

IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS ENTRE OS ESPAÇOS PRATICADOS E OS LUGARES OCUPADOS¹

■ MATHEUS LIMA FROSSARD

 <https://orcid.org/0000-0002-2273-7535>

Universidade Federal do Mato Grosso

■ JEAN CARLOS FREITAS GAMA

 <https://orcid.org/0000-0002-7116-4323>

Universidade Federal do Espírito Santo

■ SAYONARA CUNHA DE PAULA

 <https://orcid.org/0000-0002-7195-4085>

Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo

■ WAGNER DOS SANTOS

 <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como um grupo de professores de Educação Física (EF) justifica a presença e permanência desse componente no currículo escolar, à luz das disputas que se colocam em torno dele e dos outros componentes. De natureza qualitativa, trabalha com narrativas autobiográficas do tipo investigação formação. Os sujeitos foram 14 professores de EF da Educação Básica. As identidades da EF são definidas pelas práticas e discursos produzidos pelos professores desse componente curricular e, ao mesmo tempo, pela maneira como imaginam que ele é visto por outras áreas. Eles demarcam tal construção justificando a EF pela diferença, pela igualdade e pela diferença e igualdade com as outras disciplinas. Na medida em que se nota a diferença da EF, é possível contribuir para que o projeto de escolarização seja repensado, já que apresentamos a importância do trabalho com diferentes linguagens em uma perspectiva que visa problematizar e compreender a hierarquização dos saberes escolares.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Educação Básica. Professores. Identidades.

¹ Pesquisa vinculada e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital CNPq nº 04/2021 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ). Processo nº 442126/2023-9.

ABSTRACT **PHYSICAL EDUCATION IDENTITIES IN SCHOOL: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES BETWEEN PRACTICED SPACES AND OCCUPIED PLACES**

It aims to analyze how a group of Physical Education (PE) teachers justifies the presence and permanence of this component in the school curriculum, in light of the disputes surrounding it and the other components. Of a qualitative nature, it works with autobiographical narratives of the type research formation. The subjects were 14 Physical Education teachers from basic education. PE identities are defined by the practices and discourses produced by teachers in this curricular component and, at the same time, by the way they imagine it is seen by other areas. They demarcate such a construction justifying PE by the difference, by the equality and by the difference and equality with the other disciplines. As the difference in PE is noted, it is possible to contribute to the schooling project being rethought, since we present the importance of working with different languages in a perspective that aims to problematize and understand the hierarchy of school knowledge.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Basic education. Teachers. Identities.

RESUMEN **IDENTIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS ENTRE LOS ESPACIOS PRACTICADOS Y LOS LUGARES OCUPADOS**

Tiene como objetivo analizar cómo un grupo de profesores de Educación Física (EF) justifica la presencia y permanencia de este componente en el currículo escolar, a la luz de las disputas que lo rodean y los demás componentes. De carácter cualitativo, trabaja con narrativas autobiográficas del tipo formación investigadora. Los sujetos fueron 14 profesores de EF de enseñanza básica. Las identidades de EF se definen por las prácticas y discursos producidos por los docentes en este componente curricular y, al mismo tiempo, por la forma en que imaginan que es visto por otras áreas. Demarcan tal construcción justificando la EP por la diferencia, por la igualdad y por la diferencia e igualdad con las otras disciplinas. Como se nota la diferencia en la EF, es posible contribuir a que se replantee el proyecto de escolarización, ya que presentamos la importancia de trabajar con diferentes lenguajes en una perspectiva que apunta a problematizar y comprender la jerarquía del saber escolar.

Palabras clave: Educación Física. Plan de estudios. Enseñanza Básica. Profesores. Identities.

Introdução

Historicamente a Educação Física (EF) se desenvolveu em meio a transformações e discussões que traçaram os rumos da área. As discussões sobre as bases epistemológicas que constituem a EF como área de conhecimento, bem como a formação de professores e seu processo de escolarização, são evidenciadas em periódicos da área desde a década de 1930 (Ferreira Neto, 1999; Cassani, 2019). No início dos anos 1990, também acompanhamos uma série de debates que buscavam delimitar um ponto de vista epistemológico para a área, respondendo ao questionamento “o que é EF?” (Taffarel; Escobar, 1994; Bracht, 1995; Lovisolo, 1995).

Esses conteúdos nos ajudam a pensar a EF e a construção de um estatuto epistemológico para ela enquanto área de conhecimento, entretanto, não são suficientes se pensarmos as diferenças postas entre as discussões epistemológicas que pensam a EF como área de conhecimento e as que pensam a EF como componente curricular inserido na escola. Os debates que buscaram constituir uma identidade para a área não se atentaram para pensar a EF escolar e seu lugar nas práticas cotidianas. Dessa forma, é preciso esclarecer que se torna fundamental escutar os alunos e professores das escolas sobre as disputas e práticas (Cer-teau, 1994) que ocorrem dentro do currículo.

Temos nos deparado com debates amplos acerca dos rumos a serem tomados no contexto educacional brasileiro, das condições de trabalho e das diversidades de práticas pedagógicas. Destacam-se os estudos que buscam compreender as complexidades do cotidiano escolar, sobretudo pela voz dos alunos (Lani-Bayle, 2020; Sarmiento; Oliveira, 2020).

A EF escolar não fica para trás e tem sido tema de discussões em diversas esferas institucionais, bases legais e na comunidade aca-

dêmica (Souza *et al.*, 2019). Algumas discussões que circundam a área visam compreender o lugar que a EF ocupa no currículo escolar e como ela impacta o processo de escolarização, seja na visão apenas dos estudantes (Almeida *et al.*, 2011; Souza, Pagani; 2012; Freitas *et al.*, 2016), ou dando voz a professores e estudantes de maneira conjunta (Silva, 2012).

Dos estudos que dialogam apenas com os estudantes, Freitas e demais autores (2016) identificam a visão e a participação dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I nas aulas de EF. Já Almeida e demais autores (2011) e Souza e Pagani (2012) analisam a percepção discente sobre a EF, bem como os motivos que levam à sua prática na escola. Em ambos os estudos é destacado que a percepção e a participação nas aulas estão diretamente ligadas à metodologia e à prática pedagógica utilizada pelo professor.

Silva (2012), ao captar os sentidos conferidos à escola e à EF pelos professores e pelos estudantes do Ensino Fundamental, evidencia os desafios a serem enfrentados pela educação escolarizada. As aprendizagens construídas nas aulas de EF e os sentidos conferidos pelos estudantes podem ser assim sistematizados: práticas corporais e esportivas; respeito; apoio e superação; momento de liberdade do corpo; saúde e possibilidade de cuidar do corpo; e lazer e a construção desse espaço na escola e comunidade.

No que se referem aos docentes, os sentidos conferidos são múltiplos e estão pautados nas experiências e reflexões realizadas a partir de sua prática pedagógica e do que é possível realizarem nas aulas, nos processos formativos, em suas histórias de vida, entre outros elementos constitutivos da docência.

