

## ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: NA VISÃO DOS DOCENTES

Matheus Frossard  
Francine Maximiano  
Sayonara Cunha de Paula  
Marciel Barcelos Lano

### RESUMO

*Analisa como 14 docentes de Educação Física da Educação Básica na região da Grande Vitória/ES significam a presença, a permanência e a contribuição da Educação Física no currículo escolar e as implicações para a construção de suas identidades. Através das narrativas dos docentes, percebemos que eles justificam a Educação Física no currículo de três maneiras.*

*PALAVRAS-CHAVE: Saberes; Identidades; Narrativas docentes.*

### INTRODUÇÃO

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 Educação Física e a outras disciplinas escolares que assumem as *práticas* (Certeau, 2002) como referência um lugar de desvalorização dentro da escola. Entretanto, invertamos essa lógica argumentativa, assumindo que os processos identitários

[...] não são nunca unificados; mas, 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 (Hall, 2000: 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. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (Hall, 2006: 39).

Dentro dessa perspectiva, não é possível pensar as disciplinas escolares, assumindo a ideia de identidade fixa, permanente, essencial, sobretudo quando tratamos de disciplinas como a Educação Física, que não se fundamentam em dispositivos que demarcam a sua fronteira, como é o caso do livro didático.

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 etc.). Em contrapartida, a Educação Física privilegia o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo (Charlot, 2009; Schneider y Bueno, 2005). Ela se apropria da *tradição* para se manter como componente curricular, mas, ao mesmo tempo, confere-lhe outros sentidos, *traduzindo* sua diferenciação.

A própria Educação Física pode ser considerada híbrida, se a pensarmos como uma área de intervenção social que *consome e se apropria* (Certeau, 2002) de diferentes teorias-metodologias de outras áreas do conhecimento. Ao *usar* o conhecimento, a Educação Física pode se apropriar dele produzindo outros sentidos e significados para além de sua ideia original. 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.

Diante desse cenário, não parece razoável perguntar o que é Educação Física na escola, mas quais são as suas práticas e quais saberes se produzem com base nelas. Assume-se, com essa perspectiva, que essa disciplina pode ser materializada de diversas formas, não sendo possível buscar uma essência para a área. Pretendemos, como objetivo desta pesquisa,

compreender como os professores significam a presença, a permanência e a contribuição da Educação Física no currículo escolar.

## METODOLOGIA

A metodologia foi delineada à medida que ampliamos o debate acerca dos livros didáticos e criamos *lugares/espacos* de compartilhamento, em que os professores puderam refletir sobre a complexidade de suas práticas, sobretudo em temas como as identidades da Educação Física como componente curricular, conteúdos e procedimentos de ensino, avaliação e processos formativos dos docentes.

Convidamos professores do ensino fundamental para participar do projeto de extensão oferecido pelo grupo Proteoria/Ufes. Ao darmos visibilidade às práticas produzidas em seu 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.

Configura-se como uma pesquisa narrativa autobiográfica (Perez, 2006). A verbalização de suas experiências se constituiu como uma nova leitura daquilo que se passou e os tocou, oferecendo, inclusive, elementos para os outros professores (re)pensarem as suas práticas, produzindo novos sentidos e significados às suas vivências, também compartilhadas na formação.

Enviamos uma carta-convite aos professores da Rede Municipal de Educação de Serra/ES. 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. Definimos como colaboradores da pesquisa 14 professores de Educação Física, seis do sexo masculino e oito do sexo feminino. A experiência profissional dos participantes encontra-se entre 2 e 18 anos.

Produzimos três grupos focais referentes às temáticas: livros didáticos para a Educação Física; identidades desse componente curricular; 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. Ao rememorarem as tensões, os limites e as potencialidades de suas práticas, narraram a criatividade com a qual,



muitas vezes, subverteram a lógica escolar e (re)significaram esse componente curricular no espaço da escola.

