

Artigo

As relações com os saberes não consensuais na educação física escolar: com a palavra os/as estudantes

Non-consensual relationships to knowledge in school physical education: according to the students' own words

Relaciones con saberes no consensuados en educación física escolar: los/as alumnos/as tienen la palabra

Luciana Venâncio¹, Luiz Sanches Neto²

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é explicitar as relações com os saberes não consensuais atribuídas aos modos e às razões de estar, permanecer e desejar aprender com e nas aulas de educação física. A principal escolha metodológica consiste em grupos focais para valorizar as interações dos/as estudantes de uma escola pública municipal na periferia de São Paulo. A partir de suas vozes, foram cotejadas as relações não consensuais com os saberes, ressaltando as principais dissonâncias que se afastaram do consenso. Ao discutir a especificidade de cada relação com o saber nas aulas de educação física, quatro aspectos foram destacados: a possibilidade dos saberes provocarem medo ou insegurança, a não dependência dos saberes do/a professor/a, a necessidade de internalizar os conhecimentos ao invés de memorizar os conteúdos, e a possibilidade de manipulação de alguns objetos sem a exigência de dominá-los. Os temas identificados nessas relações dizem respeito à sensibilidade, aos limites dos saberes docentes, à avaliação, à obrigação, aos objetos e aos materiais. À guisa de conclusão, os/as alunos/as precisam ser tratados/as como sujeitos/as concretos à medida que se revelam diante dos próprios saberes não consensuais. Essa perspectiva pode revelar pistas sobre o que vale a pena fazer parte do currículo escolar tanto na educação física como em outras áreas.

Abstract

The objective of this article is to explain the non-consensual relationships to knowledge attributed to the ways and reasons for being, staying and desiring to learn within physical education classes. The main methodological choice consists of focus groups to value

¹ Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) no Polo do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorada em Educação. Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>. E-mail: luvenancio@ufc.br

² Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) no Polo do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado em Educação. Coordenador do Subprojeto Interdisciplinar de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>. E-mail: luizsanchesneto@ufc.br



the interactions of students from a municipal public school on the outskirts of São Paulo. Based on their voices, non-consensual relationships to knowledge were compared, highlighting the main dissonances that deviated from the consensus. When discussing the specificity of each relationship to knowledge in physical education classes, four aspects were highlighted: the possibility of knowledge causing fear or insecurity, non-dependence on the teacher's knowledge, the need to internalize knowledge instead of memorizing the lesson subjects, and the possibility of manipulating some objects without the need to master them. The themes identified in these relationships concern sensitivity, the limits of teacher knowledge, assessment, obligation, objects and materials. By way of concluding thoughts, students need to be treated as concrete and subjective individuals as they reveal themselves in the face of their own non-consensual knowledge. This perspective can reveal clues about what is worth being part of the school curriculum both in physical education and in other areas.

Resumen

El propósito de este artículo es explicar las relaciones con los saberes no consensuales atribuidas a las formas y razones de ser, permanecer y querer aprender con y en las clases de educación física. La principal opción metodológica consiste en grupos focales para valorar las interacciones de los estudiantes de una escuela pública municipal en la periferia de São Paulo. A partir de sus voces, se compararon las relaciones no consensuadas con el saber, destacando las principales disonancias que se desviaron del consenso. Al discutir la especificidad de cada relación con el saber en las clases de educación física, se destacaron cuatro aspectos: la posibilidad de que el saber provoque miedo o inseguridad, la no dependencia del saber del/a profesor/a, la necesidad de interiorizar el conocimiento en lugar de memorizar los contenidos, y la posibilidad de manipular algunos objetos sin necesidad de dominarlos. Los temas identificados en estas relaciones se refieren a la sensibilidad, los límites del saber docente, la evaluación, la obligación, los objetos y los materiales. A modo de conclusión, los/as estudiantes necesitan ser tratados/as como sujetos/as concretos/as en la medida en que se revelan frente a sus propios saberes no consensuados. Esta perspectiva puede revelar pistas sobre lo que vale la pena formar parte del currículo escolar tanto en educación física como en otras áreas.

Palavras-chave: Relação com o saber, Educação física, Aluno, Grupo focal.

Keywords: Relationship to knowledge, Physical education, Student, Focus group.

Palabras clave: Relación con el saber, Educación física, Estudiante, Grupo focal.

