados a fazer reflexões e teorizações no ambiente escolar.

Percebemos outra possibilidade interpretativa que dificulta o entendimento do saber vivenciado nas aulas de Educação Física como aprendizado, qual seja, a não diferenciação entre o que se faz fora e dentro da escola, como vemos, a seguir, na fala de Paulo: “As coisas da educação Física eu aprendi mais na rua, jogando com os colegas e meus irmãos, então não exige tanto esforço pra entender quanto as outras matérias, tipo Matemática e Português, que eu nunca vi as coisas que tem lá”.

O ato de brincar na escola da mesma maneira como se faz na rua nos provoca a refletir sobre o processo de apropriações e ressignificações das práticas corporais como conteúdos de ensino. Como os alunos salientam, não basta reproduzir os saberes locais, mesmo sabendo que reconhecê-los se faz importante; é preciso provocar novas leituras e práticas em um movimento de ação-reflexão-ação, ampliando os conhecimentos que os alunos possuem sobre os conteúdos. Além disso, partimos das práticas para, em diálogo com elas, produzir novas leituras culturais, sociais, políticas e históricas sobre essas mesmas práticas. De fato, parece-nos importante problematizar o jogo e a brincadeira como um patrimônio cultural imaterial da humanidade, compreendendo seu lugar no próprio processo de humanização. Projetar essas questões ao longo da História nos faz entender, por exemplo, os processos de constituição das identidades culturais e suas implicações para uma determinada época, além de nos permitir perceber as continuidades e descontinuidades

dessas práticas, como pode ser observado no quadro “Crianças infantis”, de Peter Brugel.

Se, por um lado, a aula de Educação Física não organiza o brincar levando o aluno a ampliar suas experiências dentro e fora da escola, cruzando a leitura de mundo local e global da criança; por outro lado, as demais disciplinas curriculares não aliam seus conceitos a experiências dos alunos, ensinando um saber desencarnado da realidade. Tanto em um caso como no outro, o que está em questionamento não é o saber que trata os componentes curriculares, mas seu projeto de escolarização. A escola não é o lugar do prazer e do lazer, mas do trabalho, que se traduz no plano cognitivo. Essa associação contribui para que os alunos não reconheçam os saberes da Educação Física como aprendizados. Aprender, nessa perspectiva, significa se apropriar cognitivamente de um saber que é abstrato e se materializa em um livro. Temos apostado em um projeto de escolarização que tem aberto mão da experiência e dos sentidos que os sujeitos atribuem ao saber. Colocada dessa forma, a questão se inverte do que se aprende para o que se faz com o que se aprende.

Defendemos que o aprendizado conferido pela/na Educação Física com base na relação com o saber tem como estatuto privilegiado o domínio de uma atividade e o saber que se apropria na relação com o outro e consigo mesmo, em contraposição aos saberes que são incorporados aos objetos. Ao estabelecer um inventário sobre as figuras nas quais o saber e o aprender se apresentam, Charlot (2000, p. 66) estabelece as seguintes categorizações: “[...] objetos-saberes, objetos nos quais os saberes estão incorporados [...]; objetos cujo uso deve ser aprendido [...]; atividades a serem dominadas, as quais possuem estatutos variados [...]; e, dispositivos relacionais, os quais só podem ser apropriados na relação com o outro”. Para o autor, essas figuras podem ser resumidas em três: “[...] constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo” (CHARLOT, 2000, p. 71). Apropriamo-nos dessas três figuras neste estudo.

A possibilidade de demonstrar corporalmente na prática seus aprendizados com a Educação Física evidenciou pistas do modo como os alunos produzem sentidos aos seus

aprendizados. Permitiu ainda perceber como as narrativas não se constituem como um todo coerente, pelo contrário, são atravessadas por contradições e descontinuidades. Os mesmos alunos que disseram não ter aprendido nada na fase inicial do ensino fundamental (Karen e Paulo) foram os que lideraram o grupo para demonstrar seus aprendizados e registrar, em forma de escrita em um cartaz, as brincadeiras (peteca, pular corda, dedobol, queimada etc.).