Nota-se que essas pesquisas assinalam para a necessidade de compreensão das dis-

putas e relações de poder (Goodson, 1997) que são materializadas pelo/no currículo e seu entorno, sobretudo, se pensarmos nas reformas mais recentes estabelecidas para a educação no país e que fomentam uma nova configuração na Educação Básica com um viés mercantilista (Fàvero; Costa; Centenaro, 2019). Além disso, é perceptível a perda de espaço da EF, principalmente no Ensino Médio, no qual esse discurso tem ganhado força nos últimos anos (Bastos; Santos Junior; Ferreira, 2017).

Assim, nos parece razoável dar voz aos sujeitos que estão envolvidos diretamente na construção e nas práticas curriculares que circundam o cotidiano escolar, os professores. Com isso, estabelecemos um fio condutor para o trabalho, questionado: “como os professores justificam a EF no contexto escolar?”.

Corroboramos com Goodson (1997) e Arroyo (2011) para afirmar que o currículo traduz um território em disputa, complexo e que trava embates internos e externos a ele. “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado” (Arroyo, 2011, p. 12).

Dessa forma, objetivamos neste artigo, analisar como um grupo de professores de EF justifica a presença e permanência desse componente no currículo escolar, à luz das disputas que se colocam em torno dele e dos outros componentes, e como isso se constitui em identidades (Hall, 2000) dadas à EF. Tendo em vista as suas experiências (Dewey, 1978) e relações com os saberes (Charlot, 2000).

Metodologia

Configura-se como uma pesquisa qualitativa, com narrativas autobiográficas do tipo investigação formação (Josso, 2006; Souza, 2006) em

que assumimos a teoria da relação com o saber (Charlot, 2000) como aporte teórico.

Essa é uma possibilidade de investigação que tem se configurado na área da Educação, em que as práticas e a atuação pedagógica dos professores se articulam com as suas narrativas autobiográficas e histórias de vida, constituindo práticas de narrar (Certeau, 1994), carregadas de sentidos e experiências singulares.

Ao darmos visibilidade às práticas produzidas no cotidiano, construímos, de modo colaborativo, uma formação continuada, por meio da qual as experiências docentes foram articuladas com o seu lugar de produção e com a própria formação. Compreendemos que a verbalização de experiências se constitui como uma nova leitura daquilo que passou e que tocou os sujeitos, oferecendo, inclusive, elementos para os outros professores (re)pensarem as suas práticas, produzindo novos sentidos e significados às suas vivências.

Os sujeitos do estudo foram os participantes da formação continuada, produzida por meio de um projeto de extensão desenvolvido por um instituto de pesquisa educacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A amostra foi composta de 14 professores que atuam na Educação Básica das Redes Municipais de Ensino das cidades de Serra (ES), Vitória (ES) e Vila Velha (ES). Enviamos uma carta-convite aos professores de Serra (ES), por intermédio do coordenador de formação continuada daquele município. Posteriormente, docentes de outras redes de ensino foram convidados, por indicação dos professores de Serra (ES), a fim de compartilhar as suas práticas de ensino. Dessa forma, participaram da formação os seguintes professores, conforme o Quadro 1²:

2 Conforme orientação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), identificamos os colaboradores da pesquisa com nomes fictícios, a fim de preservarmos a sua identidade.

Quadro 1 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO E MUNICÍPIO	SEGMENTO DE ENSINO
Luiz	Pós-graduação lato sensu	RPEVV/ES	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I
Adriana	Licenciatura plena	RMES/ES	Ensino Fundamental I
João	Licenciatura plena	RMES/ES	
Augusto	Pós-graduação lato sensu	RMES/ES	
Beth	Pós-graduação lato sensu	RMES/ES	
José	Pós-graduação lato sensu	RMES/ES	
Maria	Pós-graduação lato sensu	RMES/ES	
Leticia	Pós-graduação lato sensu	RMEVV/ES	
Isabele	Pós-graduação lato sensu	RMEVV/ES	
Ana	Pós-graduação stricto sensu	RMES/ES	
Eduardo	Pós-graduação stricto sensu	RMES/ES	
Mariana	Pós-graduação stricto sensu	RMES/ES	
Liliane	Pós-graduação stricto sensu	RMEV/ES	
Roberto	Pós-graduação lato sensu	RMES/ES	Ensino fundamental I e II

Fonte: elaborado pelos autores.

A investigação das práticas de atuação pedagógica dos professores se constitui como objetivo da formação continuada analisada neste artigo e como elemento que potencializa a pesquisa e a produção do conhecimento, possibilitando a articulação entre a Universidade e a Educação Básica. Compreendemos, assim como Nóvoa (2013), as práticas de formação continuada em um sentido amplo, que

toma como polo de referência as escolas e as suas problemáticas que emergem da experiência da prática docente no trabalho escolar.

Os temas mais gerais eram discutidos nos encontros coletivos e o aprofundamento de suas práticas docentes acontecia nos encontros individuais de modo paralelo à formação continuada realizada na UFES. O Quadro 2 sistematiza a organização da Formação Continuada:

Quadro 2 – Organização da Formação Continuada

Mês/Ano	Encontro	ENCONTROS COLETIVOS NA UFES
01-10-2012	1	Questionário semiestruturado de identificação do docente, formação, condições de trabalho e prática pedagógica (Q1); Grupo focal sobre o livro didático na Educação Física (GF1)
29-10-2012	2	Grupo focal sobre Identidades da Educação Física como componente curricular (GF2)
12-11-2012	3	Avaliação de propostas curriculares estaduais e livros didáticos já existentes (EF1)
26-11-2012	4	Discussões sobre: conteúdos de ensino e avaliação. Apresentação de experiência do projeto pedagógico escolhido para produção de narrativa (auto)biográfica (EF2)
10-12-2012	5	Apresentação de experiência do projeto pedagógico escolhido para produção de narrativa (auto)biográfica. Avaliação da primeira etapa da formação continuada (EF3)
03-06-2013	6	Grupo focal sobre perspectivas de formação continuada e implicações para a atuação docente (GF3)
08 e 29-07 12-08 e 09-09-2013	7-10	Apresentação do texto oriundo da narrativa (auto)biográfica dos professores produzido com a equipe de formação (EF4 - EF7)
07-10-2013	11	Questionário semiestruturado de avaliação da formação continuada (Q2). Avaliação coletiva realizada com os professores sobre a formação continuada (EF8)
21-10-2013	12	Apresentação da avaliação realizada com os professores; discussões sobre progressão pedagógica dos conteúdos de ensino e práticas avaliativas do ensino e aprendizagem da Educação Física; projeções para a segunda formação (EF9)
Mês/Ano	Encontro	ENCONTROS INDIVIDUAIS
03 a 19-10-2013	1	Entrevista semiestruturada sobre conteúdos de ensino, metodologias e avaliação (E1)
31-10 a 09-11-2013	2	Entrevista semiestruturada sobre formação inicial/continuada (E2)
12-11 a 21-12	3 a 6	Narrativa (auto)biográfica sobre as práticas pedagógicas dos professores produzidas com os alunos de Mestrado e de Iniciação Científica (N1 - N6)
07-01 a 25-06-2013	----	Produção de texto pelos professores e equipe da formação continuada (coordenação, mestrandos e alunos de iniciação científica), com base nas narrativas (auto)biográficas

Fonte: elaborado pelos autores.