1. Introdução

O mundo contemporâneo mantém desigualdades, contradições e incertezas a respeito do que sabemos sobre os caminhos percorridos pelos/as estudantes das escolas públicas. A despeito da globalização e a emergência de novas formas e usos de tecnologias interativas, o centro da discussão das políticas públicas educacionais não abrange as injustiças sociais (FREIRE *et al.*, 2022). No caso das políticas públicas educacionais brasileiras, temos um desafio histórico a ser enfrentado que é o combate ao racismo mediante a redistribuição de recursos (BARBOSA *et al.*, 2022; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). É necessário investimento para que os/as estudantes acessem e permaneçam nas escolas com condições humanas favoráveis para desejarem aprender, questionar e contestar determinadas verdades.

Cada estudante tem sua trajetória escolar atravessada por intersubjetividades – histórias de vidas singulares – que remetem aos modos e às razões de estarem na escola. A singularidade da própria história de vida implica em quando e como os/as estudantes decidirão mobilizar seus recursos intelectuais para aprenderem. Nesse sentido, a complexidade do processo autoformativo torna-se um desafio constante à medida que os significados atribuídos aos saberes e aos mo(vi)mentos de estar e permanecer na escola reconfiguram-se (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2022).

A partir da década de 1980, o discurso que a escola deveria ser de todos/as tornou-se recorrente (CHARLOT, 2013a). Sabemos que para muitos/as estudantes a permanência em uma escola pública é a conquista de um direito. No caso brasileiro, isso é imensurável quando olhamos para as diferentes realidades vividas, marcadas por desigualdades sociais e econômicas, acentuadas pelo racismo histórico e estrutural. O contexto pandêmico evidenciou essas injustiças (VENÂNCIO *et al.*, 2022). Contudo, por um lado, a lógica da escola ser de todos/as tende à objetivação de aspectos idiossincráticos comuns e consensuais – como padrões comportamentais e de aprendizagem – entre os/as sujeitos/as.

Por outro lado, há aspectos não consensuais – como questões étnico-raciais, de gênero e classe social – que têm sido pouco aprofundados nos processos educativos ao longo da escolarização (BARBOSA *et al.*, 2022; NOBRE *et al.*, 2019, 2022). Então, no sentido de que todos/as estudantes sejam plenamente respeitados/as em suas relações com os saberes é necessário buscar indícios de suas peculiaridades. Para isso, nós dialogamos sobre como as desigualdades afetam as relações com os saberes a partir de algumas contribuições de bell hooks (2013), Bernard Charlot (2000, 2013b) e Paulo Freire (2002, 2005).

Essas desigualdades, por sua vez, permitem-nos concordar com os questionamentos de Charlot (2000), a respeito dos móveis que conduzem e justificam as razões de agir de certos/as sujeitos/as, mesmo em condições sociais e econômicas desfavoráveis, a acumular experiências de sucesso escolar. A expectativa convencional seria que acumulassem experiências de fracasso, a partir de sua condição social de origem, por isso a subjetividade na relação com o saber é importante, sobretudo quando explicitada a partir do engajamento, da mobilização e da atividade para atribuição de sentido (CHARLOT, 2000). As preocupações de Charlot (2000, 2013b) com o/a estudante, tratado/a como sujeito/a, coadunam-se às de Freire (2002, 2005) por ser, no nosso entendimento, quem mais explicitou a preocupação com o/a aluno/a – tratado como educando/a – na especificidade e complexidade da realidade brasileira. Já hooks (2013) nos chama a atenção para aspectos que não podem ser invisibilizados na história de vida de cada estudante, quanto à criticidade do olhar e a necessidade de uma postura transgressora.

O objetivo deste artigo é explicitar as relações com os saberes não consensuais – atribuídas aos modos e às razões de estar, permanecer e desejar aprender com e nas aulas de educação física – de um grupo de estudantes de uma escola pública municipal, localizada na periferia da cidade de São Paulo. Nossa principal escolha metodológica consiste em grupos focais para valorizar as vozes dos/as estudantes e suas interações. A partir de suas vozes, cotejamos

as relações com os saberes não consensuais, ressaltando as principais dissonâncias que se afastaram do consenso.

