

Apropriação de saberes nas aulas de educação física: “eu sou gordinho e consegui, ué”
Knowledge acquisition during physical education classes: “i am fat and i succeeded, ok!”
Apropiación de saberes en las clases de educación física: “yo soy gordito y lo hice, che!”

*Flávia Martinelli Ferreira, **Mayrhone Abrantes Farias, ***Ingrid Dittrich Wiggers

*Universidad de la República (Uruguay), **Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil), ***Universidade de Brasília (Brasil)

Resumo. O presente estudo tem como objetivo compreender como as crianças se apropriam de saberes nas aulas de Educação Física, evidenciando maneiras particulares de produzir significados. O referencial teórico articula a sociologia da infância à sociologia do cotidiano, considerando as crianças como atores sociais e o cotidiano como uma dimensão em que se estabelecem estratégias e táticas de apropriação dos saberes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho etnográfico junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública da Prefeitura de Jundiá-São Paulo, por meio de observação participante. A análise, de natureza qualitativa, permitiu a compreensão de estratégias pedagógicas adotadas nas aulas perspectivando o “saber fazer bem”. Em contraponto, foram identificadas táticas das crianças em transgredir os saberes e fazeres do cotidiano escolar, conferindo às culturas infantis um modo peculiar de apropriar-se dos saberes durante as aulas de Educação Física. Destacou-se ainda a produção de diferenças, a ser considerada em mediações pedagógicas de modo a garantir oportunidades múltiplas de apropriação dos saberes corporais pelas crianças.

Palavras-chave: cotidiano, criança, saberes, educação física escolar, diferenças.

Abstract. This work aimed to understand how children acquire knowledge in Physical Education classes, considering individual ways of creating meaning. The theoretical basis links the sociology of childhood to the sociology of daily life, considering children as social agents and daily life as a dimension in which strategies and tactics are established for acquiring knowledge. For this purpose, an ethnographic study was undertaken with a fourth-year elementary school class at a public school in the municipality of Jundiá (São Paulo State), adopting the strategy of participant observation. The qualitative analysis enabled an understanding of pedagogical tactics adopted in the classes from the perspective of “knowing how to do well”. In counterpart, identification was made of tactics used by the children to transgress the learning procedures and everyday practices of the school, such that the child culture led to diverse ways of acquiring knowledge during Physical Education classes. In conclusion, the findings highlighted differences that should be considered in pedagogical interventions to ensure ample opportunities for the acquisition of body knowledge by children

Keywords: daily life, child, knowledge, physical education, differences.

Resumen. El presente estudio tiene como objetivo comprender como los niños apropiarse de saberes en las clases de educación física, haciendo hincapié de sus maneras particulares de producir significados. Las referencias bibliográficas articulan la sociología de la infancia y la sociología de la vida cotidiana, considerando a los niños como actores sociales y a la vida cotidiana como una dimensión en la que se establecen estrategias y tácticas de apropiación del conocimiento. Por lo tanto, ha sido desarrollada una investigación etnográfica junto a una turma de cuarto año de la escuela primaria en una escuela de la intendencia de Jundiá – San Pablo, mediante observación participante. El análisis, de carácter cualitativo, permitió comprender las estrategias pedagógicas adoptadas en las clases desde la perspectiva del “saber hacer bien”. Por otro lado, identificaronse las tácticas de los niños para transgredir los saberes y hacer de la vida cotidiana escolar, ofreciendo desde las culturas infantiles una forma peculiar de apropiarse de los conocimientos durante las clases de Educación Física. También se destacó la producción de diferencias, que debe ser considerada en las mediaciones pedagógicas para garantizar múltiples oportunidades de apropiación del conocimiento corporal por parte de los niños.

Palabras clave: vida cotidiana, niño, saberes, educación física escolar, diferencias.

Introdução

“Levante a mão quando souberem fazer o movimento que eu disser. Precisa saber fazer, e saber fazer bem!”, disse o professor de Educação Física às crianças. A cena, observada durante a pesquisa de campo, ocorreu em uma escola

pública de ensino fundamental na cidade de Jundiá, São Paulo (SP), no ano de 2014. Passagens como essa suscitaram a elaboração deste artigo, buscando-se desenvolver uma análise sobre os saberes específicos da educação física, a fim de contribuir, em última instância, para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Acreditamos que as pesquisas que abordam a prática pedagógica são relevantes, pois evidenciam as construções de saberes mediadas por

Fecha recepción: 13-04-22. Fecha de aceptación: 30-07-22
Flávia Martinelli Ferreira
fmartinelli@cup.edu.uy

professores em diferentes contextos de intervenção (Rezer, 2015; García & González, 2021). Além disso, repercutem na formação de professores, que encontram na prática os desafios mais significativos. Como evidenciaram Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), estudantes de Educação Física de um programa de residência pedagógica indicaram dificuldades em sua atuação na escola, como a escassez dos materiais, a inadequação dos espaços físicos, bem como a relação com os alunos. Por outro lado, por meio da prática pedagógica marcada por desafios, mas organizada em torno de conhecimentos de uma área, molda-se a identidade docente do futuro professor.

No que tange ao campo da educação física, muitas vezes os saberes são desenvolvidos de maneira a apresentar aquilo que o professor considera que as crianças não sabem, desdobrando-se em avaliações excludentes, hierarquizantes e polarizadas em erros ou acertos (Falcão, Ventorim, Santos & Ferreira Neto, 2012). Tal concepção configura o que Schneider e Bueno (2005) consideram como um desprestígio ao saber-objeto, uma vez que, na relação epistêmica delineada com os objetos que constituem a educação física enquanto campo, privilegia-se o domínio de atividades, ao invés dos saberes mediados pela experiência.

