



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

DIFERENÇAS E SIGNIFICADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE¹

Flavia Martinelli Ferreira,
Jocimar Daolio

RESUMO

O presente estudo apresenta uma interpretação de observações sobre as aulas de educação física em um quarto ano do ensino fundamental da Prefeitura de Jundiá – SP. Os dados obtidos são frutos de um estudo de cunho etnográfico empenhado em compreender como se dá a apropriação de conhecimentos durante as aulas de educação física. O objetivo era destacar como as diferenças e seus significados são estabelecidos e influenciam na apropriação destes saberes durante as aulas de educação física. Considerar estas diferenciações como produções sociais implica argumentar a favor de estratégias pedagógicas e curriculares para abordar estas diferenças, discutindo suas produções e os mecanismos envolvidos em sua criação e fixação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Diferenças; Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo que compõe a pesquisa de campo de um trabalho de dissertação de mestrado² a fim de suscitar algumas questões e ilustrar o debate pretendido. Os resultados aqui apresentados são um recorte das reflexões realizadas ao longo de dois bimestres letivos de aulas de educação física, com a finalidade de apresentar e discutir ideias que surgiram a partir do tema estudado.

¹ O presente trabalho contou com apoio financeiro de uma bolsa de mestrado concedida pela CAPES entre março de 2014 e março de 2015.

² A dissertação de mestrado mencionada no texto se refere a um trabalho na área de concentração de Educação Física e Sociedade, na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética no ano de 2014.



As observações efetivadas são frutos de um estudo de cunho etnográfico empenhado em compreender como se dá a apropriação de conhecimentos de uma turma de quarto ano do ensino fundamental da rede municipal de Jundiaí – SP nas aulas de educação física durante o segundo semestre de 2014.

Segundo Silva (2009), as diferenças são resultados de criações da linguagem, produzidas ativamente em um contexto de relações culturais e sociais aos quais estamos constantemente sujeitos. O simples respeito e tolerância à diversidade, embora tentadores, nos impedem de analisar as diferenças como produtos sociais que envolvem também outras relações sociais. Portanto, as diferenças têm sido apresentadas sempre como problemas nas instituições educacionais.

Estas produções culturais manifestadas e construídas por crianças compõem as aulas de educação física e estão presentes também em outros espaços, públicos ou privados, como a rua, os parques de diversão ou sua própria casa. De início, surgem como conjunto de detalhes que caracterizam o mundo infantil, regido e regulamentado por suas próprias regras, usualmente negligenciadas pelos adultos.

Com isso, consideramos que o discurso da igualdade não se sustenta, porque o espaço da escola não está separado de outros espaços e as crianças que chegam à escola possuem diferentes vivências e experiências (GUSMÃO, 2006). Falar sobre a apropriação de conhecimentos implica, de tal modo, considerar que os sujeitos que constituem a escola possuem historicidade e são produtores e produtos de diferentes culturas.

O consentimento com a falta de apropriação dos conhecimentos abordados nas aulas de educação física também se refere a questões de diferenciações produzidas no universo infantil e seus embates com o universo adulto, que transformam estas diferenças em legitimadoras destes processos de exclusão. Avaliamos, neste sentido, que as instituições educacionais estão diante de um grande obstáculo e possuem inúmeros fracassos perante este quadro. Longe de não apreciar as primeiras tentativas de oportunizar a todas as crianças o direito de sua presença nestas instituições, destacamos que estas mudanças inspiram a elaboração de novas reflexões sobre a apropriação de conhecimentos durante as aulas de educação física.

O objetivo do estudo, portanto, é destacar a partir do referencial teórico proposto como estas diferenças e seus significados se materializam no cotidiano e influenciam na apropriação destes saberes durante as aulas de educação física. Ao longo das observações,



buscamos compreender principalmente questões que se referem aos saberes específicos da educação física e as formas encontradas pelos alunos para se apropriar e transformar estes saberes. Conceitos provenientes dos estudos da Antropologia, como o de diferença, nos servem, para tanto, como uma lente que colabora com a análise da apropriação de conhecimentos durante as aulas de educação física.