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

Identificamos os colaboradores da pesquisa com nomes fictícios, a fim de preservarmos a sua identidade. Além disso, procuramos caracterizá-los de acordo com a sua formação, a natureza da instituição, o município em que atuam e o segmento de ensino em que trabalham, conforme Tabela 1:

**Tabela 1** – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Nome fictício	Formação	Natureza da instituição e município	Segmento de ensino
Adriana	Licenciatura plena	RMES/ES	EF I
Ana	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMES/ES	EF I
Augusto	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I
Beth	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I
Eduardo	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMES/ES	EF I
Isabele	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMEVV/ES	EF I
João	Licenciatura plena	RMES/ES	EF I
José	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I
Letícia	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMEVV/ES	EF I
Liliane	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMEV/ES	EF I
Luiz	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RPEVV/ES	Ed. Infantil e EF I
Maria	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I
Mariana	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMES/ES	EF I
Roberto	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I e II

Fonte: Do autor.

## COMO OS PROFESSORES JUSTIFICAM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Apos ler todas as narrativas observamos, que os professores justificam a Educação Física no currículo de três maneiras: a) pela diferença com as outras disciplinas; b) pela igualdade com as outras disciplinas; c) pela igualdade/diferença.



## JUSTIFICATIVA PELA DIFERENÇA

Na primeira categoria, os professores justificam a presença da Educação Física como componente curricular pela diferença com as outras disciplinas, como pode ser visto nas narrativas abaixo:

*“A especificidade da Educação Física 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, 2012).*

Os professores justificam a presença da Educação Física no contexto escolar pelo saber que lhe confere especificidade, pois, em sua leitura, esse é um componente curricular que assume como referência as experiências corporais. Tomando como base as teorizações de Charlot (2000) sobre as figuras do aprender, podemos dizer que a Educação Física privilegia a relação com o saber de domínio, expresso pela necessidade de controlar corporalmente uma atividade. Ela é uma disciplina que necessita do movimento, da prática, da dimensão física, da expressão corporal que se revela como conteúdo.

Na visão dos professores, cabe à Educação Física ensinar as práticas corporais. Essa nomenclatura é utilizada em uma dimensão mais ampla que não se resume às questões motoras, já que atravessa a relação com saberes históricos, culturais e sociais. Quando analisamos o conteúdo, entendemos que essas práticas se materializam no jogo, brincadeira, dança, ginástica, lutas e nos esportes, tematizados por questões que configuram o Projeto Pedagógico da Escola.

Outra forma de os professores justificarem a presença da Educação Física na escola se fundamenta na ideia do aprendizado de valores, atitudes e mudanças de comportamento que, conforme o conceito estabelecido por Charlot pode ser classificado como saber relacional. 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: 70). Podemos observar esse saber relacional nas narrativas:



*“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, 2012).*

*“Eu tenho uma visão da Educação Física que é a visão do social. Eu ensino os esportes partindo sempre para o lado humano, social, do respeito” (José, grupo focal, 2012).*

*“O que eu percebi é a questão do respeito, da solidariedade, de jogar junto, porque a Educação Física também trabalha isso. Também a questão de conteúdos, de esporte, das lutas, dos jogos” (Adriana, grupo focal, 2012).*

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, no qual se destacam os valores e as mudanças de comportamento como conteúdos a serem trabalhados. A presença dos saberes relacionais ganha maior importância dentro da aula, que exige uma dedicação por parte dos professores para que o aluno aprenda a importância do próximo, o sentido de coletividade e socialização. A relação com a Educação Física se estabelece na necessidade do *saber de domínio*, que é o movimento, 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* na relação com o outro.

É na prática avaliativa que vemos com maior força esse discurso. 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 Sandro, Flávia, Bianca, Aline, Rosiléia, Paulo e Marlos avaliam 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 a experiência corporal 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 tivéssemos mais?’” (Mariana, narrativa, 2012).*

*“Eu pedi para eles pesquisarem o que significa o tema das suas equipes e desenhassem algo sobre o tema de suas equipes” (Beth, entrevista, 2012).*



**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

*“[...] Eu comecei a fazer a autoavaliação no sentido das crianças perceberem a prática deles dentro da aula de Educação Física. A postura deles e o aprendizado deles, dentro das aulas de Educação Física” (Beth, entrevista, 2012).*

A produção do registro possibilita visibilizar os sentidos que os alunos produzem nas aulas de Educação Física, transformando a vivência em experiência que, para Larrosa Bondía (2002: 21), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Além disso, permite a materialização do saber de domínio e o saber relacional em saber objeto. 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.