A formação continuada contou ainda com a participação de um professor da UFES, que foi o coordenador da formação, três alunos do Mestrado (identificados como Formador 1, 2 e 3) e três da Iniciação Científica (IC). O professor da UFES e os alunos do Mestrado foram responsáveis por conduzir a formação continuada, selecionar os temas a serem abordados nos encontros de segunda-feira, bem como organizar o processo de produção das narrativas (auto)biográficas dos professores, sua transcrição e transformação em textos sobre experiências de projetos pedagógicos realizados na EF.

Os alunos de IC participaram dos encontros coletivos de formação e acompanharam os mestrandos nas entrevistas individuais do tipo narrativa. Além disso, os projetos de pesquisa desses sujeitos se articularam com os dados oriundos da própria formação.

Para a produção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a) um questionário semiestruturado que continha questões referentes à formação inicial, atuação pedagógica e identidade; b) três encontros em grupos focais que tinham como temática a identidade docente e curricular da EF e o livro didático na EF; c) duas entrevistas individuais semiestruturadas.

Ao nos aproximarmos dos professores e das narrativas sobre as suas práticas, percebemos a necessidade de maior aprofundamento em relação às suas experiências formativas. Nesse caso, os grupos focais e a entrevista semiestruturada serviram-nos de base para produzir, com os professores, narrativas (auto)biográficas, em que pudessem recordar os projetos de ensino assumidos como os de maior expressividade em suas trajetórias.

Produzimos três grupos focais referentes às temáticas, a saber: 1) livros didáticos para a EF; 2) identidades desse componente curricular; 3) conteúdos de ensino e especificidade da área. O uso desse instrumento permitiu-nos, como moderadores, promover troca de ideias sobre os valores e as dificuldades que marcaram a trajetória desses professores.

Após leitura das narrativas, selecionamos as reflexões que abordavam a identidade e os sentidos que os professores atribuem à EF. Observamos, dessa maneira, que o professor justifica a EF no currículo de três maneiras: a) pela igualdade com as outras disciplinas; b) pela diferença com as outras disciplinas; c) pela igualdade/diferença.

Como os professores justificam a EF no contexto escolar

Após um movimento inicial de organização das formações e, posteriormente, produção das fontes, percebemos que a Educação Física se constitui com uma diversidade de representações para os professores. Desse modo, as suas práticas pedagógicas cotidianas se materializam nas narrativas e demonstram diferentes maneiras de justificar a presença desse componente curricular e seu espaço no currículo praticado. Com isso, percebemos que eles justificam a EF sob três perspectivas diferentes, conforme analisado nos tópicos a seguir.

Justificativa pela igualdade com as outras disciplinas

Na primeira categoria, os professores justificam a presença da EF como componente curricular pela igualdade com as outras disciplinas. Observamos que a organização dos conteúdos e a avaliação são argumentos utilizados pelos docentes para tornar a EF semelhante às demais disciplinas, como demonstrado, por exemplo, na narrativa de Adriana (entrevista):

A gente precisa fechar alguma coisa. Porque as professoras regentes têm os conteúdos, têm as formas de avaliar, então por que não avaliar na EF? A gente também pode fazer um questionário para avaliar os alunos.

O questionamento posto na fala de Adriana nos faz perceber a preocupação na maneira de avaliar realizada pela EF. Para a professora, há necessidade de se avaliar como as demais disciplinas de “sala de aula” avaliam, fundamentando-se na escrita e apresentando resultados em forma de notas.

Para Santos e Maximiano (2013, p. 97), “[...] a própria ideia da nota nos leva a justificar a presença da EF pela igualdade às demais disciplinas e não por sua diferença”. A busca por um método avaliativo semelhante ocorre pela necessidade de ter o mesmo *status* dos demais componentes curriculares, bem como o mesmo controle coercitivo dos alunos. Além disso, remete-nos à valorização e à hierarquização dos saberes escolares. Avaliar, conforme a mesma lógica e procedimentos, significa privilegiar o saber que se traduz na escrita.

No entanto, o que está colocado aqui é a aproximação das ações produzidas pela EF com a obrigatoriedade da avaliação e da nota dentro do espaço/tempo da escola. Fica evidenciado que não é apenas o porquê de não avaliarmos, mas a importância ou a necessidade de se avaliar e o como fazê-lo, haja vista as especificidades da área, questões estas que

serão aprofundadas mais a frente, no tópico que tratará as justificativas pela diferença com outras disciplinas.

Quando analisamos as narrativas, projetamos a necessidade de deslocar o discurso para identificar de quem estão falando e para quem ela se destina. É perceptível a necessidade de dialogar com os demais professores da escola, com os pedagogos e diretores, para reivindicar direitos, por exemplo: o espaço ocupado por sua disciplina no currículo, a própria organização dos horários e o espaço físico destinado às suas aulas. Essa igualdade se faz necessária para requerer os mesmos direitos e possibilidades para sua disciplina no espaço escolar.

Nota-se também que, por parte dos professores, existe uma busca por representatividade dentro da escola, pois eles passam a recorrer, frequentemente, aos saberes valorizados por aquele universo, em muitos casos, traduzidos em um saber hierarquizado e sistematizado em livros, cadernos e apostilas (Chartier, 2002; Santos *et al.*, 2016).

Para os docentes, a existência de um *saber-objeto*³ (CHARLOT, 2000) que oriente as suas práticas atribuiria à EF a mesma importância das outras disciplinas. Observamos essa questão no grupo focal, quando indagamos sobre as possibilidades do uso do livro didático na EF:

Acho que, de repente, até igualaria aos outros professores, que todos eles têm (Roberto, grupo focal).

[...] A questão de ter um livro didático para crianças na EF eu acho pertinente. Dá moral, não é que a gente precise disso, mas, indiretamente a gente precisa, sim [...] para o professor entender a nossa importância [...] (Luiz, grupo focal).

[...] Isso também às vezes nos fragiliza, porque os outros estão de olho em nós: 'O cara não tem livro didático, não tem isso nem aquilo [...]' (João, grupo focal).

Na leitura dos professores, o livro didático serviria para igualá-los e legitimá-los dentro da escola. Muitas vezes, ter um livro é sinônimo de valorização do que se ensina e faz com que o outro reconheça seu conteúdo materializado em um dispositivo que registra um *saber-objeto*. Chartier (2002), ao discutir sobre os “dispositivos” de escrita, debate sobre a hierarquia existente entre as disciplinas que possuem cadernos com anotações diárias e as que não registram diariamente, como é geralmente o caso da EF, em que os alunos nem sempre possuem caderno.

