

A RELAÇÃO COM O SABER E O TEMPO PEDAGOGICAMENTE NECESSÁRIO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RESUMO

Os modos de narrar experiências em contextos educacionais possibilitam compreender as transições entre escolhas e disposições no mundo contemporâneo. O objetivo desta pesquisa é discutir a relação com o saber a partir das narrativas de duas mulheres sobre suas experiências com a educação física escolar. A estratégia metodológica narrativa permitiu às participantes explicitar suas emoções, percepções e questões relacionadas à experiência, sem uma descrição linear do tempo cronológico vivido na escola. Os resultados revelaram o tempo próprio vivido em diferentes realidades, que implicam tanto leituras positivas quanto negativas do currículo da educação física escolar ao longo da vida. Concluímos que a perspectiva narrativa oferece pistas para reconhecer a relação com o saber de cada sujeito. Consideramos que a experiência narrada pelas participantes refere-se ao conjunto de relações com os saberes elaborados além do currículo escolar, mas também a partir da educação física.

Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Mulheres negras.

RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE AND PEDAGOGICALLY DEMANDED TIME: NARRATIVES FROM EXPERIENCE WITHIN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Abstract

Narrating experiences from educational contexts have become a way to understand choices and dispositions in the contemporary world. The objective of this research is to discuss the relationship to knowledge from the narratives by two Brazilian women and their experiences from school physical education. The narrative inquiry as methodological strategy allowed the participants to explain their emotions, perceptions and questions related to their experience without describing the chronological time lived in the school linearly. Instead, results revealed one's own-time lived in different realities, that imply both positive and negative readings towards the school physical education curriculum throughout life. We conclude that the narrative perspective provides clues to recognize each one's relationship to knowledge. We consider that the experience narrated by the participants refers to the set of relationships to knowledge elaborated beyond the school curriculum but also within physical education.

Keywords: Curriculum. Learning. Black women.

RELACIÓN CON EL SABER Y TIEMPO PEDAGÓGICAMENTE NECESARIO: NARRATIVAS DE EXPERIENCIA CON LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Resumen

Narrar experiencias en contextos educacionales se ha convertido en una manera de comprender las opciones y disposiciones en el mundo contemporáneo. El objetivo de esta investigación es discutir la relación con el saber a partir de las narrativas de dos mujeres brasileñas y sus experiencias con la educación física escolar. La investigación narrativa como estrategia metodológica permitió exponer emociones, percepciones y cuestiones relacionadas a la experiencia, sin describir el tiempo cronológico vivido en la escuela de forma lineal. Los resultados aportaron el tiempo propio vivido en diferentes realidades, que implican lecturas positivas y negativas sobre el currículo de la educación física a lo largo de la vida. Concluimos que la narrativa ofrece pistas para reconocer la relación con el saber. Consideramos que la experiencia narrada se refiere al conjunto de relaciones con los saberes elaborados más allá del currículo escolar, pero también a partir de la educación física.

Palabras clave: Curriculum. Aprendizaje. Mujeres negras.

RAPPORT AU SAVOIR ET LE TEMPS PÉDAGOGIQUE DEMANDÉ: NARRATIFS DE L'EXPÉRIENCE AVEC L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE

Resumé

La narration d'expériences issues de contextes éducatifs est devenue un moyen de comprendre les choix et les dispositions du monde contemporain. L'objectif de cette recherche est de discuter du rapport au savoir de deux femmes brésiliennes et les expériences qu'elles ont tirées de l'éducation physique scolaire. L'enquête narrative en tant que stratégie méthodologique a permis aux participantes d'expliquer leurs émotions, leurs perceptions et les questions liées à leur expérience sans décrire de manière linéaire le temps chronologique vécu à l'école. Les résultats ont plutôt révélé un temps propre vécu dans des réalités différentes, qui impliquent des lectures positives et négatives du curriculum d'éducation physique scolaire tout au long de la vie. Nous concluons que la perspective narrative fournit des indices permettant de reconnaître le rapport de chaque personne au savoir. Nous considérons que l'expérience racontée par les participantes fait référence à l'ensemble des rapports aux savoirs élaborées au-delà du curriculum scolaire, mais également dedans l'éducation physique.

Mots-clés: Curriculum. Apprentissage. Femmes noires.

INTRODUÇÃO

Os modos de narrar experiências vividas em contextos educacionais têm se constituído como possibilidades de compreender as escolhas e as disposições dos seres humanos que tiveram oportunidades de escolarização no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é relevante entender como cada sujeito atribui sentido à própria vida, nas experiências com outras pessoas, espaços.

A escola é um desses lugares onde as experiências humanas ocorrem, existindo relações variadas com os saberes escolares, como de professores (as) e colegas de turma que permitem a cada um(a), ao longo de toda a vida, ressignificar e narrar – do seu próprio modo – os sentidos mais importantes dos acontecimentos a serem ressignificados. Há evidências de estudos sobre histórias de vida, especialmente de mulheres, que levantam questões sobre tempo, experiências e relações com o saber (HOOKS, 2016; MARRERO, 2008). Os estudos referem-se a questões epistemológicas e escolhas metodológicas singulares para lidar com tópicos relevantes na contemporaneidade (RIBEIRO, 2017).