Ao demonstrarem os saberes compartilhados nas aulas, os alunos destacaram os momentos de diversão, interação com os colegas, a vivência de uma diversidade de brincadeiras e, principalmente, a autonomia que tinham para decidir o que queriam fazer na aula sem grandes interferências do professor. A perda dessa autonomia é um dos primeiros indícios apontados pelos alunos para a mudança no interesse da disciplina, à medida que avançam nas séries escolares.

Os alunos apresentam aqui um paradoxo, qual seja, ter a participação efetiva do professor dirigindo e determinando as atividades, ou manter a lógica de “Fazemos o que gostamos, ou não fazemos porque não gostamos”. É interessante notar como a exposição dessa ideia aparece de maneira excludente, ou seja, não parece viável para o aluno ter uma intervenção pedagógica que, ao mesmo tempo, amplie seus conhecimentos sobre os saberes das práticas corporais, considerando-os como construtores desses saberes, inclusive no próprio processo de seleção dos conteúdos. As narrativas buscam demarcar um lugar de autoria e de possibilidade de escolha entre o que fazer ou não nas aulas, inclusive reservando-se o direito de não participar, como sinalizado por Samanta:

[...] Quando é criança e só brinca, você se interessa mais porque não tem essa cobrança de fazer certo. Você faz do jeito que quiser, como você souber! Mesmo depois de grande, eu era mais de jogar peteca do que entrar num jogo e atrapalhar, porque a gente sabe quando o jogo tá produzindo. Você vê que a pessoa sente prazer em jogar. Aí, quando outra pessoa chega, ainda mais eu que não gostava de vôlei, nem nada de esporte, não sabe jogar, atrapalha o movimento do jogo, aí as pessoas perdem o gosto de jogar, então nem eu

jogo e nem as outras pessoas, por isso, quando é esporte, não dá nem vontade de participar!

É na transição do Ensino Fundamental I (1° a 4° série) para o II (5° a 8° série) que percebemos um desinvestimento das meninas em relação aos saberes ensinados na Educação Física, como podemos observar nos trechos retirados de narrativas individuais:

[...] Teve momento das meninas terem interesse, mas não nos esportes que os meninos gostam. Elas gostam de peteca e bambolê, mas isso mudou bastante. Da 1° a 6° série, elas jogavam futebol com os meninos, era tudo misturado, já da 7° até o 1° ano, era só dança, peteca e bambolê que elas ainda tinham interesse. Essas coisas de pular corda, mais nada! (PAULO).

[...] Eu acho que é mais pela questão de personalidade mesmo, tipo eu! Antes, quando eu era mais nova, até a 7° série, mais ou menos, eu gostava de correr, não tava nem aí. Depois você vai crescendo, não quer mais e também tem os meninos que meio que proibiam a gente. Aí meu interesse foi indo embora! (BIANCA).

[...] Na verdade, até a 5° ou 6° série eu ainda tinha mais vontade de fazer. Via a galera jogando vôlei e me empolgava também, queria descobrir, fazer junto, mas depois que fui crescendo, fui perdendo o interesse, porque vou descobrindo outras coisas nas matérias de sala, que não é Educação Física, que chama mais a atenção, coisas novas. Eu me amarro em coisas de Geografia, estuda o universo (CATARINA).

O que é apontado pelos estudantes em suas narrativas e que foi percebido durante as conversas paralelas aos momentos de produção das fontes pode ser dividido nos seguintes eixos: a) a entrada na puberdade e as forças sociais de adequação a essa maturidade; b) a própria estrutura da aula e a intervenção pedagógica do professor.