Essas reflexões perpassam questões que abrangem o cotidiano da escola, provocando-nos à (re)significação dos saberes produzidos nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva, o currículo escolar é constituído por uma rede de “saberes-fazer” tecida no cotidiano, reconhecendo-se os sujeitos envolvidos em um processo de tradução e negociação dos conteúdos por ele enunciados (Oliveira, 2005). O cotidiano, desse modo, pode ser compreendido como um conjunto de estratégias e táticas, que permitem que seus praticantes se apropriem, manipulem e produzam novas alternativas de entendimentos sobre os seus saberes e fazeres (Certeau, 1994).

Salientamos ainda que embora, por longos períodos, tenha se acreditado que conhecimentos localizados na infância originavam-se exclusivamente no universo dos adultos, a educação das crianças deve ser compreendida de outras formas. De acordo com estudos do campo da sociologia da infância, ela também acontece no processo de interação entre os próprios grupos de pares, sendo a escola um lugar indispensável para que seja efetivado. Durante as aulas, no recreio ou em outros espaços e tempos, assim como a partir da assimilação de saberes adquiridos do mundo adulto, as crianças são formadas também por meio de especificidades das culturas infantis, constituindo-se desse modo a articulação de uma educação das crianças, entre as crianças e pelas crianças (Fernandes, 2004a). Essas produções culturais manifestadas e construídas por crianças compõem, por sua vez, as aulas de Educação Física e estão presentes

também em outros espaços, públicos ou privados, como a rua, os parques de diversão ou a própria casa (Jiménez, Alvarado & Fuentes, 2022). Surgem como conjunto de detalhes que caracterizam o mundo infantil, regido e regulamentado por suas próprias regras, que não devem ser negligenciadas pelos adultos.

Essa perspectiva realça a necessidade de compreendermos as estratégias e táticas produzidas pelos sujeitos, quer sejam, as crianças, em seu processo de escolarização. Diante disso, o objetivo do presente trabalho foi compreender como as crianças se apropriam de saberes nas aulas de Educação Física, evidenciando maneiras particulares de produzir sentidos. Para tanto, o referencial teórico que confere sustentação a esta investigação articula a sociologia da infância (Corsaro, 1997, 2009) à sociologia do cotidiano (Certeau, 1994). Ambas nos serviram como lentes que colaboram com a análise das diferentes formas de apropriação de saberes pelas crianças durante as aulas de Educação Física. Desse modo, abordam-se as crianças levando em conta sua interação com os adultos e entre si, bem como as respostas e significados que atribuem em seus processos de socialização na escola. As relações entre estratégias e táticas, assim como as especificidades resguardadas nos conceitos de espaços e lugares, delineadas por Certeau (1994), respaldam a reflexão sobre o ambiente escolar, ao passo que nos auxiliam a perceber como os saberes que lá circulam são operacionalizados. Sobretudo, entendemos que as relações vividas pelas crianças na escola são parte de uma socialização produzida dentro e fora dela, em que são conhecidas, incorporadas e compartilhadas experiências particulares de mundo (Barbosa, Martins & Mello, 2017; Farias, Wiggers, 2019; Ferreira, Daolio & Almeida, 2017; Ferreira, 2020).

O trabalho, por conseguinte, articula-se no campo pedagógico da educação física, buscando interface com os estudos da infância, trazendo a reboque possibilidades heurísticas de leitura da infância, do corpo e da educação. A partir desta introdução, o artigo encontra-se organizado em quatro seções. A primeira oferece elementos teóricos sobre o objeto da Educação Física no currículo escolar. Na segunda apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa e suas especificidades. Na continuidade, uma terceira seção evidencia episódios observados durante o trabalho de campo relacionados com a apropriação de saberes nas aulas de Educação Física. Eles nos permitiram compreender de que modo as crianças se apropriam de saberes nas aulas, evidenciando maneiras particulares de produzir sentidos. Descrever e interpretar a pesquisa realizada, por último, provocou reflexões sobre mediações pedagógicas orientadas de modo a garantir oportunidades múltiplas de apropriação dos saberes corporais pelas crianças.

Os saberes da educação física

O papel pedagógico das aulas de Educação Física, conforme analisa Betti (1992), é o de introduzir e integrar o aluno no mundo da cultura física. Desse modo, será possível formar um cidadão que usufrua, produza, reproduza e transforme as formas culturais encontradas e ainda crie novas possibilidades. Rezer (2015), por sua vez, refere-se à cultura corporal de movimento para expressar a especificidade do conhecimento da educação física na escola. Ressalta que o acesso a essa importante dimensão da vida humana exige experimentação por parte dos alunos. Em adição, González e Fraga (2012) sugerem que a educação física é configurada pelo tratamento das possibilidades de movimento dos sujeitos, de representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos. De acordo com os autores, a partir do momento que passa a ser considerada componente curricular da educação básica, a educação física precisa fazer jus à sua condição, sendo imperioso demarcar sua finalidade na escola.

Refletindo sobre os saberes corporais, González e Fraga (2012) destacam que eles podem referir-se a um tipo de saber prático que leva à apropriação dos elementos necessários para participar, de forma atuante, de práticas corporais orientadas para o divertimento. Constitui, portanto, um conjunto de conhecimentos mais elaborados que permitem ao aluno “se virar fora da escola” (González & Fraga, 2012, p. 51) e saber praticar manifestações da cultura corporal de movimento.