Contudo, é a partir da experiência narrada sobre os elementos que caracterizam as situações vivenciadas por estudantes que nós encontramos a dialogicidade para ensinar e aprender. Não há hierarquia nos enunciados da linguagem e nos modos de narrar experiências, uma vez que são incorporadas, ou seja, as experiências são encarnadas no corpo, então, ao narrar, narra-se a si mesmo (a). Contraditoriamente, em situações de aprendizagem com a educação física, é comum que a linguagem verbal seja desvalorizada ou considerada como irrelevante. No senso comum, “falar” não se refere ao movimento, mas à mera instrução que deve ser obedecida por outra pessoa.

Desde o início do século XXI, entretanto, a educação física brasileira tem perseguido pistas para iluminar os caminhos trilhados por professores (as) e estudantes a partir de seus próprios contextos (BETTI, 2009;

BRACHT et al., 2003; MOLINA NETO et al., 2009; NEIRA, 2017; SANCHES NETO et al., 2013; VENÂNCIO; BETTI, 2015). Esta pesquisa visa contribuir nesse âmbito, com o objetivo de discutir a relação com o saber a partir das narrativas de duas mulheres negras sobre suas experiências com a educação física escolar. Inicialmente, problematizamos a temática sobre a relação com o saber na educação física escolar e a temporalidade das narrativas.

A RELAÇÃO COM O SABER E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Charlot (2000) considera que para viver neste mundo, nós precisamos aprender a estabelecer relações com ele. A relação com o saber é a relação de uma pessoa com o mundo, consigo mesmo (a) e com outros (as). É o mundo como espaço, no qual certas atividades do indivíduo inscrevem-se em um tempo.

Há três dimensões de análise a partir da noção de relação com o saber: a identitária, a social e a epistêmica. Assim, a linguagem como modo de narrar eventos – decorrentes das relações consigo mesmo(a) e com outros(as) – necessita ser investigada. As ponderações de Charlot (2000) indicam que essas três dimensões manifestam-se em relação a um espaço-tempo partilhado com outras pessoas. A dimensão epistêmica refere-se ao reconhecimento da não posse à relação de apropriação de um saber. A dimensão identitária – o por quê da apropriação – manifesta-se pelo sentido que cada sujeito atribui à sua própria história, às suas referências – de si, do(a) outro(a) e do mundo. E a dimensão social, confere as particularidades como cada sujeito aprende modos de apropriação do mundo. Para designar a complexidade e a convergência entre essas dimensões – as figuras do aprender e os elementos da teoria da relação com o saber que emergem ao longo desta pesquisa, escolhemos estabelecer uma analogia com a perspectiva dos fractais, que integra aspectos de singularidade, de pluralidade e de multiplicidade.

Figura 1. As dimensões da relação com o saber

Fonte: Adaptada do conjunto fractal de Mandelbrot

Quando cada sujeito reconhece que aprendeu, a sua própria singularidade remete à relação com o saber. Para Charlot (2000), as três dimensões têm pressupostos intuitivos e as relações tornam-se perenes a partir da convergência das dimensões, que são interdependentes e não lineares. Elas têm tempos próprios que não podem ser mensurados em termos do tempo pedagógico, que é limitado nos processos educacionais e depende de ações e tratamentos didáticos dos conhecimentos para concretizar os currículos.

Kunz (2006) sugere que uma teoria didático-pedagógica da educação física escolar deve reconciliar-se com as concepções de educação. Essa teoria questionaria os limites percebidos na educação física, relacionados às possibilidades empíricas do ensino da cultura de movimento. De acordo com Kunz (2006), alguns pesquisadores como Betti (1996) e Bracht (1989) perceberam essa questão muito sagazmente.

Para Betti (1996), a teorização da educação física no currículo escolar não pode prescindir de sua vivência, bem como de princípios didático-pedagógicos mais amplos. Nessa perspectiva, a educação física não pode se tornar um discurso sobre as práticas corporais, sob o risco de perda de sua especificidade. Ao passo que, para Bracht (1989), a autonomia pedagógica da educação física diz respeito justamente ao tratamento didático e crítico das práticas corporais que, culturalmente, coadunam-se à sua especificidade no currículo escolar.

Todavia, é necessário buscar evidências do aprofundamento teórico entre a educação e a emancipação

humana no campo empírico da educação física escolar no que diz respeito aos (às) alunos(as). Nesse sentido, as relações com o saber dos (as) estudantes que têm experiências escolares bem-sucedidas podem contribuir com indícios (SCHNEIDER; BUENO, 2005; SILVA; RICHTER; PINTO, 2017; TONIETTO; GARANHANI, 2017; VENÂNCIO et al., 2016). Então, é preciso que essa compreensão fundamente-se na prática com narrativas que valorizem vivências e revelem experiências de ensino e de aprendizagem singulares na educação física.