Nesse período, os alunos começam a estabelecer suas relações mais evidentes com as pressões sociais de comportamento feminino e masculino. Inicia-se uma dissociação nos comportamentos. Antes havia uma maior proximidade de interesses e condutas semelhantes durante as aulas, agora se acentuam diferenças tensionadas pela maturidade sexual e estereótipos de gênero. Enquanto os meninos enfatizam sua energia, expansividade e disposição em participar de qualquer atividade, as meninas ressaltam as preocupações com a aparência estética, fragilidade e feminilidade. Em pesquisa desenvolvida em escolas de ensino fundamental da Espanha, podemos ter pistas das causas das escolhas dos alunos na passagem da infância para adolescência, como vemos a seguir:

Una de las explicaciones de la escasa participación y Del abandono deportivo proviene de la socialización del rol de género, ya que las presiones sociales y culturales siguen inculcando a los jóvenes actividades más adecuadas a su sexo. [...] Las actividades no organizadas pueden reflejar mejor los hábitos de AF en los escolares porque dependen de su propia motivación. En estos casos, niños y niñas están más predispuestos a seleccionarlas, lo que puede significar una mayor participación (GIL-MADRONA et al., 2014, p. 111).

No diálogo com os autores, identificamos que as diferenças de gênero na hora de escolhas de atividade física pelos adolescentes são importantes indicadores para se mapear seus interesses e, com base neles e em suas implicações, produzir novas práticas na escola. Contudo, os autores sugerem pesquisas que também observem momentos que não sejam somente a aula de Educação Física, como o recreio, os projetos, para que se possam constatar as escolhas de atividades físicas pelos alunos, observando se suas práticas são separadas por gênero ou se, nesses momentos, meninos e meninas se agrupam com maior frequência para realizar atividade física e esporte.

Há diferenças profundas no aprendizado das meninas e dos meninos, conforme demonstrado em algumas narrativas (Karen,

Jorge, Bianca, Daniela, Laís). Todavia, temos indícios de que, em alguns casos, o conteúdo foi diferenciado pela forma como o professor conduziu a disciplina, seja segregando a turma pelo gênero e articulando conteúdos distintos para meninos e meninas, seja por não se atentar para essa questão em sua prática pedagógica, como podemos observar nos seguintes trechos narrativos:

[...] então as meninas eram sempre excluídas do futebol! Como eu nunca gostei, eu nem fazia questão, mas tinha amigas que gostavam, mas os meninos não deixavam, e o professor sempre acata o que os meninos querem (KAREN).

[...] Aqui, nesta escola, é vôlei para as meninas e futebol para os meninos. Nas outras escolas, as meninas e os meninos aprendem a mesma coisa: futebol, vôlei, basquete, enfim, todo mundo a mesma coisa. Às vezes separavam por trimestre. Por exemplo, neste trimestre, a prioridade são os meninos, então eles escolhem o que querem e o que vão jogar e só eles jogavam. E, no trimestre seguinte, elas escolhiam e não se misturavam com eles (JORGE).

[...] Eu queria ter jogado futsal, até teve aula disso. A teórica a gente aprendeu na sala, todo mundo junto, [...] mas na prática os meninos não deixavam [...] aí o professor, como ele ficava tomando café pra lá, quando algumas meninas iam correr atrás dele, ele dizia: 'Ah, então divide o tempo da aula', mas ele nem aparecia pra contar o tempo, né?! Aí os meninos falavam: 'Ah, então joga aí'. Só que passava um tempinho, eles diziam: 'Já acabou, já acabou', aí ficava assim, sem tempo, como ia aprender? (BIANCA).

Em outros relatos, observamos que, mesmo o professor recorrendo a atividades que promovam um aprendizado coletivo, percebe-se exclusão da participação das meninas por resistência delas ou pela postura excludente dos meninos:

[...] Às vezes é separado porque os alunos mesmos não deixam as meninas jogarem. Eles nunca queriam e, quando deixavam a gente participar do time, só porque o professor fazia time misto, ninguém passava a bola para a gente. Eles não davam um passe para a gente, não, eles jogavam entre eles e a gente ficava correndo lá no meio (KAREN).

Quando elas estão envolvidas, prejudicam nosso aprendizado porque a gente não vai poder praticar plenamente o esporte, se não tiver pessoas com a mesma força física (HELSON).

A perda de interesse das meninas, se é que podemos afirmar dessa forma, já que a elas vem se negando o direito de ter aula, não é influenciada apenas pelas questões biológicas, mas também pelas questões sociais que reforçam o imaginário social de gênero. Além disso, essa perda de interesse é acentuada pela prática pedagógica adotada pelo professor. Compreendemos, com base em Scott (1995), que as questões de gênero são tecidas nas relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que também são demarcadas pelas relações de poder.