Ter ou não lugar de registro bem como ser ou não realizado diariamente evidenciam, na visão da autora, a relevância dentro do ambiente escolar, já que este valoriza as disciplinas com “dispositivos” de registros. Para Chartier (2002, p. 22), “esta hierarquia indica as ‘relações de força entre os saberes’, não do ponto de vista de seu valor intrínseco ou subjetivo (as crianças adoram ‘a ginástica’), mas do seu valor na instituição e para ela”.

Estabelece-se uma tensão, quando pensamos no lugar que as disciplinas ocupam, ou até mesmo se há um lugar no currículo para aquelas que não possuem dispositivos de registro e que priorizam os *saberes de domínio*⁴ (Charlot, 2000). Entretanto, igualar-se às demais disciplinas escolares apenas pela apropriação dos objetos de registros não garantiria à EF o mesmo espaço dentro do currículo.

A hierarquia entre as disciplinas não se apresenta apenas pela existência de um dispositivo de instrução, mas pela própria carga horária destinada para cada componente curricular. As narrativas dos professores nos permitem organizar as disciplinas em três blocos: 1) Matemática e Português com um maior número de horas/aulas; 2) Ciências, História e Geografia; e, por último, 3) Artes, EF e Música.

3 “[...] isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obra de arte, programas de televisão ‘culturais’[...]” (Charlot, 2000, p. 66).

4 Entendidos como “[...] atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor” (Charlot, 2000, p. 66).

É interessante notar a relação entre a carga horária e a natureza das disciplinas. Nesse caso, cabe questionar: as disciplinas que geralmente ocupam menos espaço no currículo são aquelas que privilegiam o domínio de uma atividade de cunho prático e o saber relacional?

Podemos constatar, na narrativa do professor Roberto (entrevista), a sua preocupação com a reorganização do currículo escolar: *“Essa semana teve a votação da escola para o ano que vem. Como vai ser? Duas de EF e duas de artes? Ou três de EF e uma de artes? Talvez EF tenha professor, artes, não!”*.

Apesar de a hierarquia nos revelar muito sobre a ótica da escola, ela também nos oferece pistas sobre as *práticas e apropriações* (Certeau, 1994) realizadas pelos professores, pois a divisão de disciplinas no currículo não é rígida e imutável. Ela se constitui pelas relações de força e tensões dentro da escola, pois, para que uma disciplina tenha aumentada a sua carga horária, é necessária a redução do número de aulas de outra disciplina.

Certeau (1994) define as práticas e apropriações como ações desenvolvidas no cotidiano e em suas (re)invenções, elas estão relacionadas com a ideia das táticas, o que presume um movimento de consumo daquilo que é produzido pelo outro e a transformação em algo novo, repleto de outros sentidos e significações.

Observamos nesse jogo concorrencial um movimento duplo de significação, pois dificilmente se altera a carga horária das disciplinas que se situam no primeiro e no segundo bloco, já que elas traduzem o tipo de saber valorizado pela escola, e a manutenção da carga horária ou o seu aumento ocorre, em grande parte, entre as disciplinas que compõem o terceiro bloco, como destacado por Roberto.

O que determina sua configuração é o reconhecimento social do trabalho realizado e

sua integralização com o Projeto Institucional da Escola. As entrevistas indicam esse movimento:

No meu colégio, eu me sinto respeitada, porque os professores, em geral, veem o trabalho que eu faço (Maria, entrevista).

Um pouco pelos profissionais que passaram antes, um pouco pelo contexto de visão que as outras disciplinas. ‘A EF é momento recreativo, pode ser qualquer coisa’. A partir do momento que entramos isso mudou. Começamos, de certa maneira, a produzir conhecimento e com isso inquietar eles, porque a gente falava: ‘Não! Nós temos direito. Precisamos de material. A gente dá realmente aula de EF, a gente produz na aula de EF!’. Foi aí que, em 2007, conseguimos esse espaço. Não era coberto. Aí foi outra luta. No ano passado, esse terraço foi coberto, tendo bebedouro e banheiros (Mariana, entrevista).

De igual modo, a valorização do professor está ligada ao reconhecimento da importância do outro e, para isso, é necessário saber o que o outro ensina:

[...] Eu costumo interagir com o professor de sala de aula, a professora regente e a professora de Artes. Nós trabalhamos todo o planejamento trimestral. A gente senta junto e planeja o tema transversal na reunião coletiva, então em cima disso eu já construo meu planejamento [...] Primeira coisa, vamos ter que ter diálogo, literalmente, íntimo com as professoras de sala de aula, para conquistar o espaço, o lugar que a EF tem naquela escola (Mariana, entrevista).

[...] Tento sempre entender o que a professora estava falando na sala de aula para poder levar um pouco daquelas falas, daquelas linguagens que ela utiliza para a aula de EF [...] (Eduardo, entrevista).

Existe a necessidade de aproximação e diálogo entre os professores e, no caso da EF, é preciso dar visibilidade ao que se ensina, produzir lugares de registro para que se materialize aquilo que se aprende e aquilo que se ensina nas aulas.

Nas narrativas, é possível perceber a necessidade que os professores têm de ver sua disciplina valorizada pelos docentes de outras disciplinas. Eles ressaltam a importância da relação que se estabelece dentro da escola. Além de conhecer o trabalho desenvolvido pelo outro e dar visibilidade ao que se ensina em suas aulas, a relação perpassa por negociações, trocas e acordos para demarcar uma posição dentro do ambiente escolar e garantir igualdade perante os demais.

O professor de EF luta por seu reconhecimento, enxergando na igualdade a possibilidade de obtê-lo, porém esse movimento sinaliza um risco de, na igualdade, perder a sua especificidade. Charlot (2009, p. 232) salienta:

[...] essa vontade de ensinar uma disciplina escolar igual às demais remete, em primeira análise, a um problema identitário de legitimidade: o professor de EF faz questão de ser reconhecido como um verdadeiro professor, com conteúdos, programa e planejamento. Ele não quer ser considerado um professor de segundo escalão [...].

Observamos nas narrativas dos professores uma necessidade de se criar argumentos, ações pedagógicas e políticas para que o outro perceba a importância da EF dentro do espaço/tempo da escola.

É preciso ainda destacar que a reivindicação dos professores não está na igualdade de obrigatoriedade garantida pela força da lei, mas pela sua importância social. Na visão deles, esse reconhecimento deve se traduzir em horas/aulas, em espaço físico, recursos materiais e garantia de tempo para planejamento.

As justificativas pelas diferenças e igualdades situam-se em tensões, que têm como pano de fundo a ocupação de um lugar dentro do universo de poder que é a escola. Essa luta indica que, à medida que se perde força, se perde também espaço no currículo, tempo de planejamento e direitos.