2. Contribuições teórico-metodológicas de Charlot, Freire e hooks

Como docentes e investigadores/as do campo da educação física escolar, compreendemos que a abordagem transgressora de hooks (2013) pode apontar lacunas e aproximar ainda mais os aportes teóricos de Charlot (2000) e Freire (2002). Como intelectual, ativista e professora, hooks (2013) defende uma educação transgressora – baseada metodologicamente em uma pedagogia engajada – para fomentar a consciência crítica. Na sua perspectiva, a criticidade é direcionada às opressões sociais e culturais do patriarcado, do racismo e da hierarquia de classes. Então, para ampliarmos a discussão a respeito das relações com os saberes não podemos desconsiderar as inter-relações entre gênero, raça e classe na experiência dos/as sujeitos/as (BRUNO *et al.*, 2022; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020; VENÂNCIO, 2017a, 2017b; VENÂNCIO *et al.*, 2016; VENÂNCIO; NOBREGA, 2020).

Essa aproximação é relevante, pois Freire (2005) propõe uma pedagogia libertadora na qual docentes e discentes colocam-se na condição de ensinar e aprender, ou de ensinantes-aprendentes em uma relação compartilhada de *didiscência*. A valorização da *didiscência* (FREIRE, 2002) nas relações – de saberes e com os saberes – potencializa ações libertadoras sem hierarquizar os saberes. Assim, há um questionamento das relações de poder no contexto das práticas educativas nos ambientes escolares, como identificado por Ferreira *et al.* (2021) no âmbito da educação física escolar. Ademais, o enfrentamento da barbárie é uma necessidade cotidiana e permanente à educação progressista (CHARLOT, 2019).

Segundo Charlot (2021, p. 54), a obra freireana recusa qualquer forma de discriminação, pede o respeito à cultura dos/as alunos/as e incomoda os/as inimigos/as da liberdade e da inteligência porque Paulo Freire é “o símbolo, brasileiro e internacional, de uma educação como prática da liberdade e da inteligência humana”. Para Charlot (1996, 2000, 2006) é necessário romper com o determinismo do obstáculo da condição social de origem, segundo o qual o/a filho/a do/a trabalhador/a já nasce com sua trajetória escolar e profissional definida. Já Freire (2002) considera que a assunção dos saberes dos/as sujeitos/as precisa ser considerada quando apresentamos, discutimos, confrontamos e questionamos os saberes emergentes nas práticas educativas de ensinar e aprender. Por isso há destaque para a *didiscência* como elo de reconhecimento de saberes e abertura para contestações, ou seja, os saberes em disputa permitem argumentações ampliadas e aprofundadas.

Nesse sentido, os consensos e os não consensos atribuídos às relações com os saberes pelos/as estudantes podem emergir de modo indiciário no âmbito das práticas educativas dos diferentes componentes curriculares. É importante que esses indícios, ainda que não consensuais, sejam discutidos, ampliados, aprofundados e cotejados com as dimensões dos saberes e as figuras do aprender – ambas propostas por Charlot (2000). Nessa perspectiva, enfatizar as vozes dos/as sujeitos/as é fundamental. Para isso, metodologicamente, optamos pela organização de grupos focais na nossa investigação.

3. Grupos focais como escolha metodológica: mo(vi)mentos de saberes

Em um grupo focal o principal interesse é recriar um contexto ou ambiente social onde o/a sujeito/a possa interagir, defender pontos de vista e contestar os dos/as outros/as. Para tornar-se profícua, a discussão deve ser centrada em um tema ou em um conjunto de informações organizadas. O/A próprio/a pesquisador/a pode elaborar algumas perguntas para lançar e manter os diálogos entre os/as participantes. Essas perguntas precisam ser abertas, pois o objetivo principal é garantir condições para que as pessoas se expressem (LAVILLE; DIONE, 2004).

À dinâmica do grupo focal aplicam-se também ideias relativas à entrevista não-estruturada, com o intuito de promover a reflexão a partir das “falas” dos/as participantes, permitindo que apresentem ao mesmo tempo seus posicionamentos, concepções, conceitos e impressões a respeito de um assunto específico. Ao estruturarmos este artigo, escolhemos apresentar os desdobramentos dos resultados de duas pesquisas – respectivamente, no âmbito de um doutoramento e de um pós-doutoramento (VENÂNCIO, 2014, 2017a) – que enfatizaram a presença de estudantes de uma escola pública municipal da periferia de São Paulo. As duas pesquisas tiveram a contribuição de Bernard Charlot. No doutorado como membro titular (nas bancas de qualificação e defesa) e no pós-doutorado na função de supervisor.