Observamos também que a diminuição da participação das meninas está associada à inserção do esporte como conteúdo principal das aulas nesse período. Nas exigências técnicas esportivas nas quais os meninos se destacam, são utilizadas, como padrão de referência, as habilidades masculinas (MOURÃO; DUARTE, 2007). Como as meninas têm dificuldades de alcançar esse perfil técnico, as aulas tornam-se desinteressantes, um espaço de exclusão reforçado muitas vezes pela prática pedagógica. O gênero, como um dos fatores de exclusão nas aulas de Educação Física, é discutido também por Moreira, Silva e Mourão (2012) e Abreu (1993).

A própria ausência das alunas Rafaela, Carla, Catarina e Daniela na produção da elaboração corporal que constituiu a metodologia deste trabalho é reveladora das tensões provocadas no campo do gênero. Narrar que não gosta de esporte e/ou não tem experiências interessantes para apresentar evidencia as relações de poder que são estabelecidas com o

ensino da Educação Física, bem como com o saber que constitui sua aprendizagem.

Nas relações de poder, estabelecidas por meninos e meninas, dominar corporalmente uma atividade pode significar a aceitação ao grupo, já que a apropriação das capacidades motoras para o jogo não se configura como uma dificuldade específica das meninas, até mesmo porque nem todas elas apresentam a mesma dificuldade. O que está em disputa é a capacidade de o aluno dominar a prática do esporte, pois é ela que se configura como condição fundamental para sua aceitação ou não no grupo. A narrativa de Leandro evidencia a sua dificuldade em se inserir nas aulas cujo conteúdo era o esporte: “[...] Depois, quando começaram os esportes, eu aprendi a não ficar atrás do gol, se não quisesse levar bolada na cara. Aprendi que, enquanto você não sabe, você não é escolhido para o time”.

Esse desinteresse influencia as relações que as meninas e os meninos constroem com os saberes compartilhados na Educação Física, pois, se existe uma falta de interesse, existe também um problema direto com a aprendizagem. Se não há interesse em passar por determinada experiência nas aulas, o aprendizado não se efetiva, ficando no campo restrito do acontecimento.

No período do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), notamos a supremacia dos esportes como conteúdo da disciplina. Algumas brincadeiras e jogos ainda são citados, mas de maneira esporádica. É interessante notar o lugar ocupado pela competição como fator motivacional para alguns e algo que afastava e desmotivava outros (Leandro e Fernanda). Sempre que queriam exemplificar um momento positivo de aprendizagem nesse período, eles se referiam às Olimpíadas realizadas na escola, destacando a motivação gerada:

[...] E teve os esportes, aí tinha que aprender a zoar a galera da outra turma que era rival! Nossa! Muito bom a competição (KAREN).

[...] E tinha mais conteúdo nessas séries. Começaram a ficar mais difíceis, começou a passar trabalho, ensinar a regra mesmo. Teve, nessa época, as olimpíadas e aí foi bem organizado e teve as competições, era ‘daora’ zoar a

7ºB que sempre perdia pra gente (JORGE).

[...] Na 7º começou a ser melhor a Educação Física, começou a ter interação com as outras turmas. A professora Aline elaborou até as olimpíadas, que envolveram muito esportes, então acabou as pessoas se interessando mais nas aulas porque deveria participar... Abrangeu todos os esportes nas olimpíadas que ela fez... de dança ao futsal. Então a interação dos alunos foi maior, isso na 7º e 8º série (HELSON).

As narrativas evidenciam que o consumo do conteúdo esporte feito pelos alunos vai além de se reduzir aos mecanismos de reprodução de uma lógica hegemônica. A competição, o caráter excludente, rígido e disciplinador do esporte aparecem nas narrativas, em alguns momentos, porém junto com isso surgem aspectos positivos, como a motivação nas competições, o interesse pela prática e o espaço de socialização e integração entre os colegas nos eventos esportivos promovidos na escola. A lógica da competitividade esportiva é consumida nas aulas de Educação Física sem necessariamente ser excludente e individualista. A vontade de vencer não reduz o aluno a mero reprodutor, configurando-se como motivador e espaço de integração.