Segundo Betti (1996), a pesquisa empírica deve direcionar-se à transformação por meio de uma teoria da prática. Para ampliar as possibilidades e os modos de investigação empírica, enfatizamos as narrativas e a ideia de tempo próprio para cada sujeito. Há elementos na relação com o saber feita pelos (as) estudantes que se reconfiguram em ciclos próprios de suas vidas, experiências com colegas e a forma como resolvem determinadas situações que não aparecem nos resultados das notas ou dos boletins escolares (CHARLOT, 2000). Assim, novas formas de compreender as experiências com os saberes precisam ser reveladas. As narrativas fazem emergir formas complexas e particulares de resignificação ao longo do tempo e podem nos indicar algumas possibilidades.

AS NARRATIVAS E A TEMPORALIDADE

A pesquisa baseada em narrativas constitui um conjunto de estudos (auto) biográficos na área de educação, que se concretiza na década de 1990 no Brasil. Desde esse período, as histórias de vida como método (auto) biográfico e as narrativas formativas como investigação educacional – assim como mo(vi)mento de formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada – têm focado nas memórias de professores(as) e suas trajetórias de vida (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Desde então, nós temos visto uma concentração da pesquisa que valoriza as trajetórias de professores (as). Nossa intenção, contudo, é fomentar as narrativas de alunos (as) e trazê-las para o centro das discussões, sem prescindir dos (as) professores (as) (FIGUEIREDO,

2004). Há alunos (as) que vivem em contextos de exclusão, mas que trazem consigo experiências bem-sucedidas relacionadas ao saber escolar, mais especificamente à educação física (VENÂNCIO, 2017).

As narrativas permitem que cada ser humano comunique suas experiências ao seu modo. E, ao mesmo tempo em que faz isso, atualiza para si os modos, por meio de descrições minuciosas de situações vividas, ou expressões que externalizam a potência dos episódios narrados. O tempo nessas circunstâncias se reconfigura para além do cronológico, para além do mensurável. O ir e vir a si mesmo (a), enquanto se narra, não é captado pelo tempo do relógio, pelos números que procuram a linearidade das experiências. As experiências narradas entram na lógica da vida vivida que remete ao saber de si.

No entendimento de Devís-Devís (2017), as investigações baseadas em narrativas contribuem na explicitação de relatos sobre conexões individuais, sociais e identitárias. Assim, o conceito de tempo nas narrativas procura romper com a ideia de que as situações vividas na escola, pelos(as) estudantes, se esgotam no tempo pedagógico escolar. Esse tempo racionalizado despreza os desejos, as escolhas para agir e resolver os dilemas enfrentados. A lógica da racionalidade ainda persiste na escolarização, e imprime nos corpos dos (as) estudantes a ideia de ocuparem seus tempos da forma mais utilitária para aprender.

Para Ricoeur (2010), o tempo na cultura científica necessita de um produto final, por isso é linear. Podemos caracterizar esse tempo como uma reta, que indica uma única direção contínua, mas que pode ser interrompida ou fracionada em diversas partes, comparáveis (ou não) entre si; e, portanto, enumeradas em unidades temporais. A rigorosidade, nesse caso, é a de “um tempo” implacável, que desconsidera o desejo de aprender. Porém, o tempo próprio de cada pessoa não se atém *a priori* à “contabilidade temporal” da experiência.

No início da década de 1990, Soares et al. (1992) destacaram a importância do tempo e sua relação com os conteúdos. Para uma “nova” educação física se consti-

tuir era urgente pensar em um tempo pedagogicamente necessário, para organizar e sistematizar os conteúdos ao longo do processo educativo formal (ciclos de ensino). Concordamos que esse tempo pedagógico é importante, mas não é suficiente para que os (as) estudantes assimilem determinados conteúdos no período circunscrito no prazo escolar. Então, enfatizamos o significado das relações com o saber que cada aluno (a) pode estabelecer ao longo de sua vida.

Para Kunz (1999), o tempo pedagógico da educação física é marcado significativamente por um método de ensino e a forma de agir de cada professor (a), e por isso é imprescindível que seja planejado e sistemático. Considerando a perspectiva crítico-emancipatória defendida pelo autor, entendemos que o método e o agir no ensino são de fato elementos importantes para que as situações de aprendizagem vivenciadas pelos (as) estudantes sejam contextualizadas. No entanto, esse “tempo” precisa promover mo(vi)mentos que façam sentido e experiências para além do tempo pedagogicamente necessário.

As figuras do aprender, propostas por Charlot (2000) extrapolam a ideia de linearidade. Elas indicam justamente a capacidade humana de saber com o mundo, ou seja, uma ontologia de relações de saber que se ins-taura na complexidade das possibilidades do ser em seu tempo próprio.