Justificativa pela diferença com outras disciplinas

Apesar de justificarem a presença da EF pela igualdade junto as outras disciplinas, os professores também demarcam a sua busca por espaço e representatividade nas tensões e disputas que permeiam o currículo, pela diferença da EF com as outras disciplinas.

A especificidade da EF que é o movimentar, independente de também entrar o debate cultural, fisiológico, social. A minha aula se distingue da do professor de História, Matemática e Geografia porque é o movimentar, é o fazer com esse corpo (Mariana, entrevista).

Para os professores, a EF também se justifica na escola por saberes que lhe confere especificidade, pois, em sua leitura, esse é um componente curricular que assume como referência as experiências corporais. Ressaltamos que, no diálogo com Dewey (1978), entendemos o conceito de experiência como algo amplo, pois as práticas humanas são diversas, assim, a experiência se dá de diferentes maneiras nas fases de desenvolvimento do sujeito, em que situação e agente interagem e são modificados. Para o autor: “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (Dewey, 1978, p. 17).

Na visão dos professores, cabe à EF ensinar as práticas corporais e isso a diferencia. Essa nomenclatura é utilizada em uma dimensão mais ampla que não se resume apenas às questões motoras, já que atravessa a relação com saberes históricos, culturais e sociais, relacionados com as experiências de vida praticadas pelos sujeitos. Quando analisamos o conteúdo, entendemos que essas práticas se materializam nos jogos, brincadeiras, danças, ginástica, lutas e nos esportes, tematizados por questões que constituem o Projeto Pedagógico da Escola.

Os professores também justificam a presença da EF na escola pela diferença se fundamentando na ideia do aprendizado de valores, atitudes e mudanças de comportamento que, conforme os conceitos estabelecidos por Charlot (2000), podem ser classificados como *saberes relacionais*. Ou seja, “[...] trata-se de dominar uma relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo [...]” (Charlot, 2000, p. 70). Podemos observar esse movimento nos trechos das narrativas que se seguem:

Primeiramente, e principalmente, é a questão do respeito, dos valores, respeito mútuo, respeito com o colega, essa parte de interação social, a socialização, ser cidadão, a cultura (Luiz, grupo focal).

Eu tenho uma visão da EF que é a visão do social. Eu ensino os esportes partindo sempre para o lado humano, social, do respeito (José, grupo focal).

O que eu percebi é a questão do respeito, da solidariedade, de jogar junto, porque a EF também trabalha isso. Também a questão de conteúdos, de esporte, das lutas, dos jogos (Adriana, grupo focal).

Os professores Luiz, José e Adriana evidenciam a intenção de ensinar, para além do jogo, brincadeiras ou esportes em suas aulas, ampliando o conceito de conteúdo de ensino, no qual se destacam os valores e as mudanças de comportamento como eixos a serem trabalhados. A presença dos saberes relacionais ganha maior importância dentro da aula, o que exige uma dedicação por parte dos professores para que o aluno aprenda a importância do próximo, o sentido de coletividade e a socialização. O ensino de valores não é objetivo apenas para as aulas de EF, mas perpassa por todas as disciplinas escolares.

Percebe-se que a relação com a EF se estabelece na necessidade da apropriação do *saber de domínio*, que é o movimento inscrito no corpo, entretanto, o aluno não o faz sozinho, mas sim com o outro. Ao fazer com o outro, produz o *saber relacional*, pois ele aprende a *ser* e a *como ser* nas relações interpessoais. Ao analisarmos também as práticas avaliativas desenvolvidas, notamos que esse discurso ganha força.

Se o conteúdo expressa o que se ensina, a avaliação revela aquilo que foi apropriado pelo aluno, os sentidos atribuídos e o que ele faz com o que aprendeu dentro desse processo de aprendizado. Os professores Roberto, Maria, Adriana, Mariana, Beth, Luiz e José avaliaram o desenvolvimento relacional – mudança de comportamento, interesse, participação – construindo, como instrumento de registro, a observação, a história em quadrinhos, os diários, as fotografias e os filmes.

Essa ação tem se configurado em um esforço em construir instrumentos avaliativos que ofereçam possibilidades para que o aluno transforme as experiências corporais em um registro. Podemos notar esse movimento nas falas das professoras:

O diário é para eles colocarem as impressões deles, se estão gostando, se não estão. ‘o que gostariam que tivesse mais?’ (Mariana, narrativa).

[...] Eu comecei a fazer a autoavaliação no sentido das crianças perceberem a prática deles dentro da aula de EF. A postura deles e o aprendizado deles, dentro das aulas de EF (Beth, entrevista).

A produção do registro possibilita visibilizar os sentidos que os alunos produzem nas aulas de EF, transformando a vivência em experiência, além disso, as especificidades da EF se mostram nas apropriações, sobretudo, dos saberes de domínio e dos saberes relacionais inscritos e aprendidos no/com o corpo.

Entretanto, é importante pontuar que os *saberes-objeto* – contidos em objetos como um livro, um jornal, um filme etc. – também fazem parte dos conteúdos e aprendizagens da EF, uma vez que o corpo é, por nós, compreendido como algo que não se fragmenta entre físico e intelecto. Acena-se para uma lógica que valoriza a ação dialógica e dialética entre prática-teoria-prática, em que a experiência é colocada como elemento central da aprendizagem de diferentes linguagens. As representações sobre o mundo são produzidas ou (re) significadas a partir e com as experiências e, nelas, os saberes de domínio, de objeto e relacionais estão interligados.

Dewey (1978), ao falar dos processos educacionais, nos apresenta o corpo em sua concepção de “Educação como reconstrução da experiência”. Para ele, o processo da experiência envolve interações entre o eu e o outro e isso gera outras situações, assim: “Aí está o início do processo de ‘aprender por experiência’, o que requer ‘vida, experiência e aprendizagem” (Dewey, 1978, p. 16), de maneira indissociável.

A concepção de corpo aqui posta não remete apenas a um “corpo-máquina” e dicotômico em sua essência, entendemos o corpo como sendo de um sujeito encarnado em um mundo, ou, como destaca Charlot (2009), ao refletir sobre a obra de Merleau-Ponty, “uma consciência encarnada”. Assim, a ideia de um “corpo vivencial” ou “corpo experiencial” nos faz pensar “[...] em uma multidimensionalidade de nossa experiência corporal” (Najmanovich, 2001, p. 24).

Assim, para nós, o corpo é o *corpo-sujeito*, unificado e com uma linguagem específica de aprendizagens, adaptações e ressignificações. “Com efeito, se ‘eu sou meu corpo’, quem ‘sabe’ o que é o corpo e como se pode educá-lo, é esse eu-sujeito-encarnado e, portanto, junto a ele é que se devem procurar as informações a respeito dos efeitos da EF” (Charlot, 2009,

p. 240), levando em consideração a complexidade das apropriações/maneiras de relacionar-se com o saber e das experiências da vida “vivida” (Dewey, 1978). Dessa forma, é preciso centralizar o sujeito, uma vez que não existe saber fora do sujeito e suas práticas experienciadas no cotidiano.