Esses dados sinalizam a necessidade de não resumirmos o conteúdo esporte aos aspectos negativos, procurando, pelo contrário, compreender os modos como os sujeitos se apropriam dele e significam. Talvez seja necessário um esforço maior para nos desapegarmos das críticas preestabelecidas, duvidar da total passividade dos praticantes e investir em compreender as dinâmicas de reapropriação cultural cotidiana (STIGGER et al., 2009).

No período que compreende da 5ª a 8ª série, surgem as críticas fortes à Educação Física, pois é quando os alunos, tanto os meninos como as meninas, demarcam a perda de interesse pela disciplina. O que foi citado, no início do ensino fundamental como um dos indícios da perda desse interesse, consolida-se nas narrativas sobre os anos finais. Os alunos queixam-se da falta de

participação na decisão do que fazer nas aulas, reclamam das posturas extremas dos professores, os quais se mostram muito autoritários ou muito despreocupados. A leitura que eles fazem é que, no final do ensino fundamental, as aulas de Educação Física começam a perder a sua característica mais atraente para os estudantes, que era “fazer o que quisessem”, tornando os conteúdos rígidos e repetitivos. Eles narram sobre essa falta de participação no planejamento das aulas e a rigidez desse período escolar, fazendo uma comparação com as demais matérias, nas quais passam a ter mais aulas em sala e mais conteúdos “teóricos”. As narrativas abaixo ilustram esse cenário:

[...] Se você quer aprender uma coisa nova, vai procurar fora da escola porque aqui você não aprende nada novo. Todo ano é a mesma coisa: ou vai jogar vôlei, ou vai dançar ou vai jogar futebol. Cada trimestre é uma coisa. Dentro da escola, de diferente, eu só vi bobeira, tipo sobre a importância da água. Quem não sabe a importância da água? Em Biologia, a gente já aprende isso, não precisa Educação Física ensinar (KAREN).

[...] Só dava vontade de fazer as aulas quando era diferente. Eu lembrei de uma vez que a professora marcou um passeio com a diretora e fomos na piscina e ela apresentou vários esportes novos. Foi muito legal nesse dia. Outra coisa muito legal que aconteceu, e eu acho até que os professores deveriam ressaltar mais sobre isso, que é a importância do esporte brasileiro. Não falar as regras, ou como surgiu, essa coisa chata de sempre (FERNANDA).

[...] Aula de Educação Física tem que ser assim, igual quando a gente é criança, só brincadeira! Educação física vai ficar escrevendo? (JORGE).

Uma das críticas que os alunos e alunas narram é sobre a ação pedagógica que promove dicotomia do aprendizado em teoria (ensino das regras) e prática (vivência do esporte). Assim, levar a Educação Física que, no período de ensino anterior, era sinônimo de diversão e

movimento livre, para o ambiente da sala de aula, no qual os alunos são orientados a ter um comportamento restritivo e disciplinado, gera um estranhamento e rejeição por parte deles, em virtude de uma aproximação da Educação Física com a lógica das outras disciplinas escolares.

Ao mesmo tempo em que os alunos reivindicam novas experiências na Educação Física, eles se colocam como resistentes ao fato de haver interferência do professor, ou seja, eles não querem abrir mão de usar a aula para “fazer o que quiserem”, assumindo-a como um momento de descontração e lazer, pois, como salienta Helson, “[...] A Educação Física é o lazer da escola. Sair da sala uma hora por semana, meu Deus, pelo menos um banho de sol a gente tem que ter, né!”.

A reflexão de Helson nos leva a questionar sobre a significação da Educação Física como componente curricular e sobre o próprio projeto de escolarização colocado em destaque. A arquitetura escolar, a organização do tempo, do espaço, a construção de um ambiente disciplinar, com restrição da liberdade e, muitas vezes, autoritário, são fundamentos que oferecem alicerce a esse projeto. Colocado dessa forma, não é de se estranhar a analogia realizada pelo aluno.