Quanto às expectativas, o/a pesquisador/a pode antecipar aspectos do devir da pesquisa, principalmente quando se encontra envolvido/a subjetivamente com a problemática levantada. No entanto, as surpresas ou os sustos são imprevisíveis. Para Barbour (2009) algumas estratégias e materiais de estímulo nem sempre têm o efeito desejado. Nunca podemos ter certeza dos significados subjacentes que os materiais podem ter para os/as participantes. Porém, apesar da incerteza, os trabalhos que têm utilizado esse tipo de recurso têm conseguido gerar dados que revelam práticas sociais significativas para a vida das pessoas (VENÂNCIO, 2014).

Parafraseando Freire (2005), o/a investigador/a que aliena a ignorância e mantém-se em posições fixas, imutáveis e invariáveis, será sempre aquele/a que sabe, enquanto os/as sujeitos/as supostamente investigados/as serão sempre os/as que não sabem. A rigidez destas posições desconsidera as intersubjetividades, assim como o objeto investigado e o conhecimento como processos de busca. Assim, na elaboração do percurso metodológico, alguns procedimentos nos permitiram ter liberdade nas estratégias e nas técnicas e, concomitantemente, contribuíram para manter o rigor epistemológico do/a investigador/a. Dois grupos focais com a participação de 24 sujeitos/as foram organizados.

3.1. Participantes dos grupos focais

Os/As sujeitos/as são ex-alunos/as de uma escola municipal da periferia de São Paulo. Durante a escolarização, todos/as eram moradores/as do bairro de São Miguel Paulista, zona leste da cidade, filhos/as de trabalhadores/as com os mais variados níveis de ensino, desde o ensino fundamental incompleto até o ensino superior. Todos/as os/as 24 ex-alunos/as – sendo 14 jovens do sexo

feminino e 10 do sexo masculino – estudaram na mesma escola desde o 1º ano do ensino fundamental e deram continuidade aos estudos no ensino médio em outras escolas (estaduais regulares, estaduais de nível técnico profissionalizante e particulares) localizadas na própria região onde moravam ou em bairros mais próximos do centro da cidade. A idade dos/as sujeitos/as variava entre 17 e 19 anos.

Um dos grupos focais foi formado com 13 ex-estudantes e o outro com 11 ex-estudantes. Neste artigo discutiremos somente os dados gerados pelo grupo focal constituído por 11 participantes, visando enfatizar suas vozes e interações. Escolhemos enfatizar este grupo porque seus/as participantes detalharam, por escrito e coletivamente, as suas próprias discordâncias a respeito dos sentidos atribuídos à relação com o saber. Destacamos as frases que os/as sujeitos/as comentaram a respeito da não concordância das relações com os saberes suscitadas por uma vinheta – em formato de frase – apresentada pelo/a pesquisador/a: “O saber com a educação física (...)”. Essa frase deveria ser discutida e complementada pelos/as participantes no primeiro encontro do grupo focal, gerando múltiplas interpretações. Como forma de síntese, no encontro seguinte o/a pesquisador/a apresentou 69 novas frases – resultantes das interações do primeiro encontro – que foram analisadas pelos/as participantes. Eles/as deveriam selecionar aquelas que fossem consensuais (concordância total ou parcial) ou não consensuais.

Por sua vez, essas novas frases remeteram a 17 temas categorizados pelo/a pesquisador/a, sendo-os: aluno/a; professor/a; escola; tempo; corpo e movimento; atividade e exercício; vida; objetos e materiais; convivência; demonstração; experiência e descoberta; disciplina(s); sensibilidade; desejo e prazer; autonomia e criticidade; avaliação e obrigação; e aprendizagem. A seguir, apresentaremos as quatro frases selecionadas e comentadas que remeteram às relações com os saberes não consensuais entre os/as ex-estudantes.

4. As relações com os saberes não consensuais

Antes de detalharmos as quatro frases selecionadas, convém ressaltarmos que o ser humano estabelece uma infinidade de relações com a própria realidade que são caracterizadas pela pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade (VENÂNCIO, 2017a). A pluralidade existe na medida em que o ser humano responde aos amplos desafios do mundo de modo diverso. Para cada desafio ou conjunto de desafios há respostas diferentes, ocorrem mudanças no modo de responder, ou seja, existe uma pluralidade na própria singularidade da resposta.

