

Luciana Venâncio



Universidade Federal do Ceará (ProEF-UFC)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(PPGEF-UFRN)
luvenancio@ufc.br

Luiz Sanches Neto



Universidade Federal do Ceará (ProEF-UFC)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(PPGEF-UFRN)
luizsanchesneto@ufc.br

Submetido em: 19/06/2022

Aceito em: 05/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p222-237](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p222-237)



AS RELAÇÕES COM OS SABERES A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

Esta investigação apresenta encaminhamentos de um grupo de pesquisa, na tentativa de ampliar e aprofundar os entendimentos da educação física como área de intervenção pedagógica, ancorada na teoria da relação com o saber. O objetivo é situar as escolhas metodológicas baseadas nas narrativas (auto)biográficas – caracterizadas como narrativas de saberes – de estudantes universitários/as que são membros/as do grupo. No âmbito do grupo há professores/as e estudantes que buscam possibilidades para coordenar consensualmente suas investigações de modo crítico, colaborativo e emancipatório. Os achados abrangem a complexidade da educação física a partir das narrativas, que se entrelaçam na mobilização para aprender. Conclui-se que os/as estudantes se tornam professores/as-pesquisadores/as ao compreenderem as próprias relações com os saberes.

Palavras-chave: Relação com o saber. Interseccionalidades. Estudantes. Formação inicial.

RELATIONSHIPS TO KNOWLEDGE FROM PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE STUDENTS' (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES

ABSTRACT

This inquiry presents guidelines from a research group, in an attempt to broaden and deepen the understanding of physical education as an area of pedagogical intervention, anchored in the theory of the relationship to knowledge. The objective is to situate the methodological choices based on (auto)biographical narratives – as narratives of knowledge – from members of the group. Within the group there are teachers and students who seek possibilities to coordinate their investigations in a critical, collaborative and emancipatory way. The findings cover the complexity of physical education from the narratives, which are intertwined in the mobilisation to learn. In conclusion, students become teachers-researchers when they understand their own relationships to knowledge.

Keywords: Relationship to knowledge. Intersectionalities. Students. Teacher education.

RELACIONES CON LOS SABERES A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS/AS EN EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

Esta investigación presenta direcciones de un grupo de investigación, en un intento de ampliar y profundizar la comprensión de la educación física como un área de intervención pedagógica, anclada en la teoría de la relación con el saber. El objetivo es situar las elecciones metodológicas a partir de narrativas (auto)biográficas – caracterizadas como narrativas del saber – de universitarios/as integrantes del grupo. Dentro del grupo hay profesores y estudiantes que buscan posibilidades de coordinar consensualmente sus investigaciones de manera crítica, colaborativa y emancipatoria. Los resultados abordan la complejidad de la educación física a partir de las narrativas, que se entrelazan en la movilización para aprender. Se concluye que los/as estudiantes se convierten en docentes-investigadores/as cuando comprenden sus propias relaciones con los saberes.

Palabras clave: Relación con el saber. Interseccionalidades. Estudiantes. Formación inicial.

1 INTRODUÇÃO

Há pesquisadores/as engajados/as nas universidades, fomentando debates em diversas áreas sobre inquietações epistemológicas que têm ecoado nos contextos escolares. Há perspectivas singulares e complexas que têm emergido a partir desses diálogos no Brasil, sobretudo com perspectivas narrativas de investigação. As narrativas (auto)biográficas têm permitido ampliar a compreensão a respeito dessas singularidades, que implicam a atribuição de sentidos e significados dos saberes dos sujeitos (CUNHA; BRETON, 2021; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Nessa direção, há preocupação em compreender como os posicionamentos e disposições dos sujeitos diante dos saberes dos/as outros/as e de si mesmos/as vêm sendo desvelados à medida que os campos investigativos das diferentes áreas do conhecimento passam a ser questionados (CAVALCANTI; CHARLOT; SILVA, 2018; FRANCO 2008; VENÂNCIO, 2014).

As narrativas revelam a complexidade dos sentidos que emergem das tramas das relações dos sujeitos com seus saberes e processos de ressignificações e reelaborações constantes (REIS; DAYRELL, 2018). Por outro lado, na contramão desse diálogo, temos professores/as que trabalham na educação básica sendo responsabilizados/as por não compreenderem “como utilizar” os resultados gerados nos campos investigados pelos/as pesquisadores/as universitários/as. E temos também, na terceira margem do rio¹, os/as professores/as-pesquisadores/as e os/as estudantes-pesquisadores/as que procuram pensar em possibilidades para coordenar consensualmente as suas condutas no entrelaçamento das investigações de modo crítico, colaborativo e emancipatório (ROCHA *et al.*, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2019; VENÂNCIO *et al.*, 2020), mesmo que provisoriamente, para ampliar a compreensão de como são estabelecidas as relações com os saberes que implicam as práticas educativas (CHARLOT, 2013).