Os estudos de Lopes e Macedo (2002) sinalizam que, em linhas gerais, as interpretações dos processos de disciplinarização na escola tendem, historicamente, a ser derivadas da análise dos processos construídos no campo científico. Isso ocorre na medida em que as disciplinas escolares são interpretadas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. A estabilidade e a mudança do currículo disciplinar, ao longo da história, ligam-se às disciplinas como organizações de conhecimento capazes de criar “[...] vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 155).

No diálogo com Lopes e Macedo (2002) sinalizamos a necessidade de currículos que pensem a construção de escolarização associada à valorização dos saberes e das experiências dos alunos, explorada com maior propriedade pela perspectiva cultural e o cotidiano no diálogo com os atores sociais da escola.

Existe uma descontinuidade nas narrativas dos alunos em que polarizam a relação que estabelecem com a Educação Física. De um lado, temos a reivindicação pela atuação pedagógica do professor para produzir práticas que resolvam problemas, como a repetição dos conteúdos, a falta de participação dos alunos na sua escolha. De outro lado, observamos a resistência em relação à intervenção do professor, assumindo a aula como um momento de descontração, o que é evidenciado pelos próprios alunos, como enfatiza a narrativa abaixo:

[...] Olha como a gente é contraditório. A gente tá aqui reclamando que não aprendemos grandes coisas, só que, se fosse uma aula de copiar ‘Vamos falar de músculo hoje, vamos falar disso...’, todo mundo ia cair reclamando! A gente só reclama que o professor era ausente e não fazia nada, mas falamos que uma aula bacana era ‘Toma a bola de vôlei, vai lá, a rede tá lá, fica só jogando’ (KAREN).

As contradições nas narrativas são frequentes, porque é difícil para os estudantes analisar as relações com os saberes construídos na Educação Física, que são diferentes das construídas pela lógica escolar. Há uma reivindicação por novos conteúdos, por um avanço e aprofundamento no aprendizado e, ao mesmo tempo, anunciam resistência às mudanças, ou seja, criticam o professor que “não ensina”, mas também se negam a participar quando ele direciona a aula.

Carrano (2003) apresenta o modo como os jovens articulam territórios próprios, identidades e culturas, muitas vezes não tolerados pelos outros, sobretudo adultos, gerando tensões no cotidiano escolar. De acordo com o autor:

[...] a escola, pode ser considerada como integrante da *cidade em ruínas*, onde se experimenta conflitos, não necessariamente violências, que causam ruídos na comunicação. Nesse sentido, se faz necessário a abertura por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos. De espaço orientado para a uniformização e o anonimato (jovens como alunos), a escola pode ser um novo território onde as identidades

juvenis encontrarão espaço para o diálogo (CARRANO, 2003, p. 47, grifo do autor).

O que está em análise não é a existência ou não da Educação Física como componente curricular, mas o modo como essa disciplina deve ser ministrada reconhecendo o interesse dos jovens e o papel social que ocupa dentro da educação escolarizada. Santos (2005) nos mostra como essa questão pode estar associada à possibilidade de escolha de uma atividade ou conteúdo, ou seja, a liberdade está diretamente ligada ao lugar que o aluno ocupa nas decisões tomadas sobre o que aprender nas aulas de Educação Física.

Além disso, os alunos narram acerca dos aprendizados experienciados na disciplina e apresentam dificuldades de entendê-los. Eles o fazem, sobretudo, quando se remetem ao aprendizado das regras, ou seja, de um saber que precisa ser estudado teoricamente para ser apropriado. Nesse movimento, tomam como referência os saberes valorizados por outras matérias, não reconhecendo possíveis aproximações metodológicas das aulas de Educação Física.

Nas narrativas sobre o que aprenderam com a Educação Física no ensino médio, referem-se às poucas experiências que tiveram com a disciplina e tecem reflexões sobre a necessidade dos saberes que teriam sido ou não compartilhados com essas experiências. As críticas que fazem a respeito da Educação Física não se restringem a essa disciplina, mas atravessam a própria escola, que parece ter sua lógica de ensino alheia aos desejos e necessidades dos estudantes.