Em um quadro social que assumia a educação física como área acadêmica principalmente como campo de aplicação de conhecimentos e menos de produção dos seus próprios saberes, seu surgimento se deu com o domínio da racionalidade como forma mais acertada de apreensão da realidade. Desde então temos uma educação física fundamentada por princípios com forte influência das ciências naturais, tomando como objetivos a aptidão física e a iniciação esportiva de seus alunos (BRACHT, 2003).

Outras perspectivas foram somadas a este quadro nas últimas décadas, delineando, sobretudo, um conhecimento específico para as aulas de educação física. De acordo com esta perspectiva, “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem “[...] que, enquanto cultura habita o mundo simbólico” (BRACHT, 1996, p.45). Agora entendida como uma prática de intervenção caracterizada por suas intenções pedagógicas, a educação física tornou-se responsável por tratar dos saberes descolados do universo da cultura corporal de movimento, ou seja, examinar o “movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico” (BRACHT, 2003, p. 32-33).

Assim sendo, este trabalho apresentará diferentes momentos relacionados com a apropriação destes saberes específicos durante as aulas de educação física, permeados pelas diferenças estabelecidas entre as crianças durante as aulas. Foram acompanhadas semanalmente duas aulas de educação física em uma escola do município de Jundiaí – SP, em um quarto ano do ensino fundamental, durante os dois últimos bimestres letivos de 2014. O contato com a turma também se estendeu para os momentos de entrada e saída da escola, alguns tempos de recreação e outros dias letivos que julgamos pertinentes para compor a pesquisa. No entanto, estes momentos não serão discutidos neste trabalho, embora tenham sido instrumentos de análise importantes durante a elaboração das interpretações realizadas sobre as aulas de educação física.

As observações realizadas durante a pesquisa foram traduzidas para a forma escrita como parte deste estudo etnográfico. Interpretar e descrever as respostas obtidas, em um



segundo momento, nos permitiu também compreender de que modo as diferenças entre as crianças surgem e interferem na apropriação de conhecimentos durante as aulas de educação física e insinuam inclusões e exclusões ao longo deste processo. Para que as descrições e interpretações dispostas fossem capazes de assinalar os significados envolvidos nas ações e reações das crianças, foram tomados caminhos durante a pesquisa em busca de uma “descrição densa” (GEERTZ, 2011, p.7); caminhos estes que foram guiados pelas diferenças entre os atores sociais envolvidos neste processo para descrever com complexidade este processo educacional.

Para formular princípios e sugerir diferentes explicações, é necessário decifrar a organização da vida social das crianças em símbolos e representações, tornando deste modo a descrição mais densa e complexa. Geertz (2006) considera que este formato de texto está concentrado sobretudo no significado que ações e costumes têm para seus autores.

As explicações científicas, segundo Lévi-Strauss (1989), não devem ser constituídas em tentativas de redução do complexo ao simples. De outro modo, deve haver uma substituição de uma complexidade menos inteligível por outra mais compreensível, compondo estas explicações. Com isso, o objetivo central é esclarecer e apresentar questões que indicam a apropriação de saberes nas aulas de educação física por uma turma de crianças do quarto ano do ensino fundamental. Situadas em um contexto particular, tornar suas complexidades inteligíveis não significa generalizar de forma descuidada a realidade apreendida. Significa – e este trabalho é constituído desta tentativa – vislumbrar algumas possibilidades.

OS SABERES INSTITUCIONALIZADOS

Em seus estudos, Fernandes (2004a) assegura que há uma cultura infantil constituída de elementos folclóricos que foram passados aos grupos infantis e são quase exclusivos destes grupos. No entanto, em grande parte, estes elementos originam-se no mundo adulto e são incorporados à cultura infantil. Portanto, evidenciamos, a partir do processo de formação da cultura infantil descrita, que esta é tanto constituída por elementos aceitos da cultura do adulto quanto por elementos ordenados pelas próprias crianças.