Figura 2. As figuras do aprender



Fonte: Adaptada de Charlot (2000, p. 66)

As figuras do aprender expressam uma polissemia que precisa ser descrita e interpretada a partir das possibilidades de relações com os saberes, que são estabelecidas singularmente. As figuras podem gerar processos reflexivos explicitados por meio das narrativas que, por sua vez, originaram-se nas singularidades e interpretações das leituras positivas e negativas de saberes com o mundo. Nesse sentido, as relações com os saberes, no plural, remetem à polissemia das experiências de cada uma das participantes, que apresentamos no percurso metodológico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Utilizamos a narrativa como estratégia metodológica qualitativa nesta pesquisa, de modo a permitir às participantes explicitar suas emoções, percepções e questionamentos ao longo do tempo (DOMINICÉ, 1990; JOSSO, 2004). Para Josso (2004), o foco da pesquisa baseada em narrativas (auto) biográficas é “caminhar para si” com conexão dos significados que cada sujeito constrói. Nesse sentido, a narrativa torna-se um modo singular de reflexão (auto) crítica sobre vivências, experiências e aprendizagens ao longo de toda a vida (LARROSA, 2002). As narrações centradas na formação revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

As participantes são duas jovens mulheres, ex-alunas de uma escola pública municipal de ensino fundamental, localizada no extremo da zona leste da cidade de São Paulo. A localidade é uma das regiões com níveis mais elevados de desigualdades socioeconômicas (IBGE, 2010). As duas jovens têm 23 anos e contribuíram com narrativas de suas experiências de saber relacionadas à educação física. Ambas escreveram narrativas de modo espontâneo, ao terem conhecimento da temática por meio de redes sociais, sem que o (a) pesquisador (a) lhes solicitasse. Há uma comunidade virtual na rede social *facebook* que é frequentada pelo (a) pesquisador (a) e vários (as) ex-alunos (as) seus (as) desde 2011. O (a) pesquisador (a) e alguns (as) ex-alunos(as) também mantêm contato por outras redes sociais, como *skype* e *whatsapp*. Essa dinâmica comunicativa foi determinante no processo de escolha das participantes e

ao longo da pesquisa, com procedimentos aprovados previamente pelo comitê de ética institucional. Cada participante optou por um codinome para preservar o anonimato: “Line” e “Jade”.

A jovem Line é negra e tem formação no ensino superior (licenciada em letras). Ela escreveu uma narrativa espontânea por meio das redes sociais em 2013. Para este estudo foi lhe solicitado, em 2015, que escrevesse especificamente sobre: “o que é o tempo?”. Posteriormente, em 2016, foi solicitado que reescrevesse a narrativa inicial. A jovem Jade é negra, tem formação técnica (em mecânica) e está cursando ensino superior (engenharia). Sua narrativa foi obtida de modo espontâneo em 2014. Posteriormente, foi solicitado que escrevesse sobre o tempo e, em 2016, que reescrevesse sua narrativa inicial. A intersecção entre as participantes atrela-se à espontaneidade com que narraram suas experiências com os saberes a partir da educação física.

RESULTADOS

Encontramos três mo (vi)mentos narrativos de Line e dois mo(vi)mentos narrativos de Jade. Cada um desses mo(vi)mentos é uma síntese de situações em que leituras positivas e negativas ocorreram dinamicamente e, no seu conjunto, culminam em relações com o saber para cada uma. A temporalidade desses mo(vi)mentos caracteriza a condição humana das participantes, a tessitura das memórias e a configuração das suas experiências com a educação física em tempos próprios.

MO(VI)MENTOS DE LINE

Implicações da aprendizagem e o significado do saber

A participante enfatiza aspectos que vão “além de aulas práticas e teóricas” e relaciona sua aprendizagem à vida cotidiana, à diferenciação entre conceitos e habilidades.

Implica muito mais do que o aprendizado adquirido nas aulas teóricas ou práticas. Auxilia a compreender aspectos cotidianos (como trabalho em equipe). Aborda de

maneira distinta os conceitos de esporte *versus* jogo (lazer), caracterizando de forma clara e objetiva as reais habilidades necessárias para as respectivas práticas. (Line)

Line reconhece-se à frente de representações que caracterizam a pessoa que se tornou. Concomitantemente, posiciona a educação física como uma área relevante de saberes para a vida e contraria o sentido geralmente atribuído como área secundária de domínio corporal.

O saber na educação física tá ligado diretamente [...] com a vida. Porque na vida você vivencia, participa, muitas vezes encara desafios, então se a gente relacionar o saber e o aprender na educação física, é as vivências, as participações que a gente teve, os desafios, pra mim é tudo isso. (Line)

Escolhas identitárias e desafios ao enfrentar o mundo

A participante identifica sua capacidade de assumir-se como um ser de saber e evoca o compromisso com a própria condição de aprendizagem.