Outro tipo de saber da educação física estaria relacionado àqueles que não podem ser apreendidos se não forem experimentados, ou seja, são de mesma natureza de saber praticar, mas diferenciam-se a respeito do nível de proficiência requisitado. Isso quer dizer que o fazer corporal nas aulas de Educação Física não está somente relacionado a níveis de excelência relacionados à prática, mas sim atrelado a conhecimentos como saber praticar ou praticar para conhecer (González & Fraga, 2012). Essa distinção, inclusive, é capaz de sugerir, em termos de currículo, mais ou menos tempo de dedicação às práticas, que devem ser aprendidas e conhecidas na escola.

Sobretudo, os saberes específicos da educação física são orientados por seu duplo caráter, ou seja, ser um saber fazer, desempenhado com o corpo, bem como um saber sobre esse fazer corporal (Betti, 1994; Bracht, 1996). Por isso, no transcorrer das aulas, cabe aos professores não se preocuparem somente com o desenvolvimento de habilidades motoras ou técnicas. É preciso, em decorrência, propor a análise das implicações do desempenho das atividades, apontando para a desconstrução de desigualdades socialmente construídas e possibilitando

a inserção de todos à cultura corporal de movimento (Assis & Pontes, 2015). A seguir, descreveremos percurso metodológico da pesquisa e suas especificidades, apoiados no referencial teórico anteriormente apresentado.

Delineando o cenário pesquisado

O presente trabalho¹ consiste em uma pesquisa de campo², de cunho etnográfico, transcorrida ao longo de quatro meses de observação de aulas de Educação Física, que evidenciou, especialmente, as relações estabelecidas entre as crianças e os saberes promovidos nessas sessões. Sendo assim, a pesquisa de campo consistiu em um processo gradativo e constante de imersão no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental da Prefeitura de Jundiaí-SP durante o segundo semestre de 2014. Destaca-se que, inicialmente, foram estabelecidos alguns critérios de seleção da escola, como o acesso ao local, a disponibilidade de turmas do quarto ano³ do ensino fundamental, bem como aulas ministradas por professores efetivos da rede pública municipal. O primeiro contato foi realizado por meio eletrônico (e-mail) com cinco professores efetivos da rede municipal. Como resultado desse contato, identificamos apenas uma turma que atendia aos critérios estabelecidos.

Após obter a concordância do professor e da escola onde ele atuava, aproximamo-nos da turma. Era formada por 26 alunos, sendo oito meninos e 18 meninas, entre oito e nove anos de idade. O professor de Educação Física, ressalta-se, é licenciado por uma instituição da própria cidade. Salvaguardados os aspectos éticos de condução de pesquisa com crianças, termos de consentimento livre e esclarecido foram apresentados aos responsáveis legais, assegurando a participação das crianças. Em roda de conversa, a pesquisa também foi apresentada às crianças, que deveriam, de igual modo, concordar com sua própria participação.

Com relação à organização das aulas de Educação Física, elas aconteciam às quartas e quintas-feiras, das 11h30 até às 12h30 e das 7h30 até às 8h30, respectivamente. Em sua rotina didática, o professor costumava explicar em sala as atividades que seriam desenvolvidas e depois caminhava com a turma até a quadra de esportes. Em todas as aulas, também ocorriam discussões a posteriori sobre o que havia sido vivenciado e explorado pelos alunos.

¹ Esta pesquisa contou com apoio da CAPES, com a concessão de bolsa de mestrado de março de 2014 a março de 2015.

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UNICAMP - nº CAAE: 32907814.1.0000.5404.

³ A escolha do quarto ano do ensino fundamental levou em conta, à época, a presença de um material didático para Educação Física na rede municipal, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (primeiro, segundo e terceiro anos). As aulas do quarto ano não estavam fundamentadas por um material didático, e os saberes específicos referentes estariam incólumes a essas influências, portanto esse foi o ano sugerido para realização da pesquisa.

O conteúdo predominante das aulas durante o terceiro bimestre letivo foi a ginástica, organizada pelo professor em conhecimentos sobre a ginástica acrobática, a ginástica rítmica e a ginástica para todos. O quarto bimestre, embora também tenha sido ocupado por algumas aulas de ginástica, teve as lutas como conteúdo central, especialmente conhecimentos referentes à modalidade de boxe. Para melhor imersão no cotidiano das crianças, a observação foi estendida para momentos de entrada e saída da escola, bem como para tempos de recreação.

Adicionalmente, recorreremos à oralidade, por meio de conversas informais, pois, de acordo com Pires (2007), essas apresentam resultados mais positivos, uma vez que entrevistas abertas podem limitar a espontaneidade infantil. Para Corsaro (2005, p. 446), é importante também “não agir como um adulto típico”. Nossa entrada no campo, salienta-se, encontra respaldo em diversas obras (Pires, 2007, 2008; Müller & Carvalho, 2009), além de textos produzidos e publicados pelo próprio Corsaro (1997, 2005, 2009).

Para que as descrições e interpretações dispostas fossem capazes de assinalar os significados envolvidos nas ações das crianças, foram tomados caminhos durante a pesquisa em busca de uma “descrição densa” (Geertz, 2011, p.7). Tais caminhos foram guiados pela observação dos atores sociais envolvidos nessa dinâmica, a fim de descrevermos o processo de apropriação de conhecimentos com a devida complexidade. Dito de outro modo, para produzir interpretações e elaborar diferentes explicações, é necessário decifrar a organização da vida social das crianças em símbolos e representações, tornando desse modo a descrição mais densa e complexa. Geertz (2006) considera que esse formato de texto está concentrado sobretudo no significado que ações e costumes têm para seus autores.