Concebendo a educação como a assimilação de elementos culturais, temos a educação das crianças como um processo que acontece também em seus próprios grupos, durante o



recreio ou em outros espaços, com atualizações das culturas infantis e dos saberes adquiridos do mundo adulto. De tal modo entendemos que não se trata somente da aquisição de alguns elementos culturais, mas sim da aquisição das ideias do mundo adulto e das representações da própria sociedade. O argumento é que as crianças são formadas também através dos elementos presentes nas culturas infantis, constituindo deste modo uma educação das crianças, entre as crianças e pelas crianças (FERNANDES, 2004b).

Não pretendemos neste trabalho enumerar e descrever estes elementos da cultura infantil, mas usar a contribuição de autores como Fernandes (2004a, 2004b) que enriquecem a discussão sobre as construções culturais das crianças e entre as crianças em relação à apropriação de saberes específicos durante as aulas de educação física.

Podemos considerar a educação, como tantas outras coisas, parte de um modo de vida apresentado por grupos sociais que a mantêm em constante transformação. Assumindo a possibilidade de existirem diferentes educações, esta se torna responsável por dar uma fôrma: tanto pode ser como um artista que guia e ajuda o barro a se transformar em arte quanto pode ser uma fôrma que transforma todos em iguais e acaba por deformá-los (BRANDÃO, 1984, p.10).

Quando esta educação era realizada em comunidades, saberes comuns eram ensinados a todos e reafirmavam a existência deste espaço. Necessários para sua manutenção, como consequência de sua reprodução em comunidades, a educação repetia igualdades e desconsiderava diferenças “naturais” (BRANDÃO, 1984, p.34) entre as crianças. Os saberes antes ensinados em comunidades foram desmontados em outros saberes e são usados hoje para democratizar seu acesso através de sua distribuição nas escolas.

Outras assertivas destacadas por Gusmão (2003) identificam que algumas das dificuldades listadas pela escola (o fracasso escolar, as transgressões das regras impostas, os altos índices de evasão e grande desinteresse dos alunos) não devem ser justificados pela diferença, mas pelo uso que fazemos dela e que nos torna desiguais. Segundo a autora, é porque pensamos pelo domínio da semelhança que hierarquizamos e classificamos os diferentes e os tratamos como desiguais.

Educar, a princípio, tem sido a maneira legítima de transformar o diferente em desigual, para que ele possa ser submetido, dominado e explorado em nome deste modelo cultural de escola que acreditamos ser natural, universal e até mesmo humano (GUSMÃO, 1999, p.43). O desafio é que a educação, mesmo com suas práticas pedagógicas



tradicionalmente homogêneas, reconheça diferenças e transforme-as em elementos para a compreensão e a solidariedade humana. Para a autora, a escola – instituição máxima do processo educativo – precisa descobrir como resolver estes impasses que emergem da diversidade sociocultural dos alunos e demais envolvidos.

Assumindo a discussão sobre a educação física escolar nesta perspectiva cultural, temos sua atuação sobre as práticas corporais determinadas historicamente, como os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. Sendo assim, a educação física deve partir do conhecimento corporal já conhecido popularmente pelas crianças para aquisições de conhecimentos mais organizados e autônomos sobre esta cultura corporal de movimento.

A cultura corporal é definida como parte da produção cultural humana, que é condicionada histórica e socialmente. Os diferentes temas da cultura corporal, como os jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes constituem o objeto de estudo específico da educação física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A perspectiva dos autores é que a educação física escolar tenha a cultura corporal como seu objeto de ensino e estudo.