Quanto à criticidade, ao captar os dados obtidos nas suas respostas, cada sujeito/a define os critérios de sua própria realidade para transcender, discernir, separar existências, distinguir etc. Já o confronto com a realidade gera consequências. Cada sujeito/a coloca-se como não passivo/a, pois é capaz de recriar suas ações na medida em que se integra e dá consciência à sua temporalidade. A raiz da consciência do ser humano está na capacidade de discernir a própria história e a cultura por meio de uma temporalidade tridimensional – o ontem, o hoje e o amanhã. No nosso entendimento, o ser humano reconhece-se aí como um ser de domínios, por isso capaz de atribuir

sentidos. Tais características, apontadas por Freire (2005), vão ao encontro das dimensões epistemológicas, identitárias e sociais do saber e das figuras do saber (objetos-saberes, objetos-uso, dispositivos relacionais e atividades) propostas por Charlot (2000).

Todavia, para Freire (2002), ao ensinar e ao aprender, a rebeldia tem um limite. Há um tempo da rebeldia e há o tempo da revolução. Hooks (2013) acrescenta que esse tempo da revolução pressupõe a transgressão ao currículo nas práticas educativas. Entendemos que à educação física escolar, então, cabe transgredir os limites curriculares pré-estabelecidos arbitrariamente para a elaboração de saberes. Tal transgressão precisa ser feita com o reconhecimento dos saberes dos/as estudantes, sendo necessário pensar e buscar estratégias de escuta atenta, como fizemos nos grupos focais.

Os/As 11 ex-estudantes participantes selecionaram 25 frases potencialmente não consensuais entre as 69 frases apresentadas pelo/a pesquisador/a. A partir dessas 25 frases, o grupo focal decidiu discutir com mais profundidade e selecionou apenas quatro frases como não consensuais. Durante a discussão, as demais frases alcançaram consenso parcial. Como forma de destaque, o próprio grupo decidiu reescrever no verso dos papéis que continham cada frase o que consideraram que deveria ser a frase mais coerente. O que escreveram no verso está na segunda coluna da Figura 1:

Figura 1. Relações com os saberes não consensuais.

O saber com a educação física (...)	
<i>Frases selecionadas</i>	<i>Frases reescritas</i>
provoca medo	provoca insegurança
depende do que sabe o/a professor/a	não depende somente desse critério
é memorizar/decorar os conteúdos	é internalizar os conhecimentos
exige o domínio de alguns objetos	possibilita a manipulação dos mesmos

Fonte: VENÂNCIO, 2017a.

Durante a discussão, os/as participantes enfatizaram apontamentos sobre essas quatro frases que, por sua vez, remeteram às relações com os saberes não consensuais. Então, no entendimento dos/as ex-estudantes, o saber com a educação física não provocou medo, mas pode ter provocado insegurança. O saber com a educação física não depende somente do que sabe o/a professor/a. O saber com a educação física não é memorizar/decorar os conteúdos, mas é necessário internalizar os conhecimentos. Tampouco o saber com a educação física não exige domínio de alguns objetos, mas possibilita a manipulação desses objetos.

Essas quatro frases destacadas pelos/as participantes denotam formas de transgressão suscitadas por hooks (2013). Para a autora, é necessário que cada estudante se reconheça diante de si mesmo/a, do/a professor/a e dos/as demais colegas de turma, bem como apresente aspectos com os quais concorda ou discorda. Nesse sentido, os saberes – não consensuais, nesse caso específico – emergiram, provocaram tensões e permitiram compreender que

nem sempre os saberes considerados pelos/as docentes são significativos. Portanto, como destacou Venâncio (2014; 2017a), as relações com os saberes precisam ser situadas a partir das vivências, experiências, pensamentos e argumentos apresentados pelos/as próprios/as estudantes.

A educação física – enquanto componente curricular situado em uma perspectiva crítica, colaborativa e progressista – gera condições para que os/as estudantes se reconheçam como seres humanos autônomos, críticos e criativos (VENÂNCIO, 2017a). Os sentidos das quatro relações com os saberes não consensuais apontam para os seguintes temas: (1) sensibilidade – à medida que pode ter provocado insegurança; (2) professor/a – quanto aos limites dos saberes docentes; (3) avaliação e obrigação – ao remeter à necessidade de internalizar os conhecimentos ao invés de memorizar ou decorar conteúdos; e (4) objetos e materiais – sobre a possibilidade de manipulação dos objetos, sem a necessidade de dominá-los.