As estratégias e táticas encontradas pelas crianças para se apropriar de saberes e transformar as conjunturas estabelecidas nas aulas se situam, portanto, numa rede de interações complexas sedimentadas na escola. Esta última é formada por saberes, fazeres e poderes, articulados por diversas tessituras que abrangem desde a perspectiva do currículo e da prática pedagógica de professores até diferentes formas de viver o cotidiano (Ferraço, 2006). Posto isso, o trabalho de campo não esteve focado na observação dos usos táticos por parte dos professores ou de suas maneiras de fazer instrumentadas nas aulas, mas nas formas singulares de apropriação e de uso das propostas pedagógicas realizadas pelos próprios sujeitos (Pacheco, 2008). De todo modo, cabe ressaltar que as relações concebidas nas aulas são permeadas por tensões estratégicas, circunscritas por relações de poder, que nos auxiliam a pensar as diferentes formas de vivência do movimento. Assim, nossas interpretações – dispostas

a seguir - partiram da problematização de episódios que evidenciam o tensionamento provocado pelas crianças a respeito de saberes nas aulas de Educação Física.

Os modos de apropriação das crianças

No livro publicado por González e Schwengber (2012), os autores nos alertam para a necessidade de pensarmos em diferentes infâncias. Conforme os autores, “a infância não é una, é múltipla. Nessa perspectiva as crianças são marcadas por gênero, classe social, local em que vivem, sua origem, sua história pessoal e situação relacional” (González & Schwengber, 2012, p. 17). Tais ideias vão ao encontro das referências teóricas que subsidiam nosso trabalho, pois trazem à luz a necessidade de pensarmos as crianças também como produtores de cultura (Gusmão, 1999, 2003, 2006; Fernandes, 2004a, 2004b). Neste ínterim, as crianças foram entendidas como produtos e produtores de culturas, acordo esse que se distancia de proposições clássicas a respeito da infância. Por não ser um elemento natural ou universal dos grupos humanos, a infância precisa ser tomada como um componente tanto estrutural quanto cultural das sociedades (James & Prout, 1997). Considerando as crianças como atores sociais em sentido pleno e não como seres ainda em construção, propomo-nos a compreender como as crianças se apropriam de saberes nas aulas de Educação Física, evidenciando maneiras particulares de produzir sentidos.

Para responder a esse objetivo, os registros do trabalho de campo foram interpretados em torno de três categorias: “saber fazer bem”, “saber das crianças” e “produção de diferenças”, conforme desenvolveremos a seguir. O referencial teórico sobre os saberes específicos da educação física e sobre as diferenças foram atrelados às observações, de maneira não cronológica, levantando os eixos de interpretação e as categorias de análise anteriormente mencionados.

Saber fazer bem

Uma das formas de apropriação registrada na pesquisa de campo é representada nas conversas repetidas entre as crianças ao longo do processo pedagógico, que cerceavam as possibilidades dos colegas com dizeres como: “É pra fazer direito!”, “Nossa, é pra fazer um salto, não isso!”, “Você sempre faz de qualquer jeito”.

Essas expressões evidenciam pistas sobre os sentidos produzidos pelas crianças aos saberes da educação física, instigando-nos a refletir sobre os movimentos por elas considerados corretos e mais adequados em relação aos saberes corporais. Sobretudo, sugerem uma apropriação de saberes pelas crianças marcada pela importância do “saber fazer bem”. Ainda que não tenham sido

cobradas constantemente pelo professor para representar movimentos de forma mais ou menos correta, as crianças qualificam seus saberes e apontam para um desdobramento do conhecimento específico das aulas de Educação Física, aqui nomeado como “saber fazer bem”.

Esse desdobramento que qualifica os saberes das aulas da disciplina foi evidenciado em outros episódios da prática pedagógica, nos quais alunos desafiaram os adultos, solicitando demonstrações de movimentos que legitimassem, inclusive, a presença de um pesquisador em suas aulas. Enquanto as crianças realizavam “estrelas” pela quadra, Alice⁴ questionou o pesquisador: “Você também sabe fazer?”. Ao obter uma resposta afirmativa, a menina não hesitou e pediu a comprovação. O saber fazer, principalmente com a qualidade de saber fazer bem, é, portanto, capaz de conferir legitimidade à atuação do professor de Educação Física perante os alunos. Com isso, sugerem que o domínio da técnica corporal por parte dos professores seria uma condição para o ensino da educação física.

Durante as primeiras conversas sobre Ginástica, Julia descreveu ao professor e aos colegas da turma suas medalhas na modalidade de ginástica rítmica. Desde então, as crianças a observavam atentamente no decorrer das aulas. No início de várias aulas o professor solicitava a Julia que demonstrasse os movimentos que seriam explorados pela turma, como os saltos estendidos ou carpados, os rolamentos, a parada de cabeça ou a ponte e o avião. Cada demonstração executada com perfeição e destreza pela menina gerava nos colegas sentimentos que desencadeavam comentários como: “Ah, mas a Julia já sabe” ou ainda: “Assim não tem graça, pra ela é fácil”.

Posteriormente às aulas introdutórias, as crianças iniciaram uma sequência de aulas explorando diferentes movimentos caros à ginástica. O professor propôs uma atividade na qual os alunos deveriam ouvir o nome de um salto e tentar realizá-lo imaginando como seria esse salto sem conhecê-lo. Os saltos executados por Julia foram observados por grande parte das crianças, que imitavam suas ações prevendo que ela já conhecia os saltos e os executava corretamente.