Segundo Bracht (2005), por si só o uso da palavra corporal não contempla a especificidade da área e se trata de uma redundância, porque toda cultura se produz e manifesta-se pelo corpo. Seu argumento versa sobre o uso da expressão “cultura corporal de movimento”, mas, ainda assim, o autor assume que todos os termos usados (cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento) constituem um novo objeto de ensino pra educação física. O conceito de cultura neste sentido tem grande relevância para a educação física e é responsável pela desnaturalização do nosso objeto de ensino. O grande desafio é que o professor de educação física ensine estas práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento sem limitar as possibilidades do movimentar-se humano.

O papel pedagógico das aulas de educação física designado por Betti (1992) é de integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física. Deste modo, será possível formar um cidadão que usufrua, produza, reproduza e transforme as formas culturais encontradas e ainda crie novas possibilidades. Qualquer que tenha sido a perspectiva adotada pelo professor durante a pesquisa que será exposta a seguir, as discussões sobre os saberes específicos, sobre as diferenças e seus significados elaborados pelas crianças durante esta apropriação são relevantes para a área porque contribuem para um maior acesso a estes saberes por parte das crianças.

Sendo as aulas de educação física compostas por crianças diferentes, estas exigem do



professor que ele seja um entendedor e tradutor destas diferenças, para então contemplar o exercício de sua função e dar um trato pedagógico aos conteúdos específicos da área. Assim, é possível que estas crianças, diferentes, sejam todas capazes de compreender e reconstruir estes conhecimentos durante as aulas.

DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO

A Prefeitura de Jundiá – SP serviu de cenário³ para a pesquisa de campo desenvolvida ao longo de dois bimestres letivos, durante o segundo semestre de 2014. Inicialmente foram estabelecidos alguns critérios de seleção das escolas da rede municipal, como o acesso à escola, turmas de quarto ano do ensino fundamental e as aulas ministradas por professores efetivos da rede.

A escolha do quarto ano do ensino fundamental leva em conta a presença de um material didático para a educação física na rede municipal, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (primeiros, segundos e terceiros anos). O quarto ano, no entanto, sugerido para realização da pesquisa, não tem as aulas de educação física fundamentadas por este mesmo material didático. Neste sentido, os saberes específicos referentes ao quarto ano do ensino fundamental estariam livres destas influências, permitindo ao professor maior protagonismo em suas aulas, com os saberes estabelecidos por ele vinculados somente à Proposta Curricular do município.

Considerando as facilidades e critérios já explicitados, o contato inicial foi estabelecido através de e-mails com cinco professores efetivos da rede municipal. Em conformidade com os critérios estabelecidos inicialmente, encontramos somente uma turma de quarto ano que teve suas aulas acompanhadas por dois bimestres letivos. A turma em questão era formada por vinte e seis alunos, oito meninos e dezoito meninas, entre nove e oito anos de idade. O professor de educação física é formado por uma instituição da cidade, é efetivo na Prefeitura de Jundiá - SP desde 2011 e professor desta mesma escola desde 2013.

³ Para compor a justificativa da escolha do campo temos as facilidades de acesso à Secretaria de Educação e às escolas do município garantidas em decorrência do vínculo da pesquisadora com a prefeitura desde o ano de 2011.



As aulas de educação física aconteciam das onze horas e trinta minutos até as doze horas e trinta minutos e das sete horas e trinta minutos até as oito horas e trinta minutos nas quartas e quintas, respectivamente. O professor costumava explicar em sala as atividades que seriam desenvolvidas em aula e depois encaminhava os alunos até a quadra.

Em todas as aulas também havia discussões sobre o que foi vivenciado e explorado pelos alunos. O conteúdo predominante das aulas durante o terceiro bimestre letivo foi a ginástica, dividida pelo professor em conhecimentos sobre a ginástica acrobática, a ginástica rítmica e também a ginástica para todos. O quarto bimestre, também ocupado por algumas aulas de ginástica, teve como conteúdo as lutas e, especialmente, conhecimentos referentes ao boxe.

A seguir apontaremos alguns momentos – de forma não sequencial – sobre as aulas de educação física a fim de promover uma discussão sobre a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos. Ao longo destas aulas foi possível observar a maneira como os alunos lidam com as questões sobre ser diferente, estabelecendo novos significados e novas formas de se apropriar destas aulas a partir de diversas situações.