Em primeiro lugar, acerca da relação com o saber na educação física provocar medo ou insegurança, a temática da sensibilidade está imbricada com a noção de sabedoria para os/as estudantes. Por exemplo, na interação entre eles/as no grupo focal, a sua argumentação indica que “a sensibilidade se torna mais aflorada e, assim, você se torna uma pessoa mais sábia, porque a sabedoria é um conhecimento mais apurado” (VENÂNCIO, 2014, p. 204). A insegurança diz respeito à abertura para tentar aprender coisas novas, ao passo que o medo se refere ao risco de cometer erros nessas tentativas.

Em segundo lugar, a relação com o saber na educação física implicar nos saberes docentes reforça a argumentação de Tardif e Lessard (2005) sobre a docência como profissão baseada em interações humanas. Ao investigarmos os saberes dos/as alunos/as – e as relações que estabelecem com esses saberes – também estamos investigando nossas próprias práticas. Conforme Iza *et al.* (2014), os modos de investigação da própria prática pedagógica têm relação com a complexidade da identidade docente para quem se assume como professor/a-pesquisador/a. A relação com o saber dos/as alunos/as na perspectiva de não dependência do saber do/a professor/a denota que não basta o/a professor/a apenas saber determinados conteúdos e ensiná-los, mas que é fundamental que seja culto/a o suficiente para reconhecer que o seu saber implica saber também os saberes dos/as alunos/as. É isso que Freire (2002) chama de “dodiscência”, uma relação que existe somente se todos/as os/as sujeitos/as estiverem conscientes daquilo que sabem. Do contrário, haveria imposição de um/a sobre o/a outro/a.

Em terceiro lugar, acerca da relação com o saber na educação física remeter à avaliação, os/as participantes apontam uma noção de autoavaliação em que não há obrigação de memorizar conteúdos. O mais importante é aprender para internalizar os conhecimentos. O sentido dessa avaliação aproxima-se da curiosidade como exercício da liberdade, que está sujeita a limites, segundo Freire (2002). Ao avaliar os próprios saberes há explicitação de uma capacidade crítica. A avaliação precisa ser desejada pelo/a sujeito/a como forma de retorno para si mesmo/a, enfrentando suas idiosincrasias, ou confrontando-se com outros/as sujeitos/as. Para que seja desejada, precisa ser significativa tanto individual como coletivamente. Essa lógica enfatiza a ideia de “avaliar experiências” geradas com e no mundo (VENÂNCIO, 2014, p. 175).

Em quarto lugar, acerca da relação com o saber na educação física implicar nos objetos e materiais, ela depende mais dos/as sujeitos/as compreenderem como aprendem do que a influência de determinados objetos ou implementos (objetos-saberes). O engajamento em uma vivência de forma intencional corresponde à necessidade prioritária de aprender, sendo os objetos, materiais ou implementos apenas acessórios secundários. Por exemplo, um/a sujeito/a pode lembrar de uma situação vivida e recordar-se que alguns objetos foram necessários, porém não se lembra necessariamente dos nomes desses objetos (VENÂNCIO, 2014). Se a relação com o saber não requer o domínio de objetos e não tem sentido utilitário, então a valorização da situação vivida e das sensações provocadas prevalecem. Os objetos-saberes ou saberes de domínio – enquanto figuras do aprender – podem ser importantes na constituição das relações de cada sujeito/a (CHARLOT, 2000). Porém, em determinadas situações a mobilização na atividade pode prevalecer dependendo de cada sujeito/a, dos/as outros/as sujeitos/as envolvidos/as, das condições da vivência e da própria curiosidade, em detrimento dos complementos (VENÂNCIO, 2014).

5. Implicações

Em busca de possíveis respostas – ainda que provisórias – a respeito das relações com os saberes não consensuais explicitadas pelos/as participantes, pudemos inferir que as incertezas precisam ser valorizadas no processo de elaboração intersubjetiva dos saberes. Entendemos que essas incertezas também devem ser respeitadas nos encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Nesse sentido, consideramos que a escolha pelo grupo focal foi acertada, pois permitiu que os/as sujeitos/as pudessem discutir, analisar e explicitar de modo transgressor seus próprios entendimentos sobre a relação com o saber estabelecida com e na educação física. Vale ressaltar que o processo de cotejamento foi ampliado e aprofundado no grupo focal. Cada sujeito/a estava diante das suas próprias histórias vivenciadas a partir da educação física. Apesar de terem ocorrido em um contexto coletivo, essas vivências e experiências foram atravessadas de modo singular.