Quando a atividade chegou ao fim, o professor reuniu toda a turma para fazer alguns comentários sobre o que ocorreu. Surpreendendo as crianças, o professor relatou que havia combinado com a aluna para que ela invertesse os saltos realizados. Ou seja, a menina executava proposadamente os saltos errados durante a atividade, por sugestão do próprio professor. Desapontada, Alice comentou: “Não é porque ela é ginasta e sabe fazer perfeito

que todos precisam copiar, né, cada um precisa fazer do jeito que sabe”. O professor seguiu a conversa explicando novamente o objetivo da atividade: pensar e explorar os saltos individualmente, refletindo sobre seus nomes e suas possíveis execuções. As implicações destes relatos são evidenciadas também na literatura: “[...] não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual a intensidade, frequência e duração são recomendáveis” (BETTI, 1992, p.285-286).

Do mesmo modo as aulas de educação física – para Julia e para as outras crianças do quarto ano – têm também o papel de contextualizar suas vivências corporais sobre a Ginástica. Não basta executar os movimentos com maior ou menor qualidade, mas saber quais movimentos podem ser feitos com segurança; não basta executar os movimentos em aula, mas saber o que é possível aprender sobre as ginásticas (rítmica, acrobática ou ginástica para todos, modalidades estas que foram propostas ao longo do bimestre pelo professor).

Na sequência, apresentamos outro exemplo de apropriação dos saberes presente nos relatos de campo. A abordagem da ginástica durante o terceiro bimestre destacou entre as crianças aquelas que obtiveram sucesso durante as aulas. Isso favoreceu uma classificação que dividiu a turma em três níveis, sendo eles, “Que sabem fazer bem”, “Que sabem fazer” e “Que não sabem”. Essa classificação corrente entre as crianças se coadunou com os fundamentos da ginástica, como estrelas, paradas e pirâmides, que constituíram essas aulas, pois representam uma classificação em forma de ranking. Embora demonstrassem avanços na execução de uma parada de cabeça, por exemplo, as crianças foram classificados entre os que sabem e aqueles que não sabem. Note-se que, em alguns momentos, o professor explicava aos alunos que, ao partir de níveis técnicos diferentes, não era possível que todos aprendessem os movimentos ginásticos no mesmo tempo. Em suas palavras, dizia: “Todos avançam e cada um tem sua melhora ao longo do tempo”.

A despeito dessas colocações, em diversas aulas, o professor comentava que mostraria alguns exemplos e depois forneceria um tempo aos alunos para que experimentassem aquilo que foi observado. As demonstrações realizadas em aula, no entanto, também se aproximam de uma educação física que tem como pretensão movimentos mais adequados e considerados corretos. Os exemplos tornavam-se modelos a serem atingidos pelos alunos, conectando-se com o saber fazer bem observado em outros episódios.

A importância atribuída ao saber fazer bem durante as aulas era reiterada mesmo em atividades escolares alternativas. Em outubro, durante a Semana da Criança, foi proposto um festival de ginástica, um show de talentos

4 Corroborando o pertencimento e protagonismo das crianças nas pesquisas, os nomes usados ao longo do texto foram escolhidos nos últimos dias da pesquisa pelos próprios alunos. Aqueles que estiveram ausentes nesses dias tiveram os nomes fictícios escolhidos por outros colegas.

e um campeonato interclasses. Sob a coordenação do professor de Educação Física, as crianças se dispuseram a apresentar coreografias no festival de ginástica. As apresentações foram elaboradas e ensaiadas durante as aulas, como parte do conteúdo abordado no bimestre. Em seu argumento inicial, o uso pedagógico do festival foi justificado pelo professor como fechamento das aulas de ginástica e síntese do que havia sido aprendido pelos alunos. Todavia, posteriormente, em uma enquete para descobrir os atributos de cada aluno, ele destacou: “Levante a mão quando souberem fazer o movimento que eu disser. Precisa saber fazer, e saber fazer bem”. Essa frase, que inaugura as discussões propostas neste artigo, apresenta um desdobramento do saber fazer que qualifica esse saber, representado tanto pelos alunos quanto pelo professor, como forma de avaliação do conteúdo desenvolvido. O objetivo do festival de ginástica teria sido avaliar o que os alunos aprenderam durante o bimestre. Todavia, ao elevar o saber fazer a uma qualidade de saber fazer bem, o professor denota que o objetivo da atividade estava mais relacionado ao rendimento desse fazer do que de sua vivência e experimentação. Diante disso, percebemos que o festival se revestiu de contornos diferentes daqueles propostos inicialmente. Parece haver uma disparidade entre o que a educação física tematiza, ensinando e praticando ao longo dos bimestres, e os moldes esportivos convencionais usados em campeonatos escolares.

A seguir, narraremos os episódios que referem-se ao saber das crianças, quer seja, momentos nos quais demonstravam saberes prévios relacionados ao que estava sendo ensinado.

Saber das crianças

Dando continuidade aos registros de campo, uma das demonstrações do professor, por ele denominada de base para a parada de cabeça, foi executada de duas formas distintas: em um primeiro momento, elevando as duas pernas ao mesmo tempo, e, em um segundo momento, uma perna de cada vez. “Indiquem a diferença das duas pra mim”, solicitou aos alunos. Entretanto, a observação do gesto não foi suficiente para que eles fossem capazes de notar a diferença entre as demonstrações da base.