Como demonstraremos, questões relacionadas a este tema são construções sociais constituídas de sentidos e significados durante as aulas, compostas por relações sociais estabelecidas pelos alunos dentro e fora da escola. A partir destas exposições é possível repensar o papel do professor de educação física como mediador destes significados com o intuito de que os alunos consigam se apropriar dos conhecimentos específicos sugeridos durante as aulas de educação física.

DISCUSSÕES A RESPEITO DO SABER FAZER E DO SABER SOBRE O FAZER

Os saberes tratados nas aulas de educação física possuem um duplo caráter: ser um saber fazer, realizado com o corpo e ser um saber sobre esse realizar corporal (BETTI, 1994; BRACHT, 1996). Os quatro meses de observação da pesquisa são compostos sobretudo de relações estabelecidas entre os alunos e os saberes específicos das aulas de educação física, tanto o saber fazer quanto o saber sobre este fazer.

Ao longo das observações, os alunos demonstravam diferentes compreensões sobre os saberes apresentados durante as aulas de educação física. Constantemente, cerceavam as possibilidades dos colegas com dizeres como “É pra fazer direito!”, “Nossa, é pra fazer um



salto, não isso!” ou ainda afirmavam *“Você sempre faz de qualquer jeito.”*. Estas frases demonstram a compreensão dos alunos sobre os saberes da educação física e nos instigam a uma discussão sobre os movimentos corretos e considerados, por eles, como mais adequados em relação aos saberes específicos das aulas de educação física.

Ainda que não sejam cobrados pelo professor e tenham movimentos exigidos de forma mais ou menos correta, os alunos qualificam seus saberes e apontam para um desdobramento do conhecimento específico das aulas de educação física, este *saber fazer bem*. Este desdobramento que qualifica os saberes das aulas de educação física aparece também em outros momentos nos quais os alunos me pedem algumas provas capazes de legitimar minha presença em suas aulas e legitimar minha apresentação também como professora de educação física.

Enquanto realizavam estrelas livremente pela quadra, uma aluna questionou *“Você também sabe fazer?”*, e quando respondi que sim, prontamente me pediu que provasse. O saber fazer, principalmente com a qualidade de saber fazer bem, é também capaz de autenticar a presença do professor de educação física nestas aulas. Os alunos demonstraram, portanto, que tanto o professor quanto eu éramos considerados pessoas que sabiam fazer o que estava sendo ensinado, desconsiderando uma outra possibilidade de que alguém possa ensinar aquilo que não consegue fazer.

Discussões como esta nos remetem à importância dada pelos alunos durante as aulas de educação física ao conhecimento específico que identificamos como um saber fazer. O conteúdo abordado durante o terceiro bimestre, a ginástica, evidenciou e destacou aqueles que obtiveram algum sucesso durante as aulas, favorecendo uma classificação entre os alunos *“Que sabem fazer bem”*, *“Que sabem fazer”* e *“Os que não sabem”*.

Esta divisão é beneficiada pelos elementos da ginástica que constituíram estas aulas. Embora demonstrem avanços na execução de uma parada de cabeça, por exemplo, ainda assim os alunos são classificados ou como aqueles que sabem bem ou não sabem. Em alguns momentos, o professor explicava aos alunos que, ao sair de pontos de partida diferentes, não era possível que aprendessem os movimentos ao mesmo tempo. Segundo ele, *“Todos avançam e cada um tem sua melhora ao longo do tempo”*.

No entanto, a mesma importância atribuída pelos alunos ao saber durante algumas aulas, apareceu de outra maneira no momento em que o professor e os alunos se dispuseram a organizar e apresentar coreografias em um festival interno de ginástica. O uso pedagógico do



festival foi destacado pelo professor como fechamento das aulas de ginástica e síntese do que havia sido aprendido pelos alunos.