A possibilidade de recriar uma forma contextual no grupo focal permitiu que processos subjetivos fossem explicitados, revelando que a educação não pode prescindir das intersubjetividades. Cada sujeito/a está sempre presente nas histórias vividas, bem como os/as sujeitos/as estão em relação entre si nessas histórias. Nesse sentido, a mobilização, a atividade e o sentido – defendidos por Charlot (2000) – nos dão pistas importantes para compreender a perspectiva dos/as alunos/as. Ao aprofundarmos a discussão, valorizamos os saberes dos/as alunos/as perante os saberes necessários à prática educativa – defendidos por Freire (2002) – de modo fomentar uma pedagogia engajada – ressaltada por hooks (2013).

A mobilização implica a ideia de mo(vi)mento porque remete à concomitância entre o movimento, como subjetividade vívida, e a singularidade de cada momento vivenciado pelo/a sujeito/a (VENÂNCIO, 2017b, 2019; VENÂNCIO; BETTI, 2015). Mobilizar-se é colocar-se em mo(vi)mento com os recursos próprios para o engajamento em determinada atividade que faz sentido para cada sujeito/a. A mobilização é significativa e pode ser comunicável para si mesmo/a na interação em um contexto situado – como no grupo focal – ou nas

relações com os saberes com o mundo e com os/as outros/as (CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2014).

De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é um conjunto de relações que inclui representações – como a do/a bom/a aluno/a ou do/a bom/a professor/a – e a mobilização pode ocasionar condutas. Por exemplo, os/as sujeitos/as podem ter uma representação preliminar do/a bom/a aluno/a, pois já refletiram a esse respeito e podem fornecer ao/à pesquisador/a uma imagem já construída e disponível. Na maioria das vezes, entretanto, essa representação é “uma significação latente, no cruzamento de diversas relações com as exigências dos/as professores/as, com as relações entre colegas, com as disciplinas escolares, com o que está disposto/a a sacrificar à escola etc.” (CHARLOT, 2000, p. 84).

Compreender a mobilização dos/as estudantes e valorizar a sua individualidade é necessário para fomentar uma pedagogia engajada. Para hooks (2013), o ambiente de aula é um local para explicitar as individualidades. É importante reconhecer a história de cada aluno/a, mas ao mesmo tempo é necessário que os/as professores/as também se sintam em condições de ter as suas histórias reconhecidas e situadas perante os/as alunos/as. Esse mútuo reconhecimento faz parte da autoatualização docente, que significa ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, com fundamentação freireana, segundo hooks (2013). Esse processo permite compartilhar o entusiasmo em uma comunidade de aprendizagem com práticas pedagógicas relevantes e colaborativas, criando um ambiente onde a pedagogia engajada possa se sustentar (HOOKS, 2013).

Então, fomentar uma comunidade de aprendizagem é necessário para ampliar a criticidade dos/as alunos/as. Se o/a professor/a não se autoatualizar, ele/a não conseguirá promover o entusiasmo no/a aluno/a, que é necessário para que o ambiente da aula seja configurado como uma comunidade de aprendizagem. A pedagogia engajada pressupõe um ambiente recíproco de entusiasmo, vontade, prazer e desejo. Nesse espaço coletivo, os/as alunos/as sabem que não serão tratados/as como destituídos/as de história, mas serão considerados/as como sujeitos/as que aprendem, têm vontade e desejo. A abertura à crítica e à transgressão é necessária nesse espaço, como forma de priorizar a educação como prática da liberdade e de relações com os saberes. Não obstante, o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para tornar esse processo de aprendizagem empolgante. Nesse sentido, a “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns/as pelos/as outros/as, por ouvir a voz dos/as outros/as, por reconhecer a presença uns/as dos/as outros/as” (HOOKS, 2013, p. 17).

6. Considerações finais

Os/As sujeitos/as desta pesquisa são ex-alunos/as de uma escola pública que, numa mobilização engajada, transgressora e colaborativa, foram interlocutores/as do processo investigativo. Buscamos desvelar os saberes que lhes são próprios, tendo como ponto de partida suas próprias experiências a partir das aulas de educação física na escola. Nesse sentido, consideramos que uma das grandes questões a serem resolvidas pela escola é: Em que posição aparece o/a aluno/a quando pensamos sobre o que deve ser ensinado/aprendido, do que é fundamental, essencial, do que vale a pena fazer

parte do currículo na sua perspectiva? A depender da resposta, a escola pode assumir características tradicionais, progressistas, transgressoras, libertadoras etc. Por um lado, os indícios que discutimos sobre as relações com os saberes não consensuais apontam o caminho da transgressão.