#### JUSTIFICATIVA PELA IGUALDADE

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. A organização dos conteúdos e a avaliação são argumentos utilizados pelos professores para tornar a Educação Física semelhante às demais disciplinas, como observamos na narrativa de Adriana (entrevista, 2012):

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

Quando observamos na fala o questionamento da Bianca, percebemos a preocupação na maneira de avaliar realizada pela Educação Física. Para a professora, há necessidade de avaliar como as demais disciplinas de sala de aula, fundamentada na escrita e se apresentando em forma de nota. Para Santos e Maximiano (2013: 97), “[...] a própria ideia da nota nos leva a justificar a presença da Educação Física 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 Educação Física com a obrigatoriedade da avaliação e da nota dentro do espaço/tempo da escola. O que está em questão 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 no próximo tópico.

Quando analisamos as narrativas, projetamos a necessidade de deslocar o discurso para identificar de quem estão falando e para quem ele 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 algo que os legitime dentro da escola, pois eles passam a recorrer, frequentemente, aos saberes valorizados por aquele universo, em muitos casos, traduzidos em um saber sistematizado em livros, cadernos e apostilas. Para os docentes, a existência de um *saber-objeto* que oriente as suas práticas atribuiria à Educação Física a mesma importância das outras disciplinas. Observamos essa questão no grupo focal, quando indagamos sobre as possibilidades do uso do livro didático na Educação Física:

*“Acho que, de repente, até igualaria aos outros professores, que todos eles têm” (Roberto, grupo focal, 2012).*

*“[...] A questão de ter um livro didático para crianças na Educação Física 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, 2012).*

*“[...] 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, 2012).*

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 Educação Física, 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: 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 valorizam os saberes de domínio. Entretanto, igualar-se às demais disciplinas escolares apenas pela apropriação dos objetos de registros não garantiria à Educação Física o mesmo espaço dentro do currículo.

Contudo, 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: Matemática e Português com um maior número de horas/aulas; Ciências, História e Geografia; e, por último, Artes, Educação Física e Música. É interessante notar a relação entre a carga horária e a natureza das disciplinas. Neste caso, as que geralmente ocupam menos tempo no currículo são aquelas que privilegiam o domínio de uma atividade e o saber relacional.

Podemos constatar, na narrativa do professor Roberto (entrevista, 2012), 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 Educação Física e duas de artes? Ou três de Educação Física e uma de artes? Talvez Educação Física tenha professor, artes não!”.

Apesar de a hierarquia nos revelar muito sobre a ótica da escola, ela também nos oferece pistas sobre as práticas 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.



Nesse jogo concorrencial um movimento duplo de significação: a) 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; b) a manutenção da carga horária ou o seu aumento ocorre, em grande parte, entre as disciplinas que compõem o terceiro bloco, como destaca Sandro.

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.

#### JUSTIFICATIVA PELA DIFERENÇA E IGUALDADE

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 Educação Física. Nesse caso, observamos narrativas que transitam no entrelugar 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 grande questão pontuada é: como avaliar na Educação Física levando em consideração a necessidade da escola e da singularidade do seu saber?

As reflexões ponderadas pelos professores indicam que, na medida em que a avaliação torna a Educação Física igual, ela também a torna diferente, pois sinaliza uma forma de oferecer visibilidade aos sentidos dados às experiências vivenciadas, sobretudo às traduzidas pelo *saber-domínio* e pelo *saber-relacional*. 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. Surgiram muitas coisas, até coisas pessoais, relatos deles” (Beth, narrativa, 2012).*



**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

*“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” (Mariana, narrativa, 2012).*

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 adquiriu, do que foi desenvolvido nas aulas, traz 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.