Porém, em uma enquete para descobrir os atributos de cada aluno, o professor destacou: *“Levante a mão quando souberem fazer o movimento que eu disser. Precisa saber fazer, e saber fazer bem”*. O desdobramento do saber fazer que qualifica este saber, apontado inicialmente pelos próprios alunos foi em outro momento destacado pelo professor como forma de avaliação do conteúdo desenvolvido ao longo do bimestre. Estas atividades diferenciadas, como o Festival de Ginástica, um show de talentos e um Campeonato Interclasses foram propostas durante a semana da criança, no mês de outubro, organizados em especial pelos professores de educação física da escola. As apresentações de ginástica foram elaboradas e ensaiadas durante as aulas de educação física, como parte do conteúdo abordado durante o bimestre.

O festival ganhou, portanto, contornos diferentes daqueles propostos inicialmente: se seu objetivo é avaliar o que os alunos aprenderam durante aquele bimestre, elevar o saber fazer a uma qualidade de saber fazer bem denota que os objetivos das aulas estão mais relacionados ao rendimento deste fazer do que de sua vivência e experimentação.

Em diversas aulas, o professor comentava que mostraria alguns exemplos e depois forneceria um tempo aos alunos para que experimentassem aquilo que foi visto. As demonstrações realizadas em aula, no entanto, também se aproximam de uma educação física que tem como pretensão movimentos mais corretos e adequados, como o saber fazer bem destacado pelos próprios alunos durante as aulas. Os exemplos tornavam-se modelos a serem atingidos durante as aulas.

Uma das demonstrações realizadas em aula foi elaborada de duas formas distintas. *“Indiquem a diferença das duas pra mim”*, pediu o professor. O professor havia demonstrado duas formas de realizar o que ele chamava de base para a parada de cabeça: em um primeiro momento elevando as duas pernas ao mesmo tempo e, em um segundo momento, uma perna de cada vez. Entretanto, nenhum dos alunos notou apenas observando a diferença apontada pelo professor. Neste sentido temos o caráter vivencial como indispensável na apropriação de conhecimentos durante as aulas de educação física. 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”.



Quando experimentam as diferenças destacadas pelo professor, os alunos são capazes de distinguir os dois modos de realizar o movimento proposto. Com isso, o saber fazer e o saber sobre o fazer no decorrer das aulas de educação física se tornam muito próximos e são quase indissociáveis. Para associar mais estes saberes, o professor costumava finalizar as experimentações com conversas sobre os movimentos e permitia que os alunos experimentassem novamente aqueles movimentos 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, uma aluna, 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 esta atividade. O professor problematizou o comentário, explicando que o peso corporal dos alunos faz diferença, 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, outro aluno finalizou comentando sobre seu êxito: “*Eu sou gordinho e consegui, ué.*”.

Este quadro de discussões sobre o peso corporal dos alunos e as capacidades físicas que desempenhavam nas aulas eram frequentes enquanto aconteceram as aulas de ginástica. O que eles consideravam ser um corpo pesado, principalmente, parecia determinante para o sucesso ou fracasso dos alunos na experimentação dos movimentos.

No entanto, estar nesta condição e conseguir realizar as atividades propostas conferia a alguns alunos, por consequência, certo poder em relação a outros, que demonstravam mais dificuldade e aprendiam de forma mais lenta. Ser bem sucedido nas aulas de educação física e conseguir realizar as atividades propostas era o suficiente para que saíssem da condição de “*gordinhos*” estabelecida por seu peso corporal em relação a outros colegas.

De acordo com Silva (2009), as diferenças estabelecidas entre seres humanos são marcas de suas relações sociais. Se é possível encontrarmos diferenciações, estas estão presentes nas relações sociais que são formadas. As marcas desta presença são produzidas em nossa sociedade, segundo o autor, nos inúmeros processos de inclusão e exclusão, nos processos de classificação ou ainda em processos de normalização.