[...] teve o comprometimento das aulas. Por exemplo, pra quem gostou das aulas de dança, eu acho que no geral o que você despertou na gente foi o sentimento de que não há nada que a gente não possa fazer, basta a gente tentar, entendeu? (Line)

Aprender e saber, para Line, são processos permanentes que não foram esgotados no período escolar, sem polarização entre o saber para passar de ano na escola ou no vestibular e enquanto referência para viver, como resultado de relações (inter)personais.

[...] você chega num teste, por exemplo, o vestibular, como eu fiz, você tem que ter um repertório pra passar, como eu passei. Então esse repertório é constituído do aprender e do saber. Você aprendeu as teorias, as práticas, o

saber tá ligado às suas referências familiares, suas experiências de vida, pra você conseguir criar ele, e a partir dele tá participando de testes... Tanto pessoal quanto interpessoal, [...] que você chama de “experiência de vida” ou de “repertório de vida”. (Line)

Line descreve noções a partir de relações epistemológicas com o mundo, consigo mesma e com outras pessoas. O mesmo contexto permite que ela enfrente certos desafios, de modo a ressignificar sua própria vida e identidade.

Discutimos e aprendemos muitas coisas: a respeitar o diferente, as dificuldades de meninas e meninos para aprender alguns conteúdos; e fomos respeitados, isso foi importante. Estudei em uma escola pública, moro em periferia e quando conto que aprendi aquelas coisas na educação física, quase ninguém acredita. (Line)

Criticidade e experiência de saber com alteridade

A participante narra duas situações vivenciadas com a educação física e os modos como enfrenta criticamente o mundo. Line explicita porque discutiu com uma professora que “não se importava em ensinar” e sua perspectiva sobre equidade.

Aprendi a não aceitar qualquer ensino na educação física desde que estudei na escola. Aprendi a não aceitar qualquer coisa [...]. Adoro dançar, jogar handebol e basquete, aprendi que é importante as posições na quadra para jogar melhor, todo mundo joga melhor quando sabe as posições. Quando fui para a outra escola, o ensino médio, tinha gente que não sabia onde ficar na quadra, e a professora não se preocupava em ensinar, eles nem sabiam “bater” na bola! Ela disse que não precisava saber as posições, era só jogar. Não dá para jogar nada dessa forma, nenhum esporte. Briguei com a professora. (Line)

Você procurava ensinar para gente de várias formas, tinha filmes, vídeos, histórias em quadrinho, desenhos, além da prática; é claro! Cada um procurava entender do seu jeito dessa forma. Não tinha como ficar parado e não aprender. Por isso acho que não aceito qualquer coisa até hoje. Lembra da discussão do filme *Billy Elliot*, que a gente assistiu? Um menino chamou o outro de “bichinha” porque tinha gostado do filme, foi um rebu só, as meninas partiram pra cima dele. Não tinha nada a ver, cada um pode gostar de qualquer coisa, precisa saber porque gosta. Eu gostei porque gosto de dançar, e ele pode ter gostado por causa do boxe, da luta, não sei [...]. Você já tinha ensinado para gente o boxe? (Line)

Um ano após Line ter narrado os excertos anteriores, a experiência associada a um espetáculo de dança, baseado no filme *Billy Elliot*, fez emergir certa noção de alteridade no processo reflexivo durante uma narrativa espontânea. A participante tomou conhecimento do espetáculo por meio de cartaz afixado em um ponto de ônibus e lembrou-se da aula de educação física na qual assistimos e discutimos o filme.

[...] durante a discussão, ele mencionou que o personagem principal do filme, um menino (*Billy*) era “viadinho”. A outra aluna ficou muito brava, interveio e disse: “viadinho, por quê? Por que ele gosta de dança/*ballet*?” (Line)

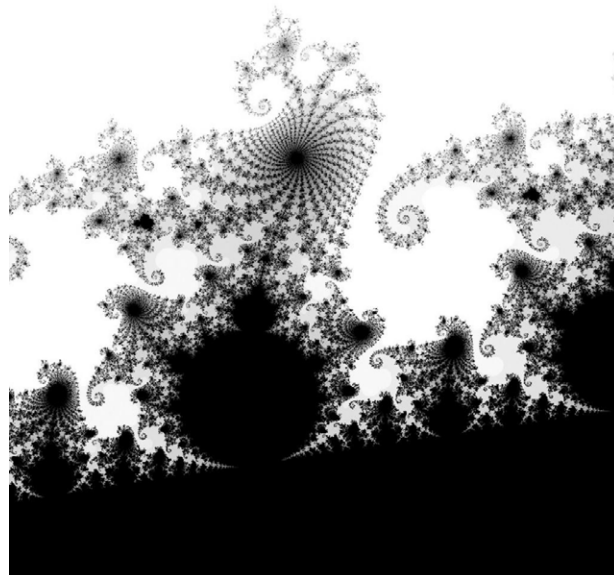
O tempo na relação com o saber – na perspectiva de Line

Há aspectos narrados por Line que conservam uma temporalidade singular, à medida que ressignifica o seu lugar no mundo. A noção de tempo parece uma teia de inter-relações, com perguntas e respostas simbólicas, que exigem engajamento constante por meio de trocas organizadas não linearmente nas vivências e lembranças.