Outra maneira com que os professores justificam a presença da Educação Física pela igualdade e diferença é quando se remetem ao processo de planejamento, como observamos na narrativa de Maria (2012): “[...] 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 Educação Física 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 Educação Física 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 Educação Física 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 Educação Física em justificar a sua presença como componente curricular pela necessidade de garantir o tempo de planejamento das outras áreas de conhecimento. Ou seja, o momento do planejamento dos outros professores só ocorre pelo fato de os alunos estarem na aula de Educação Física, com esse profissional reconhecido como professor de planejamento, como evidenciado nas narrativas abaixo:

*“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, 2012).*

O direito ao planejamento para todas as disciplinas as torna iguais, entretanto o modo como os professores de Educação Física 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, neste caso, compreender que se, por um lado, a Educação Física (re)significa o espaço escolar, por outro tem que se adequar a ele, ou seja, 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 Educação Física 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: 244).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que o professor justifica as identidades da Educação Física 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 Educação Física e sua justificativa se modifica conforme com o que está em jogo nas relações que se estabelecem na escola. A construção das identidades da Educação



Física é produzida objetivando ocupar um lugar de poder que é demarcado pelos saberes valorizados pela escola.

Assumir esse modelo como referência às vezes não potencializa a diferença. As narrativas evidenciam que os professores consideram a Educação Física 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. É preciso ainda compreender a construção das identidades, tanto da escola como da Educação Física em seu contexto, a partir dos processos de diferenciação.

As identidades da Educação Física 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 a identidade só pode ser reafirmada porque existe a diferença. Se fôssemos todos iguais, não precisaríamos afirmar nossas identidades para o mundo.

Na medida em que percebemos a diferença da Educação Física, contribuimos para que o projeto de escolarização seja repensado, já que apresentamos a importância do trabalho com diferentes linguagens em uma perspectiva que visa a problematizar e compreender a hierarquização dos saberes escolares.

Specifications Of Physical Education As Curriculum Component: the teachers vision

#### ABSTRACT

*Analyzes how 14 teachers of Physical Education in Basic Education in Vitória / ES mean the presence, permanence and the contribution of physical education in the school curriculum and the implications for the construction of their identities. Through the narratives of teachers, we realized that they justify physical education in the curriculum in three ways.*

**KEYWORDS:** Knowledge; identities; Narratives teachers.

Especificaciones De La Educación Física Como Componente Curricular: la visión de los maestros





**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

## RESUMEN

*Analiza cómo 14 profesores de Educación Física en la Educación Básica en Vitória / ES significan la presencia, permanencia y la contribución de la educación física en el currículo escolar y las implicaciones para la construcción de sus identidades. A través de los relatos de los profesores, nos dimos cuenta de que justifiquen la educación física en el plan de estudios de tres maneras.*

**PALABRAS CLAVE:** Conocimiento; Identidades; Narrativas docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, M. (2002). A invenção do cotidiano. 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

CHARLOT, B. (2009). “Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?”. En: Dantas Júnior, H. S.; Kuhn, R.; Ribeiro, S. D. D. (comp.). Educação física, esporte e sociedade. Temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS.

CHARTIER, A-M. (2002). “Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária”. En: Revista Brasileira de História da Educação, n. 3, Campinas, p. 9-26.

HALL, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.

HALL, S. (2000). “Quem precisa da identidade?”. En: Silva, T. T. da (comp.). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes.

LARROSA BONDÍA, J. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. En: Rev. Bras. Educ., n. 19, p. 20-28.

PEREZ. C. L. V. (2006). “Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano”. En: Souza, E. C. (Comp.). Autobiografias, histórias de vida e formação. Pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS.

SANTOS, B. DE S. (2003). Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.



**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

SANTOS, W. DOS; MAXIMIANO, F. DE L. (2013). “Memórias discentes em educação física na educação básica. Práticas avaliativas”. En: Movimento, n. 2, Porto Alegre, p. 79-101.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. (2005). “A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física”. En: Movimento, n. 1, Porto Alegre, p. 23-46.