Assim, a ênfase nas narrativas (auto)biográficas tem permitido aprofundar temáticas complexas e alargar nichos interdisciplinares de saberes no campo educativo. O compartilhamento de ideias, aproximações de pontos de vista e visões de mundo parecem ser a tônica do mo(vi)mento progressista na atualidade. Esse mo(vi)mento tem sido um modo de resistência à barbárie e às injustiças sociais que afetam todas as áreas (CHARLOT, 2019), incluindo o meio acadêmico e a formação de professores/as em cursos de licenciatura em educação física (VENÂNCIO *et al.*, 2022). A nossa proposta

¹ Em uma investigação realizada recentemente pelo nosso grupo de pesquisa, utilizamos a expressão “terceira margem do rio” – nome do famoso conto de Guimarães Rosa (1962) – para destacar as possibilidades do fluxo das (inter)subjetividades enunciadas em tempo e em espaço próprios.

nesta investigação, fruto de uma parceria entre professores/as-pesquisadores/as engajados/as nas questões que implicam a teoria da relação com o saber – ou da noção de relação ao saber, conforme têm defendido Cavalcanti (2015) e Cavalcanti, Charlot e Silva (2018) –, desencadeia um conjunto de ações coletivas e colaborativas de relações com os saberes.

A caracterização e os propósitos convergentes dessas ações – no desvelamento intencional do que implica compreender as relações que são estabelecidas com os saberes – vêm sendo estudados por investigadores/as de várias áreas do conhecimento (CAVALCANTI, 2015; SO, 2014; VENÂNCIO, 2014)². Ainda, esse mo(vi)mento revela uma preocupação com aproximações epistemológicas, diferentes modos investigativos e percursos metodológicos para aprofundar e ampliar o entendimento dos elementos que fundamentam a teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000). Tais perspectivas apontam possibilidades de identificar o alcance da teoria da relação com o saber para o enfrentamento dos desafios escolares e das políticas educacionais.

O objetivo desta investigação é de situar as relações com os saberes, baseadas nas narrativas (auto)biográficas – caracterizadas como narrativas de saberes – de membros/as do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes* (GEPEFERS). A temática que abordamos neste artigo está organizada a partir das narrativas de saberes dos/as estudantes universitários/as que fazem parte do grupo. Em comum, esses/as estudantes são professores/as-pesquisadores/as em formação inicial. Nas pesquisas sobre os processos formativos há a necessidade de evitar polarizações, dicotomias e fragmentação dos fenômenos, assim como é necessário evidenciar paradoxos, como eventuais “efeitos contrários aos objetivos pretendidos” nas pesquisas realizadas (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1083). Por isso, apontamos alguns encaminhamentos que temos realizado no GEPEFERS, na tentativa de ampliar e aprofundar os entendimentos da educação física enquanto área de intervenção pedagógica, ancorada na teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000).

Desde 2017, início das atividades do grupo, temos procurado ressaltar também as potencialidades e as singularidades de cada membro/a enquanto professor/a-pesquisador/a, ou seja, como um/a intelectual cientista (MUNANGA, 2020) que investiga a educação física escolar. Entendemos que para compreender melhor determinados fenômenos, no campo de investigação educacional, é necessário que os/as

² Bernard Charlot e colaboradores/as criaram o *website* da REPÈRES – <http://redereperes.wixsite.com/reperes> – para que pesquisadores/as, do Brasil e de outros países, possam ampliar sua comunicação ao compartilhar artigos, dissertações, teses, relatórios, livros e capítulos que tratam da teoria da relação com o saber.

professores/as-pesquisadores/as realizem aproximações e recuos epistemológicos (SANCHES NETO, 2017). Além disso, necessitam explicitar características ontológicas ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas, como partícipes críticos/as de uma comunidade de pesquisa colaborativa disposta a investigar a educação física escolar e a teoria da relação com o saber. Entendemos, como hipótese, que esse mo(vi)mento no âmbito do GEPEFERS também influencia de algum modo a perspectiva (auto)formativa dos/as estudantes universitários/as.

2 NARRATIVAS DE SABERES: ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA COMPREENDER A RELAÇÃO COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os/As membros/as que compõem o GEPEFERS – no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – têm se dedicado à teoria da relação com o saber, que também abrange a formação de professores/as (CHARLOT, 2000, 2005). O grupo é constituído por quatorze membros, sendo: dois/as pós-doutores/as em educação, com significativas experiências em processos formativos na educação básica e no ensino superior com a formação de professores/as de educação física; um doutorando em educação física e docente da rede federal de ensino; cinco mestrandos/as em educação física, três mestrandos/as em educação, sendo dois/as deles/as professores/as das redes públicas federal e municipal de ensino, dois/as estudantes da licenciatura em educação física, sendo um bolsista; e um professor da rede pública de ensino de Fortaleza. Os esforços do grupo têm procurado estudar, de modo colaborativo, vários aspectos da teoria da relação com o saber, na perspectiva de criticar – com leituras positivas e negativas – e difundir os achados no campo de investigação da educação física escolar sob o viés das ciências humanas.