Considero o tempo como uma oportunidade, por vezes até mesmo um convite. Afinal, é ele

quem está sempre disponível a nos propiciar experiências e aprendizado. Esse tal convite ou oportunidade vale-se da troca, da partilha de vivências entre os indivíduos e permite um leque de oportunidades. Sendo assim, vejo o tempo como condição (em seu sentido positivo e negativo), permissivo ao passo de gerar interação, de busca, de mudança, pesquisa e envolvimento. [...] O tempo também como algo que não limita, não controla, nem pode ser controlado, que apenas organiza. Algo que é paciente e receptivo, que envolve, guarda, e que deixa fruir [...] a chance de resgatar memórias, lembranças e estado de constante nostalgia. (Line)

Figura 3. A temporalidade da experiência de Line



Fonte: Adaptado do conjunto fractal de Mandelbrot

MO(VI)MENTOS DE JADE

A vida com o sabor de saber

A participante narra situações que foram compondo sua vida, ao ler espontaneamente sobre a temática desta pesquisa pela rede social. Por algumas circunstâncias – felizes – da vida, Jade não pôde participar inicialmente, mas a leitura gerou digressões sobre: alteridade, respeito, emoções, alegria e tristeza, consternação, questões de gênero e saber, apreço, namoro, maternidade e reconhecimento de si.

Esse episódio enfatiza as aulas de educação física como deflagradoras de reflexões sobre a relação entre esporte e atividade física, e da disponibilidade corajosa ao inserir-se em um universo escolar aparentemente dominado por homens. Foi o sabor de saber com o esporte que a conduziu até uma quadra, a inscreveu em uma atividade e a confrontou com um dispositivo relacional: assistir a um jogo de basquete masculino e deflagrar o (re) conhecimento – de um outro ser – em relação com o saber.

Fiquei quase uma hora lendo sua pesquisa e chorei muito por me imaginar em partes dela [...], realmente fiquei emocionada [...], as reuniões na escola foram realizadas em um período em que tinha acabado de descobrir que seria mãe. Mas gostaria que soubesse [...] que suas aulas de educação física mudaram e formaram o que sou hoje. Meu filho (hoje com dois anos) é fruto de um relacionamento que foi iniciado pelo apreço por esporte e atividade física, que o(a) senhor(a) plantou na minha infância, por o(a) senhor(a) sempre fazer questão de sair do esporte óbvio (futebol) e mostrar outros horizontes para atividades físicas. Conheci o pai do meu filho (meu marido) em um jogo de basquete, campeonato regional do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), onde fazia curso na época. (Jade)

POLISSEMIA DE SABERES

O som de uma bola de basquete quicando, a fricção do solado dos tênis no piso da quadra e o desejo de acessar a um universo conhecido materializam uma possibilidade de colocar-se em um espaço de atividade. Os símbolos – bola, tênis, quadra, pessoas reunidas, basquetebol – remeteram Jade a se inscrever em um tempo-espaço de relações. Nesse sentido, a forma de relação com o saber foi estabelecida pelos sistemas de símbolos polissêmicos que lhe faziam sentido.

As barreiras constrangedoras pelo gênero masculino predominante não foram suficientes para impedir que

Jade se posicionasse como mulher. O desejo de estar naquele lugar com aquelas pessoas – a maioria homens – foi mais forte do que as barreiras sexistas. Diante de um universo de possibilidades, Jade escolheu compartilhar que foi a partir dos saberes com a educação física que iniciou a constituição de sua família, conforme a transcrição de uma narrativa pelo *skype* a respeito do mesmo episódio narrado anteriormente.

Eu tava andando pelo Senai com um grupo de amigas, e comecei a ouvir o barulho da bola de basquete [...], o quicar a bola no chão e a fricção do solado dos tênis me “convidaram” a entrar na quadra. Convidei as amigas, que se recusaram a me acompanhar – Credo! Só tem homens suados lá dentro. Mesmo assim, decidi ir sozinha. Entrei na quadra, sentei na arquibancada e percebi que era a única mulher. Todos eram alunos dos cursos técnicos, predomínio masculino na unidade em que eu estudei. Não me importei e fiquei lá, gostava de basquete, aprendi na escola, nas aulas de educação física. Um dos jogadores se destacava na quadra e foi para ele que fiquei olhando. Era o melhor jogador! (risos) Eu jamais teria entrado na quadra se não tivesse identificado o som do basquete, da bola quicando no chão e dos tênis [ela fez um barulho com a boca do som dos tênis] e não teria conhecido o grande amor da minha vida e pai do meu filho. Sou muito agradecida por ter sido sua aluna; se não tivesse aprendido a gostar de basquete, não teria entrado naquela quadra. (Jade)