Outro apontamento pertinente está relacionado com a possibilidade de o aluno se expressar ou de se comunicar nas aulas de EF. Na visão dos professores, a expressão corporal como linguagem oportuniza aos alunos, entendidos como crianças, jovens e adolescentes, manifestarem quem realmente são e de se apresentarem como *praticantes* (Certeau, 1994). Essa valorização ocorre muitas vezes influenciada também pelo local em que a aula de EF acontece.

Eu penso que seria uma forma de expressar de uma forma diferente as questões escolares. No caso da sala de aula se utiliza também da fala, a linguagem verbal e escrita; a EF utiliza do corpo (Luiz, grupo focal).

Então a EF consegue isto, o aluno se expressar da maneira que ele pode e que ele sabe. A gente consegue deixar o aluno se expressar (Adriana, entrevista).

[Na] EF é onde eles dizem: ‘Estou aqui!’, porque, numa sala de aula, não se diz isso, é podado (Luiz, entrevista).

As narrativas nos mostram que a expressão que se traduz na linguagem corporal e oral tem sido a forma linguística utilizada pelos alunos para se mostrarem como sujeitos de direito e não um ser universal desprovido de interesses, tensões e conflitos. Por meio da prática corporal, o aluno se faz singular, externando sua identidade e se constituindo como sujeito, como criança. Ao dizer que, na EF, o aluno se expressa da forma como pode e sabe, diferencia-se essa disciplina das outras em que há a necessidade de uma apropriação e verbalização padronizada. O movimento é inverso à ló-

gica apresentada por uma determinada visão de escola, já que a EF privilegia a linguagem da experiência, pois possibilita o aluno experimentar, vivenciar e praticar um conteúdo.

Nesse processo de singularidade, é possível dar visibilidade aos diversos sentidos que os alunos estabelecem nas aulas, sem padronizar aquilo que o professor compreende como certo. Para Charlot (2009, p. 238),

[...] o corpo é corpo psíquico, corpo-sujeito. Há de bem entender o alcance dessa ideia e da fórmula 'eu sou o meu corpo'. Tradicionalmente, o corpo era considerado obstáculo à formação do Eu; na perspectiva fenomenológica, ele também é o Eu e, de certa forma, ele é o único modo em que o Eu tem evidência de si.

Outro aspecto notado diz respeito ao lugar em que ocorrem as aulas e a arquitetura escolar. Isso também é um fator utilizado pelos professores para justificar a EF pela diferença com as outras disciplinas, como podemos ver nos apontamentos de José e João:

Na sala de aula, são os moldes tradicionais: a minha mesa me separa de você, existe uma barreira física. E lá, na quadra, é um ambiente aberto, livre, e essa não existência de barreiras permite aflorar comportamentos. É uma dificuldade lidar com quem está do seu lado, há falta de capacidade social para lidar com a criança, adolescente, com adulto (José, entrevista).

[...] a partir do momento que você traz o aluno fora do contexto da sala de aula, é nossa especificidade, a construção do nosso conhecimento é totalmente diferente. Lá é uma cultura da escrita, aqui é mais corporal, é mais verbal! Aqui [EF] o aluno se sente mais propenso, não é se esvaziar, mas é botar para fora aquilo que ele é mesmo [...]. (João, entrevista).

As narrativas nos levam a pensar questões sobre a arquitetura escolar, em que o próprio lugar onde acontecem as intervenções pedagógicas dos professores já estabelece uma diferença entre as disciplinas e muitas vezes reforça uma hierarquia entre elas. Nesse caso,

há uma tensão em que a perda de lugar, físico, representa perder terreno, poder, perante as outras disciplinas. Percebemos que essa luta por um espaço é enfatizada como uma luta política dentro da escola, como na narrativa de Mariana (entrevista):

O terraço, para mim, eu tenho uma satisfação que foi uma conquista minha e do professor Yuri. Era muito pior. A gente dava aula no corredor, na garagem lá embaixo. A EF também não tinha o valor que ela tem hoje na escola.

A conquista de um local melhor para ministrar as aulas, que antes eram realizadas na garagem, revela-nos que o local de trabalho de uma disciplina, muitas vezes, tem relação direta com o seu valor dentro do ambiente escolar e essa conquista relaciona-se com a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida.

Observamos a insistência da escola em manter uma tradição cultural que a demarca, ou busca manter seus pilares. É em nome dessa tradição que percebemos a valorização de determinados saberes e disciplinas escolares. Nesse caso, como a escola é o lugar da palavra, da escrita e das demais formas de simbolização do mundo, ela tende a valorizar as disciplinas escolares que assumem como estatuto epistemológico os saberes que se fundamentam pela apropriação do que está incorporado aos objetos – livros, revistas etc. –, saberes-objeto.

Em contrapartida, a EF privilegia o domínio de atividades de cunho prático e também com saberes relacionais. Ela se apropria da tradição para se manter como componente curricular, mas, ao mesmo tempo, confere-lhe outros sentidos, traduzindo sua diferenciação.

Ao mesmo tempo em que o professor justifica as identidades da EF pela diferença, também o faz assumindo como referência o outro, traduzido como disciplina que tem um determinado formato e determinado modo de se conceber e se justificar. O discurso varia de

acordo com o lugar que ocupa e com quem estabelece diálogo. Nesse caso, a definição do que é a EF e sua justificativa se modifica conforme ao que está em jogo nas relações que se estabelecem na escola. A construção das identidades da EF é produzida objetivando ocupar um lugar de poder que é demarcado pelos saberes valorizados pela escola.

No diálogo com Hall (2000), percebemos que a construção de uma identidade cultural tem seus códigos e símbolos demarcados pela ideia de uma tradição que valoriza um tipo de saber em detrimento de outras formas de aprender e saber que delas originam. Essa versão acabada de identidade fixa um ideário de escola que, por um lado, se constitui por uma representação universalizada, pautada em uma metanarrativa que a define *a priori* e, por outro, tem favorecido a construção de um discurso que prima pela igualdade e não pelos processos de diferenciação.

Essa concepção tem atribuído à EF e a outras disciplinas escolares que assumem as *práticas* (CERTEAU, 1994) como referência um lugar de desvalorização dentro da escola. Entretanto, buscamos inverter essa lógica argumentativa, assumindo que os processos identitários.

[...] não são nunca unificados; que eles são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentados e fraturados; que não são, nunca, singulares, mas multiplicamente construídos ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2000, p. 108).

Esses processos são construídos na diferença e por meio dela, consubstanciada na relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta e no modo como os praticantes se veem e se identificam. Dentro dessa perspectiva, não é possível pensar as disciplinas escolares, assumindo a ideia de identidade fixa,

permanente e essencial, sobretudo quando tratamos de disciplinas como a EF, que não se fundamentam em dispositivos que demarcam a sua fronteira, como é o caso do livro didático.