A teoria da relação com o saber, como modo de investigação e de atribuição de sentido, expande o espaço para o diálogo entre disciplinas e campos do conhecimento. Tais diálogos podem ser fortalecidos quando os/as pesquisadores/as que buscam fazer as leituras positivas ou negativas certificam-se que sabem justificar porque decidiram estudar e pesquisar certos conceitos ou proposições. Assim, as nossas escolhas metodológicas – para gerar indícios a respeito das relações com os saberes que cada membro/a do grupo estabelece com a própria história de vida – foram explicitadas em formato de narrativas (auto)biográficas, que se tornaram narrativas de experiências e,

mediante escrutínio, foram reconfiguradas como narrativas de saberes em um processo dialógico (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Cada estudante universitário/a escreveu uma narrativa e a compartilhou no âmbito do grupo, consentindo com a participação no projeto de pesquisa que originou este artigo. O projeto foi aprovado institucionalmente sob o código NP019. Como parte da análise, elaboramos uma figura de síntese com as narrativas, as unidades epocais e as dimensões dos saberes. Identificamos as temáticas predominantes e os temas recorrentes.

A nossa opção pela pesquisa qualitativa sinaliza aos/às pesquisadores/as alguns desafios, que poderão ser superados com novas perguntas que ressignificam os modos de pesquisar e, conseqüentemente, favorecem a emergência de novos enfoques paradigmáticos (SANDÍN-ESTEBAN, 2010). A ênfase nas narrativas, como recursos metodológicos, tem favorecido a ampliação de discussões a respeito de temáticas complexas e o aprofundamento de possibilidades interdisciplinares de saberes no campo educativo (JOSSO, 2020). A educação física tem se apropriado desse percurso (auto)formativo (ABREU, 2020). Nessa lógica, a educação física tem procurado incorporar perspectivas que valorizam a (inter)subjetividade das vivências, bem como os modos e as razões autorais nas narrativas das experiências de vida e de formação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Para compreender de modo mais situado como as narrativas de saberes emergem, utilizamos também a ideia de unidade epocal, que é considerada por Freire (2005) como importante no processo de valorização da temporalidade e da intencionalidade própria de cada sujeito. Por um lado, as narrativas permitem identificar e compreender como as disposições e as escolhas de cada sujeito entrelaçam-se diante da sua posição de origem no mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Por outro lado, as unidades epocais permitem situar criticamente o que emerge como mais significativo na experiência de cada sujeito (FREIRE, 2005).

A seguir, apresentamos uma síntese dos saberes compartilhados no grupo de pesquisa na forma de unidades epocais. O conjunto dos achados gerados nos percursos escolhidos contém oito narrativas de relações com os saberes, explicitadas por: Bell, Guilherme, Henrique, Maya, Paulo, Rose, Simone e Sônia. São nomes fictícios atribuídos aos/as estudantes universitários/as do GEPEFERS. Solicitamos que cada um/a, ao seu modo de narrar, explicitasse sobre como engajam-se efetivamente com pessoas, lugares, atividades, objetos e com os/as outros/as, consigo mesmos/as e com o tempo. Assim, temos procurado em alguma medida responder, ainda que provisoriamente, à questão feita por Charlot (2000, p. 79) e adaptada aos propósitos do grupo: “Que faz a/o

pesquisador/a da educação física escolar que estuda a relação com o saber?”. Além disso, questionamos: Qual é a sua relação com o saber com o objeto que investiga atualmente? Solicitamos também que apontassem as referências predominantes que têm se fundamentado para ampliar a compreensão da relação com o saber, bem como confrontá-la com outros aportes teóricos.

3 OS SABERES COMPARTILHADOS NO GEPEFERS: AS INTENCIONALIDADES DIALÓGICAS PARA INVESTIGAR AS RELAÇÕES COM OS SABERES

Encontramos oito unidades epocais diferentes, à medida que cada membro/a do grupo de pesquisa explicitou algumas vinculações socioculturais e identitárias. Esses vínculos, por sua vez, foram associados às intencionalidades e expectativas na investigação que realizam da relação com o saber e às suas próprias idiossincrasias e relações com os saberes. No Quadro 1 temos as unidades epocais, constituídas nas intersubjetividades das dimensões – identitária, social e epistemológica – das relações com os saberes dos/as estudantes universitários/as, e na sequência trazemos os excertos narrativos que justificam a temática de cada unidade epocal.