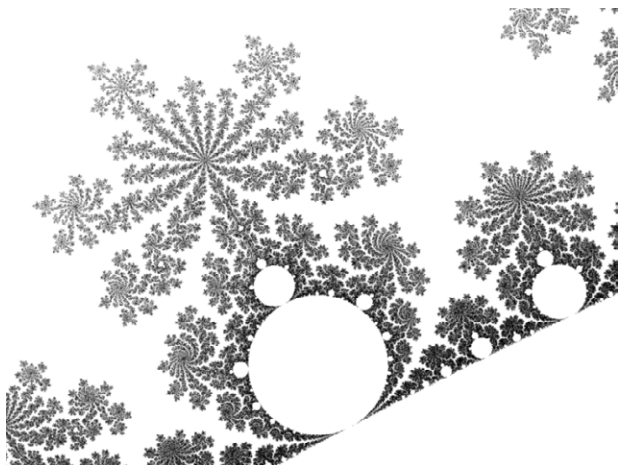
O tempo na relação com o saber – na perspectiva de Jade

Jade confere ao tempo um valor essencial para viver com outras pessoas. O tempo é algo que cada pessoa tem e é ele que permite a atribuição de significados, por isso não pode ser desperdiçado em hipótese alguma. Viver com as pessoas é sinônimo de aproveitar o tempo que se tem enquanto se vive.

O tempo para mim se tornou uma das moedas mais desvalorizadas. Sendo que deveria ser a mais almejada. As pessoas desperdiçam ele na *internet*, televisores, *smartphones*, entre outras fontes gastadoras de tempo, ao invés de usar com o que realmente importa: família, amigos e vivendo. Então, tempo para mim é aquilo que temos ou que nos resta para vivermos, então que saibamos como utilizar. (Jade)

A noção de tempo para Jade valoriza a perspectiva dos dispositivos relacionais, pois implica as pessoas e o tempo na relação com o viver. Recentemente, Jade confidenciou ao (à) pesquisador (a) que não estava mais casada com o grande amor de sua vida. Mas que a sua história seria eternizada ao narrar – para seus (as) netos (as) – o que viveu. Assim, os excertos das narrativas de Jade apresentam intermitências das vivências e memórias com a educação física.

Figura 4. A temporalidade da experiência de Jade



Fonte: Adaptado do conjunto fractal de Mandelbrot

DISCUSSÃO

As digressões narrativas fornecem detalhes do pensamento e das argumentações sobre as experiências encarnadas nas participantes. Line e Jade atualizaram os mo(vi)mentos sobre as suas relações com os saberes ao narrarem, trazendo à tona novas reconstruções de experiências. Dominicé (1990) confere importância significativa ao fato de reunirmos possibilidades de garantir aos (às) estudantes a liberdade de estruturar

suas próprias narrativas para que tomem plena “posse” de suas vidas.

No caso da narrativa de Line, houve valorização do tempo próprio nas experiências de vida, à medida que fornece pistas para (re) conhecer a si mesma como sujeito de saberes. A tessitura desses saberes abrange escolhas e disposições, que implicam ações intencionais. Assim como no caso de Jade, houve repercussão dos saberes no fluxo do tempo próprio. Segundo San-ches Neto (2017, p. 170):

no tempo da memória, trata-se da “recuperação” ou do acesso, de certa forma assistemático, ao que cada um(a) guarda para si como experiência. Nesse tempo é importante ter lucidez de que não há *momentum a priori* quando se trata da própria experiência. Por isso, é diferente analisar a experiência “dos(as) outros(as)”; diferente não, impossível, porque não se pode acessá-la sem que “o(a) outro(a)” explicita-a, bem como explicita a via de acesso à experiência própria, compartilhando-a.

Os processos educativos narrados remetem a contextos de desigualdades sociais. Nesses contextos, mulheres negras e pobres são alijadas de suas próprias experiências e, para retomarem a potencialidade dessas experiências, precisam ter seus saberes ressignificados (HOOKS, 2016). Narrar e compartilhar os saberes que permitem compreender a sua condição social de origem remete ao reconhecimento de si como sujeito de direitos e de saberes. Charlot (2000), ao considerar o desejo presente na relação com o saber, ressalta a presença de certa temporalidade nessa dinâmica, porém ela remete à singularidade porque se atém à história de cada um (a).

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (CHARLOT, 2000, p. 82).

Há diferenças entre as tessituras com o saber de Line e as intermitências da memória na narrativa de Jade com a educação física ao longo da vida. Por um lado, o hiato entre as digressões de Jade poderia ser justificado, respectivamente, pelo casamento e nascimento do seu filho e pela separação recente de seu marido. Por outro lado, não houve interrupção do fluxo experiencial de Line, pois é como se ela falasse com a mesma proximidade em ambas as digressões. Os desafios à consolidação da experiência no tempo próprio de cada participante foram diferentes, porém a leitura positiva das situações vivenciadas nas aulas de educação física permaneceu.