A marcação da diferença gera durante as aulas de educação física, portanto, inclusões e exclusões capazes de distinguir o que fica dentro ou fora das aulas; do mesmo modo, as classificações hierarquizam grupos e atribuem diferentes valores aos seus membros, classificando aqueles que sabem fazer, sabem fazer bem ou não sabem fazer. Considerando as observações relatadas, algumas reflexões acerca do tema serão elaboradas a seguir com o intuito de contribuir para as aulas de educação física e apontar para uma aula em que todos os alunos tenham a oportunidade de vivenciar e se apropriar dos saberes e conhecimentos específicos desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito em outro momento, as instituições escolares sempre tiveram repulsa ao diferente e à desordem. No entanto, as relações sociais estabelecidas e as diferenciações são produzidas pelas crianças dentro da própria escola. Embora o respeito à diversidade seja uma bandeira constante das instituições escolares, esta nos impede de considerar estas diferenças como produtos construídos dentro destas próprias instituições.

Considerá-las como produções sociais pressupõe argumentar a favor de estratégias pedagógicas e curriculares para abordar estas diferenças, discutindo suas produções e os mecanismos que estão envolvidos em sua criação e fixação. Para tanto, é necessário adotar estratégias que expliquem estes processos de produção das diferenciações, não admitindo explicações superficiais a respeito do tema (SILVA, 2009).

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 específicos, quer sejam relacionadas ao *saber fazer* ou ao *saber sobre o fazer*. Oportunizar discussões capazes de problematizar o *saber fazer bem* são estratégias que também podem ser adotadas e que impediriam que o saber fazer bem fosse considerado o objetivo principal a ser atingido nas aulas de educação física. De tal modo, basta que os alunos vivenciem e experimentem o saber fazer nas aulas, sem a necessidade de distingui-los entre os que sabem fazer e os que sabem fazer bem. Os processos de produção de diferentes maneiras de saber fazer devem, portanto, ser explicados de modo mais consistente aos alunos e incorporados durante as aulas.

DIFFERENCES AND MEANINGS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES:
IMPLICATIONS FOR TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

This study presents an interpretation of observations about physical education classes of fourth year of basic education in Prefeitura de Jundiaí – SP. The results are part of an ethnographic study that set out to discover how is the acquisition of knowledge during physical education classes. The purpose was to discriminate as differences and how their meanings were established and influenced this acquisition of knowledge during physical education classes. Considering these differences as social production implies defend teaching strategies and curriculum to deal with differences, discussing their productions and mechanisms involved in its creation and fixation.

KEYWORDS: *Physical education; Differences; Teaching profession.*

DIFERENCIAS Y SIGNIFICADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA:
IMPLICACIONES PARA PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

RESUMEN

Este estudio presenta una interpretación de las observaciones acerca de las clases de educación física de cuarto año de educación básica en la Prefeitura de Jundiaí – SP. Los resultados son parte de un estudio etnográfico que se propuso descubrir cómo es la adquisición de conocimientos durante las clases de educación física. El objetivo era dejar en claro cómo se establecen diferencias y sus significados y han influido la adquisición de conocimientos durante las clases de educación física. Tener en cuenta estas diferencias como producción social implica defender las estrategias de enseñanza y planes de estudio para abordar estas diferencias, discutiendo sus producciones y mecanismos implicados en su creación y fijación.

PALABRAS CLAVES: *Educación física; Diferencias; Profesionales de la Enseñanza.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2003.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, p. 97-106, 2005.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 12.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

FERNANDES, Florestan (2004a). As “trocinhas” do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v.15, n,1, jan-abr, Campinas.

_____. (2004b). **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª.ed. 323p. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

GUSMAO, Neusa M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41-78, jul, 1999.

_____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMAO, Neusa (org) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. **Os filhos da África em Portugal** – Antropologia, multiculturalidade e educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papiurus, 1989.

MAGNANI, José G. C. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

SILVA, Tomaz T. (2009). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org). **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.