Contudo, ao experimentarem os dois modos demonstrados pelo professor, os alunos distinguiram as variações de realização do movimento proposto. Para Betti (1994, p. 42, grifo do autor), o saber corporal “[...] não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só possível com as atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento”. Nesse sentido, é possível que o caráter vivencial seja indispensável na apropriação de conhecimentos durante as aulas. Com isso, o “saber fazer” e o “saber sobre o fazer” na educação física

se tornam muito próximos e são quase indissociáveis. Para concatenar esses saberes, o professor costumava finalizar as experimentações com conversas sobre os movimentos e permitia que os alunos experimentassem novamente aqueles sobre os quais conversaram. Portanto, assim como Betti (1994, p. 41, grifo do autor), consideramos que “a dimensão cognitiva (crítica) do compreender far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem”.

Também nas aulas de ginástica, Alice, quando notou que seus colegas demonstravam certas dificuldades na execução da parada de cabeça, insinuou aos colegas e ao professor que os alunos “mais pesados” não eram capazes de realizar essa atividade. O professor problematizou o comentário, explicando que o peso corporal dos alunos é relevante, mas não impede a execução dos movimentos, apenas facilita ou dificulta o processo. Também apontou outros fatores que devem ser considerados, como “a força ou o jeito” para conseguir fazer a parada de cabeça. Em seguida, Lucas arrematou, comentando a respeito de seu êxito: “Eu sou gordinho e consegui, ué”.

Notadamente, apesar da importância dada pelos alunos, durante as aulas de Educação Física, à forma de apropriação representada pelo saber fazer bem, conforme anteriormente assinalado, as crianças demonstram formas de transgredir os modelos e esbanjam estratégias e táticas de reinventar os padrões, evidenciando que o gesto é fruto da experiência.

Para o professor, a organização das aulas em circuitos de ginástica favorecia que as crianças vivenciassem mais vezes os movimentos propostos e não aguardassem em longas filas. Com mais liberdade para experimentar, as crianças demonstravam possuir saberes já incorporados sobre alguns movimentos. Rodrigo convidou um colega para “se jogar” nos colchões substituindo a realização de um dos saltos propostos. Ele explicou que, diferente dos saltos da ginástica, quando “se jogam”, não podem cair em pé. Ainda que tenha se afastado da sugestão do professor, Rodrigo demonstrou certo conhecimento sobre aqueles saltos quando propôs a transgressão das regras estabelecidas anteriormente.

Outra transgressão proposta por Rodrigo sugeria que seus colegas imitassem “pássaros” como uma variação dos saltos grupados ou estendidos que foram propostos. Depois de realizar os saltos sugeridos algumas vezes, Rodrigo experimentou diferentes maneiras de saltar que se aproximavam do voo de um pássaro. Sendo assim, as crianças participam demonstrando os seus próprios saberes e conhecimentos em relação ao que observam e ao que vivenciam em interações com seus pares ou com adultos. Suas ações, portanto, podem ser entendidas como uma demonstração daquilo que está sendo tratado.

Na esteira dessa discussão, Bondía (2001, p. 27) considera que a experiência “[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Dessa forma, a informação é contrária à experiência, uma vez que esta última se dá efetivamente na rede de saberes e fazeres tecida pelos praticantes do cotidiano, os quais fabricam, em interação, novas ações, formas, alternativas e regras de fazer (Certeau, 1994). Por conseguinte, podemos inferir que, ainda que os objetivos das aulas estejam circunscritos por moldes ou padrões de movimentos, a experiência sempre será particular e única.

Produção de diferenças

A partir desses registros sobre os modos como as crianças se apropriam de saberes nas aulas de Educação Física, destacou-se um aspecto correlacionado, que se refere à “produção das diferenças”. Considerando que a experiência do movimento é particular, como observamos neste trabalho, a diferença torna-se um critério imperativo das relações pedagógicas. No caso da disciplina Educação Física, isso se reveste de características que não escaparam ao nosso olhar durante o trabalho de campo. Ilustram isso episódios em que foram travadas discussões sobre o peso corporal das crianças e capacidades físicas desempenhadas, que eram frequentes durante as aulas de ginástica. O que as crianças consideravam ser um corpo pesado, principalmente, parecia determinante para o sucesso ou fracasso na experimentação dos movimentos.

As discussões sobre o peso corporal dos alunos não eram exclusivas do tema tratado durante o terceiro bimestre, ou seja, a ginástica. Essas discussões repercutiram também ao longo do quarto bimestre, nas vivências e experiências realizadas nas aulas que tematizavam as lutas. “Nossa, vai quebrar fácil a Marta”, comentou um dos meninos, enquanto observava a prática de luta entre Marta e Matheus, um dos alunos “gordinhos” que protagonizou as aulas de ginástica retratadas anteriormente. Observou-se que alunos acreditavam que os mais pesados poderiam vir a “esmagar” os colegas, sugerindo, igualmente, que o peso corporal representa particularidades que são favoráveis ao lutador mais pesado.

Em contrapartida, estar nessa condição e conseguir realizar as atividades propostas conferia poder a esses alunos em relação a outros, que demonstravam mais dificuldade e aprendiam de forma mais lenta. Ser bem-sucedido nas aulas de Educação Física e ser capaz de atender às atividades propostas era suficiente para sair da condição de “gordinho”, estabelecida pelo peso corporal. Com efeito, de acordo com Silva (2009), as diferenças estabelecidas entre seres humanos são marcas de suas relações sociais.

Se é possível encontrarmos diferenciações, elas estão presentes nas relações sociais que são formadas. As marcas dessa presença são forjadas em nossa sociedade, segundo o autor, em processos de classificação, normalização, bem como de inclusão e exclusão.