Quadro 1. Unidades epocais nas relações com os saberes

| Estudante | Unidade epocal | Relação com o saber |
|--|--|---|
| Bell Negra e homossexual | <i>O inacabamento frente ao percurso vivido revela-se ao se perceber tornando-se professora; a assunção do esperar interroga a busca política pela educação democrática e justa socialmente</i> | <i>Identitária, social e epistemológica</i> |
| Guilherme Pardo e homossexual | <i>O currículo é o desafio a ser desvelado diante dos saberes e disputas; os mecanismos de poder engendram as relações com os saberes invisibilizados, justapostos na lógica do ensino e aprendizagem por competências</i> | <i>Social e epistemológica</i> |
| Henrique Preto e homossexual | <i>A história vivida com e no mundo desvela novas percepções e saberes estético-corpóreos silenciados; a assunção do reconhecimento de si rompe com saberes hegemônicos e recoloca outros marcadores de saberes</i> | <i>Identitária e epistemológica</i> |
| Maya Parda e bissexual | <i>A complexidade do estudo da relação com o saber e a mobilização na educação física remete aos lugares de fala dos diferentes sujeitos, às lutas interseccionais e o desvelar dos significados das experiências não exitosas com os saberes entendidas como fracasso escolar; outros espaços-tempos reforçam as leituras</i> | <i>Identitária e social</i> |
| Paulo Branco e não binário | <i>Preocupação com o lugar social e saberes dos/as estudantes e suas necessidades e desejos de aprender em ambientes culturais de participação e envolvimento democrático; preocupação com a (in)justiça social</i> | <i>Identitária, social e epistemológica</i> |
| Rose | <i>O tempo próprio de cada ser humano enleia-se com os</i> | <i>Identitária e</i> |

| | | |
|---|---|---|
| <i>Branca e não binária</i> | <i>padrões e habitus; a relação com o saber de si – explicitado nas práticas corporais – é ressignificada à medida que a experiência do ser (eu-próprio-saber) quebra os tabus hegemônicos e reconstrói e redescobre outros habitus para além dos estereótipos e performatividade de gênero</i> | <i>epistemológica</i> |
| Simone <i>Parda e não binária</i> | <i>O reconhecimento dos saberes dos/as outros/as e de si mesma evidencia-se na corresponsabilidade com as realidades vividas; gênero e sexualidade assumem os contornos das idiossincrasias a serem superadas nas aproximações conceituais</i> | <i>Identitária, social e epistemológica</i> |
| Sônia <i>Parda e homossexual</i> | <i>As interrogações diante da relação do ser humano com o mundo apontam para uma relação de oposição de saberes, quando a percepção entre ser humano e o senso de humanidade não são reconhecidos como pertencentes a um único lócus – o planeta existente/o corpo-ser que habita e é habitado pelo planeta</i> | <i>Identitária e epistemológica</i> |

Embora todos/as estudantes universitários/as estivessem vinculados/as ao curso de licenciatura em educação física à época da escrita de suas narrativas, atualmente sete deles/as são egressos/as do curso e apenas Simone permanece na licenciatura. Quatro deles/as – Bell, Henrique, Maya e Paulo – têm atualmente uma dupla jornada de formação acadêmica, concomitantemente, como mestrandos/as e também cursando bacharelado em educação física. Três deles/as – Guilherme, Rose e Sônia – concluíram recentemente a licenciatura em educação física, sendo que Guilherme e Sônia também são mestrandos/as. Algumas reflexões dos/as estudantes universitários/as nos permitiram compreender como as suas narrativas de saberes remetem aos elementos da relação com o saber. Quanto às idiossincrasias, dois/as estudantes posicionam-se como brancos/as e não binários/as. Seis estudantes são negros/as³, dentre os/as quais cinco declaram-se homossexuais e uma estudante declara-se bissexual. Conforme a investigação de Reis e Dayrell (2018), existem algumas singularidades que são compartilhadas. Especificamente quanto à relação com o saber, há predomínio das dimensões identitária e epistemológica (que se refere à dimensão epistêmica do sujeito).

A relação epistêmica com o saber é marcada por uma dinâmica que provoca aproximações e afastamentos do sujeito com o mundo, por meio de atividades que promovem a apropriação de saberes que não se possui, que estão em objetos, locais e pessoas. Os saberes materializam-se nos corpos dos próprios sujeitos quando demonstram interesses, identificam-se com o que se apresenta e estabelecem relações identitárias. A relação identitária com o saber deduz que aprender faz sentido por referência às histórias dos sujeitos, às expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às imagens que têm de si mesmos e às que querem dar de si aos/as

³ Conforme as categorias que constam no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os sujeitos que se autodeclaram como pardos/as e pretos/as compõem a população negra brasileira.

outros/as. Já a relação social com o saber constitui-se como uma relação que demanda tempo de inscrição, de se lançar ao mundo com os/as outros/as, numa rede de relações de posições sociais pré-existentes.

Para Bell é a compreensão do próprio inacabamento que remete à assunção de tornar-se uma professora engajada politicamente com a educação democrática e a justiça social. Esse é um desafio constante, de acordo com a narrativa da estudante, abrangendo as dimensões identitária, social e epistemológica.