Assumir esse modelo como referência às vezes não potencializa a diferença. As narrativas evidenciam que os professores consideram a EF como disciplina diferente, contudo existe uma preocupação em igualá-la, para garantir um lugar dentro do universo escolar. A escola se configura como lugar de fronteira (Santos, 2003; Hall, 2006), zona híbrida, em que se encontra e se produz uma diversidade de linguagens, de saberes e de culturas, elementos que se apresentam descentralizados de um todo coerente.

Justificativa pela diferença e igualdade

Os questionamentos produzidos nas narrativas dos professores nos mostram que ora a EF se justifica no currículo por sua diferença, ora por sua igualdade com as outras disciplinas, variando de acordo com o contexto e com os interesses colocados em disputa. Notamos que este jogo de poder vai forjando a identidade da disciplina no contexto da educação escolarizada e anuncia outras formas de significação. Formas essas que não se capturam pela racionalidade dicotômica que tende a colocar em um ou outro lugar o discurso que visa a constituir a identidade da EF. Nesse caso, observamos narrativas que transitam no “entre-lugar” da diferença e da igualdade.

O debate sobre as práticas avaliativas produzidas pelos professores evidencia a preocupação de se atender às normas da escola em produzir uma nota, mas, ao mesmo tempo, o modo como essa avaliação deve dar visibilidade às especificidades dos aprendizados produzidos nas aulas, apesar de os professores destacarem a mesma obrigatoriedade institu-

cional, qual seja, ter a necessidade da nota. A questão pontuada é: como avaliar na EF levando em consideração as necessidades da escola e da singularidade do seu saber?

As reflexões ponderadas pelos professores indicam que, na medida em que a avaliação torna a EF igual, ela também a torna diferente, pois sinaliza uma forma de oferecer visibilidade aos sentidos dados às experiências vivenciadas. Podemos observar nas narrativas dos professores os movimentos de produção de instrumentos de registro com esse objetivo.

Esses processos são construídos na diferença e por meio dela, consubstanciada na relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta e no modo como os praticantes se veem e se identificam. Dentro dessa perspectiva, não é possível pensar as disciplinas escolares, assumindo a ideia de identidade fixa, permanente e essencial, sobretudo quando tratamos de disciplinas como a EF, que não se fundamentam em dispositivos que demarcam a sua fronteira, como é o caso do livro didático.

Assumir esse modelo como referência às vezes não potencializa a diferença. As narrativas evidenciam que os professores consideram a EF como disciplina diferente, contudo existe uma preocupação em igualá-la, para garantir um lugar dentro do universo escolar. A escola se configura como lugar de fronteira (Santos, 2003; Hall, 2006), zona híbrida, em que se encontra e se produz uma diversidade de linguagens, de saberes e de culturas, elementos que se apresentam descentralizados de um todo coerente.

Justificativa pela diferença e igualdade

Os questionamentos produzidos nas narrativas dos professores nos mostram que ora a

EF se justifica no currículo por sua diferença, ora por sua igualdade com as outras disciplinas, variando de acordo com o contexto e com os interesses colocados em disputa. Notamos que este jogo de poder vai forjando a identidade da disciplina no contexto da educação escolarizada e anuncia outras formas de significação. Formas essas que não se capturam pela racionalidade dicotômica que tende a colocar em um ou outro lugar o discurso que visa a constituir a identidade da EF. Nesse caso, observamos narrativas que transitam no “entre-lugar” da diferença e da igualdade.

O debate sobre as práticas avaliativas produzidas pelos professores evidencia a preocupação de se atender às normas da escola em produzir uma nota, mas, ao mesmo tempo, o modo como essa avaliação deve dar visibilidade às especificidades dos aprendizados produzidos nas aulas, apesar de os professores destacarem a mesma obrigatoriedade institucional, qual seja, ter a necessidade da nota. A questão pontuada é: como avaliar na EF levando em consideração as necessidades da escola e da singularidade do seu saber?

As reflexões ponderadas pelos professores indicam que, na medida em que a avaliação torna a EF igual, ela também a torna diferente, pois sinaliza uma forma de oferecer visibilidade aos sentidos dados às experiências vivenciadas. Podemos observar nas narrativas dos professores os movimentos de produção de instrumentos de registro com esse objetivo:

Eu filmei cada turma falando sobre o tema violência, sobre o tema respeito. Eu filmava: ‘Fala o que é amizade para você?’, e eles falavam. Falaram sobre amor, respeito, violência. Surgiram muitas coisas, até coisas pessoais, relatos deles (Beth, narrativa).

O que eu faço: eu tiro muita foto hoje em dia. Em algumas turmas, filmar e dar aula você não consegue, mas com turmas maiores eu já fiz isso [...]. Os maiores têm caderno, um diário do aluno. Têm as duas coisas (Mariana, narrativa).

Ao mesmo tempo em que o avaliar mostra a igualdade, o como e o quê os professores avaliam, fortalece sua diferença, pois é nesses registros que a sua especificidade se faz evidente. Percebemos, nesse movimento, a inventividade dos professores ao criarem uma série de instrumentos, como os diários de aula dos alunos, desenhos, histórias em quadrinho, filmagens, fotos, produção de *rap* e textos coletivos.

Essas formas de avaliar que partem do aluno, do que ele aprendeu, do que foi desenvolvido nas aulas, trazem também a possibilidade de um debate sobre o lugar de autoria nas produções avaliativas, revelando o seu protagonismo. O desenho, por exemplo, é a representação do modo como o acontecimento, que é coletivo, foi transformado em experiência, que é um processo singular, sinalizando a maneira como o aluno se apropria do que se ensina (Santos *et al.*, 2014).

A EF pode ser considerada híbrida, se a pensarmos como uma área de intervenção social que consome e se apropria (Certeau, 1994) de diferentes teorias-metodologias de outras áreas do conhecimento. Ao *usar* o conhecimento, a EF pode se apropriar dele produzindo outros sentidos e significados para além de sua ideia original, perdendo com isso, como salienta Dussel (2005), os marcadores originais do discurso. As identidades são construídas por meio das práticas de apropriação dos bens culturais e dos processos de diferenciação, práticas essas que se configuram no consumo da cultura.

Outra maneira com que os professores justificam a presença da EF pela igualdade e diferença é quando se remetem ao processo de planejamento, como observamos na narrativa de Maria: “[...] A gente tem alguns dias do ano para se encontrar, é obrigatório [...]. Todos os professores se reuniam. Cada sala era um colégio. A gente se reunia para falar como a gente

faria o ano todo e qual projeto desenvolveria com os outros professores”.

A professora de EF desenvolve trabalhos pedagógicos com outras áreas, visando à construção de um projeto comum, entretanto, cada um busca colaborar tendo em vista o saber que ensina. Há uma relação entre eles para elaborar coletivamente um plano de ação para a escola, tendo cada disciplina a responsabilidade de direcionar o trabalho dentro da sua especificidade.