Embora os papéis previamente definidos agradassem a maior parte dos alunos, Rodrigo questionou, em outro episódio registrado, que as bases das pirâmides acrobáticas eram formadas apenas por alunos mais pesados: “Só os pesados querem carregar, e os mais leves não podem!”. Durante as experimentações, tentou inúmeras vezes propor aos colegas a substituição do papel de intermediário da pirâmide desempenhado por ele. Conversando com os colegas, Rodrigo conseguiu mudar de grupo, no qual dessa vez ele era considerado mais pesado que os demais e, portanto, ocupava a base da pirâmide acrobática. Ressalvase, contudo, que a lógica dos lugares ocupados nas atividades não foi alterada. Desse modo, as relações sociais estabelecidas e as diferenciações são também produzidas pelas próprias crianças dentro da escola.

A produção de diferenças no processo de apropriação de saberes nas aulas de Educação Física também se refere a diferenciações produzidas no universo infantil e seus embates com o universo adulto. Em uma cena do cotidiano pedagógico em que o professor repreendia a turma, Lorena, que não estava envolvida na “bagunça”, disse: “Ah, na verdade eu nem sei por que levamos bronca dessa vez!”. Demonstrou, assim, que a conversa em sala sobre as imprudências dos alunos não esclareceu a todos as questões que aconteceram no início da aula. Em outra circunstância, enquanto o professor chamava alguns alunos para demonstrar técnicas corporais, uma das meninas questionou: “Eu também quero ir! Será que eu sou invisível?”. Notando também que os alunos que demonstravam as atividades participavam mais vezes da aula, os outros reclamavam: “Eu nunca fui no começo!”. Isso exemplifica que as demonstrações realizadas por apenas uma parcela dos alunos não favoreciam a igualdade de oportunidade de experimentação das vivências propostas.

Tratar da apropriação de conhecimentos implica, sobretudo, considerar que os sujeitos que constituem a escola possuem historicidade e são produtores e produtos de diferentes culturas. Sendo as aulas de Educação Física compostas por crianças diferentes, elas exigem do professor que ele seja um tradutor dessas diferenças, para, então, contemplar o exercício de sua função e dar um trato pedagógico aos saberes específicos da área. Só assim é possível que todas as crianças sejam capazes de compreendê-los e reconstruí-los durante as aulas.

De modo geral, no entanto, a educação escolarizada não tem sido pautada nesses termos. Pelo contrário, tem se constituído como maneira legítima de transformar

crianças diferentes em crianças desiguais, para que elas possam ser submetidas, dominadas e exploradas em nome do modelo cultural de escola que acreditamos ser natural, universal e até mesmo humano (Gusmão, 1999, p. 43). Dificuldades evidenciadas pela escola na atualidade, como o fracasso relacionado à apropriação de saberes, altos índices de evasão e grande desinteresse dos alunos, não deveriam ser justificadas pela diferença, mas pelo uso que fazemos dela, acarretando a construção de desigualdades e legitimando processos de exclusão (Gusmão, 2003). Na esteira dessa discussão, planejar o processo pedagógico a partir do domínio de saberes hierarquizados e, por conseguinte, avaliar levando em conta a classificação das distintas apropriações de conhecimentos tendem a reforçar a manutenção de um status quo de desigualdades. Avaliamos, nesse sentido, que as instituições educacionais estão diante de um grande desafio e envolvem inúmeros fracassos perante esse quadro.

As diferenças de gênero também emergiam recorrentemente nas aulas de educação física e, segundo as crianças, eram entendidas como grande motivo causador de conflitos. O professor propunha diversas rodas de conversa sobre o tema, como no exemplo a seguir. No início do mês de novembro, o professor iniciou uma das aulas sobre Lutas com a discussão: “Por que meninos e meninas reclamam de fazer as atividades juntos?” As crianças apontaram certas dificuldades como comentários de colegas sobre namoros, a vergonha de perder para as meninas e “virar piada” e o “nojo” que algumas meninas possuem porque os meninos ficam suados com facilidade.

De fato, comentários como: “Coisa feia meu, perder para mulher na luta!” podiam ser escutados com frequência durante as aulas. Embora a conversa sobre as inúmeras diferenças entre os alunos tenha acalmado – por pouco tempo, é verdade – algumas tensões presentes nas aulas de educação física, determinaram o aparecimento de outras que estavam antes camufladas, como o suor excessivo de Felipe apontado por um grupo de meninas na roda de conversa. Neste sentido, as diferenças experimentadas pelos alunos sugeriam desigualdades vivenciadas nas aulas de educação física, além de insinuar exclusões de diversas crianças deste processo educacional.

As diferenças resultam de criações da linguagem, produzidas ativamente em um contexto de relações culturais e sociais aos quais estamos constantemente sujeitos (Silva, 2009). Considerar infância e as diferenças como produções sociais pressupõe argumentar a favor de estratégias pedagógicas e curriculares para abordá-las, discutindo seu cultivo e os mecanismos que estão envolvidos em sua criação e fixação. Para tanto, entendemos a necessidade de adoção de estratégias que expliquem esses processos de produção das diferenciações, evitando

explicações superficiais a respeito do tema (Silva, 2009). Em consonância com a conclusão da pesquisa de campo, as crianças demonstram diferentes apropriações dos saberes abordados durante as aulas de Educação Física, ou seja, as diferenças entre as crianças poderiam ser tratadas em prol de mediações pedagógicas que valorizem distintas formas de apropriação dos saberes, promovendo a inclusão.