Tenho a sensação de estar sempre em grandes desafios [...]. Acredito que há uma chance enorme de encontramos mais desdobramentos e/ou algo a ser complementado. [...] É essa a sensação ao retomar a releitura da produção de meu percurso com a relação com o saber. Enquanto há vida, há um processo contínuo de aprendizagens; então, as relações com os saberes são dinâmicas e não inertes. Sou professora [...], porém sou apenas mais uma inexperiente na função. Não significa que não tenho a esperança de uma educação democrática e busco a justiça social em minhas práticas pedagógicas. [...] A temática política é integrante do meu processo de relação com o saber. Hoje, identifico mais temáticas e faço uma autocrítica do que eu imaginava que iria ser enquanto estivesse professorando. [Excerto narrativo de Bell]

Na perspectiva de Guilherme, o desafio da docência remete ao currículo e às disputas de poder a partir dos saberes, engendrando as relações com os saberes. Na narrativa do estudante, há uma crítica à invisibilização de alguns saberes na dinâmica curricular por competências. Essa crítica coaduna-se às dimensões social e epistemológica.

O currículo reflete os interesses dos grupos que detêm o poder, e por meio deles ressaltam e oficializam ideias, conceitos e “saberes” que deverão ser reproduzidos. [...] É importante compreender como os avanços de novas políticas curriculares repercutem e se articulam para delinear um padrão de conhecimentos que precisam ser aplicados, desconsiderando os saberes dos/as alunos/as e refletindo apenas os interesses dos grandes grupos empresariais e organismos internacionais e a falácia da educação por competências [...] nega e invisibiliza as experiências dos/as alunos/as. [...] O/A aluno/a deve ser um sujeito ativo que constrói relações com outros sujeitos e consigo. [Excerto narrativo de Guilherme]

De acordo com Henrique, a própria história de vida é vivida com e no mundo, sendo repleta de saberes estético-corpóreos. Para que esses saberes não sejam silenciados, há necessidade de romper com saberes hegemônicos e enfatizar outros marcadores que valorizem as dimensões identitárias e epistemológicas.

Tenho buscado compreender mais sobre as questões étnico-raciais adjunto à relação com os saberes, porque na verdade os dois assuntos ainda são recentes na minha trajetória de estudo. A ideia de estudar uma educação física antirracista é pelo fato de durante o programa de iniciação à docência ter tido a oportunidade de uma aproximação com a temática ligada com minha história de vida, em que pude potencializar o conteúdo racial numa perspectiva de educação física escolar. [Excerto narrativo de Henrique]

A complexidade da relação com o saber na educação física é problematizada por Maya, ao preocupar-se com a mobilização e os lugares de fala dos diferentes sujeitos. A estudante explicita que as lutas interseccionais podem desvelar significados das experiências não exitosas com os saberes que, por sua vez, seriam entendidas como

situações de fracasso escolar, sendo necessários outros espaços-tempos para reforçar leituras positivas dessas situações. Essas reflexões coadunam-se às dimensões identitária e social.

Sempre me questiono quem são os sujeitos, qual o local de fala de cada um. [...] Um homem e uma mulher se encontram no mesmo espaço de desigualdade social, conseguimos compreender que as relações de cada sujeito com os saberes são diferentes. [...] Se eu me considero feminista e luto apenas por pautas de determinadas mulheres, meu feminismo é excludente e segregacionista [...]. Outro elemento que chamou minha atenção foram as associações realizadas por mim ao entendimento de fracasso escolar. Quando percebo, por exemplo, tudo que eu associava ao fracasso escolar, vejo o quanto eu estava errada. Parte disso é fruto da minha criação, só hoje consigo perceber. [Excerto narrativo de Maya]

Paulo demonstra preocupação com o lugar social e os saberes dos/as estudantes, bem como suas necessidades e desejos de aprender. As dimensões identitária, social e epistemológica subsidiam essa preocupação com as injustiças sociais em ambientes culturais que, para o estudante, cerceiam a participação e o envolvimento democrático.

A relação com o saber é a interação com o mundo, com o/a outro/a e consigo mesmo/a em confronto com a necessidade de aprender. Traço um paralelo ao planejamento participativo [...] onde objetiva perceber dos/as estudantes quais impressões e vontades eles/as têm para com a educação física. [...] Quando atrelada a relação com os saberes é a (in)justiça social. Quando esperamos dos/as estudantes um encontro do seu lugar social, quais relações permeiam o seu cotidiano, bem como espaços que frequentam e até a valorização do sujeito e da cultura de uma sociedade. [Excerto narrativo de Paulo]

Para Rose, há um tempo próprio na relação com o saber de si, que é explicitado nas práticas corporais. Os saberes são ressignificados à medida que a experiência de cada ser humano permite romper padrões hegemônicos e estereotipados, que podem assumir a forma de tabus. Segundo a estudante, as questões de gênero remetem às dimensões identitária e epistemológica.