Fazer o planejamento coletivo, ao mesmo tempo em que revela a possibilidade de se projetar ações de compartilhamento entre as disciplinas, com a produção de conhecimento transversalizado, traduz a necessidade de não privilegiar uma disciplina em relação à outra. Cabe à EF os trabalhos com temáticas presentes nos projetos com base nos conteúdos relacionados com as práticas corporais. Na medida em que se abre mão das práticas, a EF vai perdendo sua singularidade e se justificando pela igualdade, abrindo mão da diferença, que constituiria seu processo identitário.

É nesse contexto que observamos a resistência dos professores de EF em justificar a sua presença como componente curricular pela necessidade de garantir o tempo de planejamento das outras áreas de conhecimento. Logo, o momento do planejamento dos outros professores só ocorre pelo fato de os alunos estarem na aula de EF, com esse profissional reconhecido como professor de planejamento, como evidenciado nas narrativas a seguir:

A questão negativa é a questão do professor de planejamento. Se você for faltar, é o planejamento que importa e não a aula do aluno (Beth, grupo focal).

Uma imagem que fica difícil de você tirar, que foge da sua alçada é a questão do professor de planejamento. Essa questão, de primeira a quarta, está embutida na cabeça dos professores que ninguém tira. Se você falta, eles falam:

‘Poxa! E o meu planejamento?’ (Augusto, grupo focal).

O direito ao planejamento para todas as disciplinas as torna iguais, entretanto o modo como os professores de EF são reconhecidos pelos demais oferece, em boa medida, uma leitura sobre os saberes valorizados pela educação escolarizada. A escola é o lugar da palavra ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados, cujo modo de existência é a linguagem, por isso a valorização dos saberes que se traduzem no *falar de* e *escrever sobre*, em contraposição ao *fazer com*.

É preciso, nesse caso, compreender que se, por um lado, a EF (re)significa o espaço escolar; por outro, tem que se adequar a ele, assim, ao mesmo tempo em que opera com as lógicas e procedimentos que oferecem fundamento à forma escolar, como é o caso da nota e do planejamento, a EF também a subverte na medida em que estabelece a relação do “[...] corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (Charlot, 2009, p. 244).

Considerações finais

Este estudo objetivou compreender como um grupo de professores significa a presença, a permanência e a contribuição da EF no currículo escolar, partindo de suas experiências e identidades assumidas por eles para a área no cotidiano escolar.

Percebemos que as identidades da EF são definidas pelas práticas e discursos produzidos pelos professores desse componente curricular e, ao mesmo tempo, pela maneira como imaginam que ele é visto por outras áreas, pois, como salienta Silva (2000), a identidade só pode ser reafirmada porque existe a diferença. Se fôssemos todos iguais, não precisaria-

mos afirmar nossas identidades para o mundo. Eles demarcam tal construção justificando a EF pela diferença, pela igualdade e pela diferença e igualdade com as outras disciplinas.

Por fim, na medida em que é possível notar a diferença da EF, é possível contribuir para que o projeto de escolarização seja repensado, já que apresentamos a importância do trabalho com diferentes linguagens em uma perspectiva que visa problematizar e compreender a hierarquização dos saberes escolares.

Essas análises também nos projetam para a necessidade de compreender, em estudos futuros, o modo como os outros atores sociais que compõem o cotidiano escolar – os alunos, os pedagogos, os diretores – justificam a EF como componente curricular e seus atravessamentos na constituição dos seus processos identitários, principalmente, pensados em correlação com os docentes e suas respectivas práticas pedagógicas.

Referências

- ALMEIDA, A. B. et al. Percepção discente sobre a Educação física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ouro Preto, v. 10, n. 2, p. 109-116, set. 2011. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2660>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BASTOS, R. S.; SANTOS JUNIOR, O. G.; FERREIRA, M. P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017. <https://doi.org/10.5007/2175-8042-2017v29n52p38>
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. **Movimento**, v. 2, n. 2, 1995. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2188>
- CASSANI, J. M. **Da imprensa periódica de ensino e**

de técnicas aos livros didáticos da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960). 2019. 411 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

Certeau, M. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito. In: SCHNEIDER, O. et al. (org.). **EF, esporte e sociedade:** temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 3, 2009. p. 231-246.

CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/ISRAEL/Downloads/38731-Texto%20do%20artigo-171584-1-10-20170803.pdf> Acesso em: 28 dez. 2023.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 10. ed. Comp. Melhoramentos de S. Paulo, 1978.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo:** debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 22 – 40.

FÁVERO, A. A.; COSTA, D. R.; CENTENARO, J. B. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino em Revista**, v. 26, n. 3, p. 656-676, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-2>

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola:** a educação física brasileira (1880-1950). Araçuaçu: Facha, 1999.

FREITAS, J. F. et al. A identidade da educação física escolar sob o olhar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 396-409, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i2.39482>.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa e autor, 1997.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 73 – 93.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. 2. ed. In: Souza EC, ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2006. p. 183-202.

LANI-BAYLE, M. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam... **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 954-969, 11 out. 2020. [10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p954-969](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p954-969).

LOVISOLO, H. R. Mas, afinal, o que é educação física: a favor da mediação e contra os radicalismos. **Movimento**, v. 2, n. 2, 1995. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19308/000242834.pdf?sequence=1> Acesso em: 28 dez. 2023.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NÓVOA, A. Entrevista com Antônio Nóvoa. **Rev Olhares** 2013;1(1):416-418. <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.141>.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, W dos et al., A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. e-2737, 24 jun. 2016. [10.4025/jphyseduc.v27i1.2737](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2737).

SANTOS, W. dos.; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: prá-

ticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115326317001.pdf> Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTOS, Wagner dos et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400008>.

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1121-1135, 11 out. 2020. [10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135](http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135).

SILVA, L. O. **Os sentidos da escola na atualidade:** narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 112 – 123.

SOUZA, A. L. de et al. A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a educação física. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58123>

SOUZA, E. C de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/artic/view/8285>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, F. T. R. de; PAGANI, M. M. A Educação Física Escolar do Ensino Médio: A Ótica do Aluno. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 2, n. 2, p.109-119, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/7877>. Acesso em: 28 dez. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física? Um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, v. 1, n. 1, p. 35-40, 1994. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2013>.

Recebido em: 18/12/2022
Revisado em: 30/11/2023
Aprovado em: 23/12/2023
Publicado em: 30/12/2023

Matheus Lima Frossard é doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas (GEEPE) da UFMT e do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) da UFES. E-mail: matheusmlf@hotmail.com

Jean Carlos Freitas Gama é doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor substituto do curso de Educação Física da UFES. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) da UFES. E-mail: jeanfreitas.gama@gmail.com

Sayonara Cunha de Paula é doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da rede estadual de ensino do Espírito Santo pela Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) da UFES. E-mail: sayocpaula@hotmail.com

Wagner dos Santos é doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do curso de Educação Física e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) da UFES. E-mail: wagnercefd@gmail.com