Porém, enquanto estivermos procurando culpados, sobretudo na figura dos professores e dos alunos, para o descompasso do diálogo na escola, mais distante estaremos da crítica ao

próprio projeto que lhe oferece sustentação. Neste caso, a lógica utilitarista que perpassa o aprendizado do conteúdo, associada à ideia de mercado, ao vestibular e, na atualidade, ao Enem, precisa ser revista, pois, como salienta Charlot (2001, p. 37):

Há milhares de motivos pelos quais os jovens imaginam que a escola é o lugar do lazer e não do saber. É importante descobri-los, mais do que criticar. Os conflitos nascem quando o professor explica algo que não é compreendido. O educador culpa o aluno, mas se sente fracassado também porque a turma não avança. O jovem, por seu lado, pensa que o professor não sabe ensinar. Existe uma tensão que faz parte do ato pedagógico. O primeiro problema que o docente enfrenta é não produzir diretamente seu trabalho. Explico: o que faz o aluno aprender é sua própria atividade intelectual, não a do mestre. O trabalho do educador é despertar e promover essa atividade. Acredito que o jovem queira uma escola que faça a ponte entre a história coletiva do ser humano e sua história individual.

Analisando, sob o olhar do aluno, quais são os saberes incorporados por eles durante sua trajetória escolar, podemos ter uma visão mais ampla sobre como têm se constituído os seus aprendizados e como a Educação Física contribuiu com a sua formação escolar e pessoal.

A escola, nesse sentido, não é apenas um lugar de compartilhar saberes, é também um lugar de aprendizagem de formas e exercícios do poder e das suas relações, pelas quais o aluno aprende a aplicar instruções, decodificar os dispositivos de saberes objetivados em uma relação social com o poder e o saber (LAHIRE, 1997).

---

## PHYSICAL EDUCATION AND THE PROCESS OF SCHOOLING: AN ANALYSIS IN THE STUDENT PERSPECTIVE

### ABSTRACT

It aims at understanding the relationship that male and female students establish with knowledge in physical education classes. The theoretical and methodological assumption used was the autobiographical narrative. It has as collaborators thirteen students, four boys and nine girls, from a class of high school. Taking as reference the school logic, students have difficulty in considering the relationship they establish with the knowledge and learning in physical education. Moreover, the criticisms are not confined to this discipline, but extend to the school itself, which seems to have its teaching logic oblivious to the desires and educational needs of students.

**Keywords:** Physical Education. Relationship with knowledge. Student narrative.

---

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. J. (Org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: Ibrasa, 1993. p. 101-120.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação infantil na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 7, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BORBA, Â. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. p. 33-46.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº. 3.675/04, de 24 de novembro de 2005. Dispõe sobre a expansão do ensino fundamental para nove anos. **Ata da octogésima segunda reunião ordinária**, Brasília, 24 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/ordemdomdia/integras/359236.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed, 2000.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: SCHNEIDER, O.; KULH, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Org.). **Educação física, esportes e sociedade: temas emergentes**. São Cristovão: UFS, 2009. v. 3. p. 231-245.
- GIL-MADRONA, P.; CACHÓN-ZAGALAZ, J.; DIAZ-SUAREZ, A.; VALDIVIA-MORAL, P.; ZAGALAZ-SÁNCHEZ, M. L. Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 103-124, jan./mar. 2014.
- GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1994.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MELLO, A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W. dos; COSTA, F. R. da; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 2012.
- MOREIRA, L. R.; SILVA, R.; MOURÃO, L. N. Educação física no ensino médio: notas sobre a esportivização dos conteúdos e sua influência na exclusão dos alunos. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, n. 1, p. 479-490, 2012. Edição Especial.
- MOURÃO, L. N.; DUARTE, C. P. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.
- PEREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.
- SANTOS, V. F. **Narrativas de escolarização: relação com os saberes compartilhados por alunos e alunas nas aulas de educação física**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.
- SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-45, jan./abr. 2005.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, L. O. **Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docente e estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2012. 317f. Tese (Doutorado em Movimento Humano)-Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. O processo de identidade docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 103-134.

VIEIRA, A. O. **Narrativas de formação docente no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo**. 2011. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

Recebido em 11/04/2014

Revisado em 27/05/2014

Aceito em 31/09/2014

---

**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