CONSIDERAÇÕES

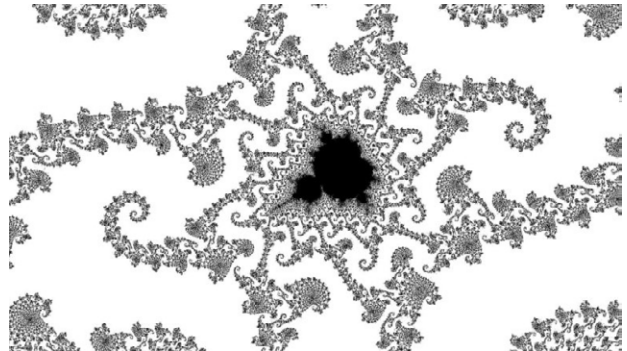
Concluimos que as narrativas não descrevem cronologicamente a experiência de modo linear, e sim o tempo próprio vivido em diferentes realidades que implicam leituras positivas e negativas com a educação física ao longo da própria vida. As possibilidades criativas nas vivências que se tornam significativas para os sujeitos parecem constituir-se em experiências.

Portanto, a experiência de cada sujeito depende de um conjunto de situações que, de alguma maneira, modificam a sua conduta. Cada situação relacional requer um posicionamento diante de circunstâncias desafiadoras. Então, para compreendermos de modo mais ampliado a relação com o saber de cada sujeito há necessidade de explicitação do seu percurso (auto)formativo desde a vivência até a experiência. A intencionalidade pedagógica situa-se na contextualização dessa experiência e, nesse sentido, implica em lançar desafios que sejam reflexivos – durante as vivências – à criticidade do pensamento e à argumentação.

Esperamos que as lacunas apontadas por Kunz (1999) – sobre o método de ensino – e por Soares et al. (1992) – sobre o tempo pedagógico – tenham sido, pelo menos parcialmente, preenchidas por este estudo. À medida que cada sujeito resgata o que foi ressignificado pela experiência, a relação com o saber é como um fractal de significados complexos das experiências vividas em um tempo próprio. A rede de relações com os saberes das

participantes tem uma delimitação dinâmica e fluída no fluxo experiencial, que está na forma sofisticada como se relacionam com o objeto do conhecimento das disciplinas escolares, como a educação física.

Figura 5. O fluxo da experiência na relação com o saber



Fonte: Adaptado do conjunto fractal de Mandelbrot

Consideramos que as narrativas são cruciais para explicitar a temporalidade das relações com os saberes, como no caso das duas mulheres participantes deste estudo. Concluimos que há quatro novos elementos com sentido (auto)crítico no fluxo do tempo próprio das relações com os saberes: a vivência, o pensamento, o argumento e a experiência. A vivência é o ponto de partida para uma nova experiência, que está encarnada na conduta de um sujeito. Conforme cada sujeito é desafiado(a) a explicitar os seus pensamentos, precisa organizá-los na transitoriedade do tempo próprio e é nessa circunstância que elabora os seus argumentos. Assim, o tempo pedagogicamente necessário à experiência com a educação física escolar percorre esse fluxo.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pp. 73-127, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyssis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Pr%C3%A1tica1.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.
- BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, pp. 12-19, 1989. Disponível em: <<http://www.periodicos>>.

uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4081>. Acesso em: 19 nov. 2019.

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, 2013.

DEVÍS-DEVÍS, José. La investigación narrativa en la educación física y el deporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, pp. 13-24, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/71277/40954>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, pp. 89-111, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 9, n. 13, pp. 63-81, nov. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14359>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

KUNZ, Elenor. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MARRERO, Adriana. La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. **Papers**, Barcelona, v. 90, pp. 191-211, 2008. Disponível em: <<http://papers.uab.cat/article/view/v90-marre-ro>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MOLINA NETO, Vicente et al. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a forma-

ção de professores. In: Fundação Carlos Chagas (Org.). **Prêmio Rubens Murillo Marques: experiências docentes em licenciaturas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017, v. 53. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/341/showToc>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICCEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANCHES NETO, Luiz. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador perante “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. In: L. VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz.; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 169-189.

SANCHES NETO, Luiz et al. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, pp. 309-330, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41079>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, pp. 23-46, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2860>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SILVA, Juliana Kanareck da; RICHTER, Ana Cristina; PINTO, Fabio Machado. O sentido do futebol nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, pp. 1395-1406, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64681>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Carmargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, pp. 517-528, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/66236>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

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, 2017, pp. 419-427.

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; BETTI, Mauro; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, n. 2, v. 3, pp. 32-53, mar. 2016.

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

A AUTORA

Luciana Venâncio é Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica (CAPES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutora em Educação. Orcid: 0000-0003-2903-7627. E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