Durante minha infância e adolescência fui uma garota que não performava tanto a feminilidade, além de me dedicar a esportes ditos “esportes de homem”, como futsal, futebol e a prática de skate. Estes fatores e vários outros, reafirmavam essa visão deles sobre mim, sendo desde essa época repreendida e chamada atenção para me comportar de forma mais feminina. Aos poucos, ainda que de forma imposta no começo, fui mudando aspectos do meu comportamento para corresponder ao padrão exigido. Inclusive, certa parte de mim, mesmo após algum tempo de desconstrução, ainda não sabe distinguir o que realmente “sou eu” e o que está normatizado e enraizado por força do hábito. Por conta disso, escutar que estou diferente ou que estou sendo influenciada pela universidade, em tom de desaprovação, é muito comum, mas revela que a cada dia que me descubro, mais minha família me desconhece. [Excerto narrativo de Rose]

Segundo Simone, o reconhecimento dos saberes de si mesma e dos/as outros/as é evidenciado por meio da corresponsabilidade. São as realidades vividas, permeadas por questões de gênero e sexualidade, que assumem os contornos das idiosincrasias de cada sujeito nas suas dimensões identitária, social e epistemológica.

Cabe a mim considerar esses saberes que os/as estudantes trazem consigo e proporcionar vivências e situações de aprendizagem que possibilitem o uso de suas potencialidades, despertando não só o desejo de aprender e saber com uma prática significativa, mas de buscar mudar a realidade em que está inserido/a. Questões relacionadas a gênero e sexualidade são os objetos que investigo atualmente, considero as vivências que tive desde que entendi como deveria

me “comportar” socialmente relevantes para o meu interesse em investigar sobre. Sou bastante informada, mas tenho pouco conhecimento científico sobre. Mas por ser tema do meu trabalho de conclusão de curso, ultimamente tenho me dedicado a aprender conceitos não só na área da sociologia, mas a influência que a construção social do que é “ser mulher” numa visão heteronormativa influencia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes. [Excerto narrativo de Simone]

As interrogações de Sônia diante da relação do ser humano com o mundo apontam para uma relação de oposição de saberes. Para a estudante, essa oposição ocorre quando a percepção entre ser humano e o senso de humanidade não são reconhecidos como pertencentes a um único lócus. Esse lócus singular seria constituído pelo próprio planeta existente e o corpo-ser que habita e é habitado pelo planeta. Essa perspectiva identitária e epistemológica é explicitada nas relações com os saberes de Sônia.

Questiono-me acerca do que se entende dessa relação com o mundo, pois entende-se uma relação do humano que usufrui do mundo, todavia aparenta não pertencer a esse mundo. Vale ressaltar a perspectiva de mundo no sentido daquilo que foi criado pela mente humana a partir do que já existe no planeta. A relação da pessoa consigo mesma, questiono-me no sentido de quem sou eu nesse mundo? Aponto a maneira egocêntrica como o humano habita o mundo. E por fim, a relação da pessoa com o/a outro/a, trago essa relação com o senso de humanidade que temos uns/as com os/as outros/as, todavia na atual conjuntura, observo um cabo de guerra entre o senso de humanidade e a desumanidade. [Excerto narrativo de Sônia]

A partir das narrativas dos/as estudantes universitários/as, interpretamos os aportes teóricos e metodológicos que a educação física tem produzido. Com isso, discutimos a seguir os entrelaçamentos identitários, sociais e epistemológicos nas relações com os saberes e as implicações das intersubjetividades à formação para a docência em educação física escolar. Nesse sentido, os/as estudantes – ao tornarem-se professores/as-pesquisadores/as – podem enfrentar obstáculos epistemológicos em suas histórias de vida, considerando suas inserções *no* e *com* o mundo para reconfigurar e explicitar as suas relações com os saberes.

4 ENTRELAÇAMENTOS NAS RELAÇÕES COM OS SABERES NO GEPEFERS

As narrativas entrelaçam-se com os recursos que cada um/a mobiliza para aprender. Nesse sentido, antropologicamente, não há somente a assunção da obrigação de aprender na relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2021). É o próprio sujeito que – ao se reconhecer em relação ao mundo – toma posse de saberes que lhe permitem ser consciente de si, em relação aos/às outros/as, com os/as outros/as e em relação aos saberes tecidos na (re)existência das práticas sociais e culturais. O desafio de narrar aspectos da própria experiência (auto)formativa fomenta a interlocução entre os/as

estudantes no GEPEFERS, para compreender melhor como as suas próprias relações com os saberes têm se constituído. Esse desafio permite novos olhares para a teoria da relação com o saber, aproximando-a ao campo investigativo da educação física escolar.