Por outro lado, as práticas de ensinar e aprender têm a ver com processos de produção de sentidos na escolarização. Essa é uma problemática complexa e desafiadora que interpela a própria vida. Há, desse modo, a necessidade da busca pela compreensão – ampliada e aprofundada – das relações com os saberes que os/as estudantes mobilizam para se localizar, posicionar-se e intervir no mundo. As práticas educativas e as investigações que tomam como ponto de partida e de chegada a escola precisam reconhecer esses/as sujeitos/as como reais e concretos. À medida que os/as estudantes revelam suas intersubjetividades diante dos próprios saberes (consensuais e não consensuais) em suas relações com o mundo, eles/as também revelam pistas sobre como nós mesmos/as nos constituímos e percebemo-nos como professores/as.

Referências

BARBOSA, Luziangela de Carvalho; OLIVEIRA, Laura Melo de; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; XAVIER, Vanessa Maria Ferreira Luduvino; BEZERRA FILHO, Sérgio Renato; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SILVA, Iury Crislano de Castro; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A educação para as relações étnico-raciais (ERER) e as proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: reflexões entre licenciandos/as. In: SOARES, Wellington Danilo; FINELLI, Leonardo Augusto Couto (Orgs.). **Educação física escolar: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022, pp. 11-23. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/221110983>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRUNO, Brena Dias; GONÇALVES, Yasmin; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e as interseccionalidades: diálogos (auto)formativos por uma educação física da (re)existência. **Cenas Educacionais**, Caetité-BA, v. 5, n. e11943, pp. 1-31, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11943>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e o processo ideológico na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013a.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013b.



CHARLOT, Bernard. Por que (e quem) Paulo Freire incomoda? In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos Santos; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José (Orgs.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniproa, 2021, pp. 52-54.

FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Investigando as relações com os saberes necessários à prática educativa: reflexões dos sujeitos da aprendizagem em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, edição especial "100 anos de Paulo Freire", pp. 173-198, 2021. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/99e0c4_7d16740bd5a944e493364f9b0060fd62.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

FREIRE, Elisabete dos Santos; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SILVA, Cibele Câmara da; TINÓCO, Rafael de Gois; SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Narrativas de experiências de saberes e uso de tecnologias na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 7, n. 22, pp. 950-965, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n22.p950-965>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. Limites da direita; neoliberais e progressistas; esquerdas e direita. In: FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 7ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005, pp. 37-44; 59-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2013.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 8, n. 2, pp. 273-292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 19 fev. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NOBRE, Adriano Ferreira; FERNANDES, Otoniel Carneiro; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 103-116, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13254>. Acesso em: 19 fev. 2023.

NOBRE, Adriano Ferreira; OLIVEIRA, Laura Melo de; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. As relações com os saberes na educação física escolar: aproximações conceituais entre fractais, metáforas e metonímias. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão-SE, v. 3, n. 3, pp. 1-14, 2022 (no prelo).

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade das afrolatinas como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020, pp. 29-41.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VENÂNCIO, Luciana, BETTI, Mauro, FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. Modos de abordar a realidade na educação física escolar: sujeitos interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 1, n. 3, pp. 32-53, 2016. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_ead3e6517bbb4e6aa771b32ea7d0d492.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro. Relationships to knowledge in one Brazilian public school: what do former students learn from physical education classes? In: GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (Orgs.). **Teaching for tomorrow today**. Auckland: Edify, 2015, pp. 141-148.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020, v. 42.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, n. e28020, pp. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A complexidade dos desafios da educação física na escolarização brasileira na perspectiva da relação com o saber dos(as) alunos(as). **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão-SE, v. 3, n. 1, e22031019, pp. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e22031019>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VENÂNCIO, Luciana. **A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar**. 2017. 59 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Faculdade de Educação, São Cristóvão-SE, 2017a. Disponível em: <https://rederperes.wixsite.com/reperes/relatorios-e-pos-doutorados>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 89-102, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13268>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENJA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín (Orgs.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. Salamanca: Aquilafuente, 2017b, pp. 419-427.

VENÂNCIO, L., SANCHES NETO, L. *As relações com os saberes não consensuais na educação física escolar: com a palavra os/as estudantes.*

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122255>. Acesso em: 19 fev. 2023.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento da pesquisa mediante processo nº 11/02366-7.