Considerações finais

Diante do objetivo do trabalho, ou seja, compreender como as crianças se apropriam de saberes nas aulas de Educação Física, concluímos que elas demonstram diferentes modos de apropriações dos saberes, representados pelas categorias “saber fazer bem”, “saber das crianças”, bem como no aspecto da “produção de diferenças” e suas repercussões para a mediação pedagógica. Ressalva-se que as crianças observadas estão situadas em um contexto específico, por isso não pretendemos generalizar descuidadamente a realidade apreendida, mas sim vislumbrar algumas possibilidades para o campo pedagógico da educação física.

Os modos de fazer uso dos conhecimentos produzidos e compartilhados com o corpo na educação física escolar remetem a um conjunto de práticas materializadas no cotidiano das aulas e da escola, além de um outro conjunto de discursos imbricados (Schneider *et al.* 2009; Jiménez, Alvarado & Fuentes, 2022). Desse modo, pudemos identificar que as questões relacionadas a esse tema são construções sociais, constituídas de sentidos e significados durante as aulas, compostas pelas relações estabelecidas pelas próprias crianças dentro da escola. A partir dessas exposições, entendemos que é possível repensar o papel do professor de Educação Física como mediador desses significados, com o intuito de que as crianças consigam se apropriar dos saberes a seus modos.

Defendemos, no caso das aulas de Educação Física, que a mediação pedagógica deve acontecer com o intuito de facilitar vivências que favoreçam a apropriação dos conhecimentos, sejam relacionadas quer ao saber fazer, quer ao saber sobre o fazer. Oportunizar discussões capazes de problematizar o “saber fazer bem” é uma estratégia que também pode ser adotada e que impediria que esse fosse considerado o objetivo principal a ser almejado nas aulas de Educação Física. De tal modo, as crianças devem vivenciar e experimentar o saber fazer nas aulas, suscitando questões relacionadas à sua qualificação e à necessidade de “saber fazer bem”. Os processos de produção de diferentes maneiras de saber fazer devem, portanto, ser explicados de modo mais coerente às crianças, para que sejam efetivamente problematizados e incorporados durante as aulas. Esperamos, finalmente, suscitar outros

esforços na agenda de pesquisa pedagógica no campo de educação física em interface com os estudos da infância, pois faz-se necessário alcançar, com maior abrangência, a interpretação dos diferentes modos de apropriação dos saberes corporais pelas crianças.

Referências

- Assis, A. D. & Pontes, M. F. P. (2015). Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente. *Motrivivência*, 27(45), 113-123. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p113>
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R. & Mello, A. S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23(1), 159-170. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65259>
- Betti, M. (1992). Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282-287.
- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo – Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP*, 3, 25-45.
- Bondía, J. L. (2001). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bracht, V. (1996). Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, (supl.2), 23-28.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* (Vol. 1). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>
- Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller, A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Falcão, J. M., Ventorim, S., Santos, W. & Ferreira Neto, A. (2012). Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 615-631. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300007>
- Farias, M. J. A. & Wiggers, I. D. (2019). “Tio, eu gosto é de treta” Brincando e brigando na escola. *Movimento*, 25(e25041), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.88343>
- Fernandes, F. (2004a). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Fernandes, F. (2004b). As “trocinhas” do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, 15(1), 229-250.
- Ferraço, C. E. (2006). Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In R. L. Garcia & E. Zaccur (Orgs.), *Cotidiano e diferentes saberes* (pp.151-180). Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, F. M., Daolio, J., & Almeida, D. F. de. (2017). Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. *Movimento*, 23(4), 1217-1228. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72415>
- Ferreira, F. M. (2020). *Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola*. 2020. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.
- Gamboa Jiménez, R., Jiménez Alvarado, G., & Fernández Fuentes, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Geertz, C. (2006). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa* (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Geertz, C. (2011). *A interpretação das culturas* (1ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- González, F. J. & Fraga, A. B. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim, RS: Edelbra.
- González, F. J. & Schwengber, M. S. V. (2012). *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim, RS: Edelbra.
- Gusmão, N. M. M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 41-78.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In N. Gusmão (Org.), *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Gusmão, N. M. M. (2006). *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- James, A. & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Londres: Routledge.
- Monteiro, J., Queiroz, L. Anversa, A. & Souza, V. (2020). O programa residência pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. *Holos*, 3, 1-12.
- Müller, F. & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2009). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, I. B. (2005). Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In C. E. Ferraço (Org.), *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, D. C. (2008). Entre aspas o pensar, o sentir e o diferir: vivências de um pesquisador- praticante nos/dos/com os cotidianos. In C. E. Ferraço, C. L. , Vidal Perez & I. B. Oliveira (Orgs.), *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* (pp. 65-76). Petrópolis: DP et Alli.
- Pires, F. F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, 50(1), 225-270. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>
- Pires, F. F. (2008). Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, 17, 133-151. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v17i17p133-151>
- Rezer, R. (2015). Conhecimento, prática pedagógica e educação física: aproximações com o campo da didática. *Movimento*, 21(3), 803-814. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50983>
- Schneider, O. & Bueno, J. G. S. (2005). A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. *Movimento*, 11(1), 23-46. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2860>
- Schneider, O., Kuhn, R., Santos, A. L. R., Santos, D. M. & Andrade, J. A. (2009). A relação dos alunos com os saberes no ensino médio: notas para compreendermos a escola e a Educação Física. In H. S. Dantas Junior, R. Kuhn & S. D. D. Ribeiro, *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes* (pp. 77-94). São Cristóvão: Ed. da UF.
- Silva, T. T. (2009). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (9ª ed., pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Solis García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>