Os/As estudantes engajaram-se efetivamente com pessoas, lugares, atividades, objetos e com os/as outros/as, consigo mesmo/a e com o tempo. Sabemos que há algumas possibilidades para confrontar os desafios de consolidar a educação física escolar como um componente curricular que possui saberes a serem apropriados (NOBRE *et al.*, 2019; VENÂNCIO, 2019; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2018). O processo histórico da área, assim como as condições sociais de origem de cada estudante são importantes porque a educação física é um componente curricular preexistente. Tornar-se professor/a-pesquisador/a requer, portanto, que os estudantes universitários qualifiquem as suas vivências e experiências à medida que se reconhecem como sujeitos de saberes. No âmbito do GEPEFERS, a investigação da teoria da relação com o saber tem como prerrogativa a valorização da intersubjetividade – baseada na diversidade, na criticidade, na equidade, na educação antirracista, na educação ambiental e na justiça social – e assume a forma de um quadro teórico complexo, necessariamente plural, com fronteiras epistemológicas que potencializam o diálogo emergente das relações com os saberes.

5 AS INTERSUBJETIVIDADES NAS RELAÇÕES COM OS SABERES: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No âmbito da educação física escolar, há quatro dinâmicas convergentes – a cultura, o movimento, o corpo e o ambiente – que não podem ser consideradas isoladamente. Para Sanches Neto e Betti (2008), desconsiderar quaisquer dessas dinâmicas fragilizaria a complexidade presente nas intersecções que fazem emergir os saberes de cada aluno(a), como sujeito do próprio movimento – sujeito de saberes – ainda a ser conhecido. As relações intersubjetivas nas interações em redes diante do mundo precisam ser codificadas, decodificadas e recodificadas constantemente. Sanches Neto e Betti (2008) mencionam que cinco grandes áreas disputam epistemologicamente a legitimação acadêmica e a significação dos saberes na educação física: cinesiologia, ciência da motricidade humana, ciências do esporte, aptidão física relacionada à saúde e cultura corporal de movimento.

A educação física escolar é influenciada por esses discursos e os espaços institucionalizados de formação inicial e continuada mantêm debates que buscam reorientação de novas perspectivas para as práticas pedagógicas. Um aspecto relevante, que se caracterizou como um divisor de águas na educação física desde o século passado, foi a incorporação e a discussão da noção de cultura que, por sua vez, evidenciou a presença e a influência das ciências humanas na área (DAOLIO, 2007). A proposta de Kunz e Trebels (2006), por exemplo, valoriza uma discussão pedagógica, pautada na fenomenologia, e questiona para que serve a educação física que é ensinada na escola.

O movimento humano, como um “se-movimentar”, é um fenômeno relacional de “ser humano-mundo”, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa. (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 21)

Segundo Venâncio (2014), o pressuposto é de uma pedagogia crítico-emancipatória que problematize os aspectos educacionais do movimento humano e atribua sentidos e significados (inter)personais aos elementos da cultura. Essa perspectiva aponta para um corpo-sujeito emancipatório. Há, desse modo, um contraponto aos discursos que descontextualizam a prática ou desvalorizam o domínio da técnica, porque ela permite a inserção em atividades complexas de modo satisfatório. A ciência, assim como o processo educacional escolarizado, não deve ter interesse apenas na técnica, no domínio utilitário de algo, mas também no caráter emancipatório por parte dos/as estudantes (PEREIRA, 2019). Nesse processo, os sujeitos confrontam-se com os mecanismos hegemônicos, cerceadores e opressores que os/as desafiam. Para Charlot (2000) e Freire (1996), o inacabamento do ser humano – por precisar aprender e atribuir sentido à própria vida – implica que cada sujeito se coloque em relação ao mundo em movimento próprio.

Essa dinâmica complexa é um mo(vi)mento com tempo próprio no qual cada estudante do GEPEFERS assume sua (auto)formação, constrói a si mesmo/a e é construído/a na relação com os/as saberes dos/as outros/as professores/as-pesquisadores/as (VENÂNCIO, 2014, 2019). As práticas educativas, ancoradas na práxis freireana, articulam a teoria crítica e a ação transformadora dos sujeitos com o mundo porque “a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres

da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele” (FREIRE, 1981, p. 134). Aprender, no sentido de uma relação com o saber, é apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos (como os livros), locais (como a escola) e pessoas (como os/as professores/as). Essa relação com o saber apresenta-se nas três figuras de aprender, por meio do *saber-objeto*; *domínio de um objeto ou uma atividade*; e de *formas relacionais* (CHARLOT, 2000, 2009). Os saberes precisam ser considerados na lógica de um conjunto de hipóteses. Ao serem “recortados” dos seus contextos de produção, os saberes são transformados em conhecimentos instrumentais ou conteúdos, que serão problematizados pedagogicamente ao serem ensinados. O limite está imposto quando esses conteúdos de ensino são considerados verdades únicas, sendo que esse tipo de fundamento dogmático se associa à barbárie (VENÂNCIO *et al.*, 2022).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Indagado sobre a especificidade e seu valor enquanto disciplina escolar, Charlot (2009) afirma que a educação física lida com outra forma de aprender que não é a apropriação de saberes enunciados, o que muitas vezes gera desvalorização por parte dos/as professores/as das outras disciplinas, pois estes/as tendem a restringir o saber ao enunciado formulado por meio da linguagem escrita. Charlot sugere que não se tente anular ou esconder essa diferença, e sim destacá-la e elucidá-la, já que, no seu entendimento, o *saber-enunciado*, presente em todas as outras disciplinas, é apenas mais uma forma de patrimônio humano. A definição de relação com o saber que temos utilizado para fazer algumas aproximações com a educação física – na tentativa de compreender os processos educacionais formais – e considerando o que é ser um sujeito *no mundo* é: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Consideramos que algumas relações interdependentes permeiam essa relação com o saber que é estabelecida entre os sujeitos no mundo. Essas relações com os saberes contribuem para a atribuição de sentido e de significado por parte daqueles/as que aprendem, que Charlot (2000) denomina como relação epistêmica, identitária e social com o saber. Tais relações são essenciais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano necessita ser percebido por ele/a próprio/a em significados

a serem apropriados. A linguagem – área que a educação física está inserida na dinâmica curricular contemporânea – se insere dentro desse conjunto de significados. Assim, para que os/as estudantes universitários/as se tornem professores/as-pesquisadores/as é necessário compreenderem as suas próprias relações com os saberes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. B. **Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID:** transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física. 2020. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2020.
- CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber:** história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 428f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.
- CAVALCANTI, J. D. B.; CHARLOT, B.; SILVA, V. A. Algumas contribuições dos grupos de pesquisa Educon e Nuperes na difusão da noção de relação com o/ao saber (*rapport au savoir*) no Brasil. **International Journal Education And Teaching PDVL**, v. 1, n. 3, pp. 168-182, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/68>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. (Orgs.). **Educação física, esporte e sociedade – temas emergentes.** Aracaju: UFS, 2009, v. 3, pp. 231-246.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-161.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUNHA, M. A. A.; BRETON, H. Présentation – recits biographiques, temporalites et hermeneutique du sujet – Dossier – La dimension biographique en tant que processus de formation et de compréhension de soi et du monde. **Educar em Revista**, v. 37, e79134, pp. 1-11, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.79134>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, pp. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29811337005.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, M.-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 13, pp. 40-54, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 19 jun. 2022.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

MUNANGA, K. Aos 79 anos, antropólogo Kabengele Munanga defende papel do intelectual de influenciar na transformação social. **Portal Geledes**. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/aos-79-anos-antropologo-kabengele-munanga-defende-papel-do-intelectual-de-influenciar-na-transformacao-social>. Acesso em: 19 jun. 2022.

NOBRE, A. F.; FERNANDES, O. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. **Revista de Estudos da Cultura**, v. 5, n.14, pp. 103-116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13254>. Acesso em: 19 jun. 2022.

OLIVEIRA, A. T. C.; ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 2, pp. 143-151, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/22046>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PEREIRA, I. Uma teoria materialista em educação, inspirada por Paulo Freire, em França. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 54, pp. 47-64, 2019. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_Pereira.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

REIS, J. B.; DAYRELL, J. T. Uma jovem mulher negra favelada: singularidade compartilhada em narrativas biográficas. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, pp. 83-99, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n20p83>. Acesso em: 19 jun. 2022

ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; FARIAS, A. N.; BRASIL, R. A. Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. 3, pp. 126-147, 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectivas de professores(as)-pesquisadores(as). *In*: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 15-48.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro-SP, 2003.

SANDÍN-ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, pp. 555-568, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.70995>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VENÂNCIO, L. **O projeto político-pedagógico e a educação física escolar: um processo de construção coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2005.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, n. 14, pp. 89-102, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>. Acesso em: 19 jun. 2022.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 4, n. 11, pp. 729-750, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366>. Acesso em: 19 jun. 2022.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. **International Journal Education and Teaching PDVL**, v. 1, n. 2, pp. 82-103, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/46>. Acesso em: 19 jun. 2022.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 2, n. 3, pp. 32-53, 2016. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_ead3e6517bbb4e6aa771b32ea7d0d492.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; FERREIRA, E. C. S.; LIMA, C. E. S. Relação com o saber na educação física escolar e algumas transgressões transdisciplinares sobre gênero. *In*: WIRTZBIKI, F.; ALMEIDA, M. T. P. (Orgs.). **Educação física e transdisciplinaridade: razões práticas**. Fortaleza: Nexos, 2020, pp. 177-202.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; CHARLOT, B.; CRAIG, C. 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**, v. 28, n. e28020, pp. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>. Acesso em: 19 jun. 2022.