

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CULTURA ESCOLAR: PERMANÊNCIAS, DESCONTINUIDADES E DISPUTAS DE SENTIDO

PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS AND SCHOOL CULTURE:
CONTINUITIES, DISCONTINUITIES, AND DISPUTES OF MEANING

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 29/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777393690](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777393690)

Helemare Amaral Motta Bueloni¹

Omar Schneider²

Andrea Brandão Locatelli³

Helaine do Amaral Motta⁴

Josiane Baldo Gomes⁵

Fabrycio Crizostomo Kock⁶

RESUMO

Esta produção discute, em perspectiva historiográfica, a Educação Física escolar como disciplina historicamente construída, marcada por permanências, descontinuidades e disputas de sentido na cultura escolar. Sustenta-se que referências aos chamados métodos alemão e francês não devem ser lidas como blocos estáveis ou etapas sucessivas, mas como repertórios que circulam, se recombinaem e assumem novas funções ao serem atravessados por dispositivos escolares, rotinas institucionais e usos cotidianos. A análise trata a Educação Física como objeto histórico, atentando para traços inscritos em currículos, documentos, terminologias, rituais e modos de organização corporal que permanecem sob justificativas renovadas. Ao articular cultura escolar e história das disciplinas, o texto desloca a explicação para o terreno das práticas e das gramáticas escolares, examinando como prescrições se convertem em experiências situadas. Assim, propõe compreender a escolarização do corpo como processo de recomposição contínua, no qual o passado permanece ativo por marcas, reencaixes e reinterpretações.

Palavras-chave: educação física escolar; método alemão; método francês; cultura escolar; historiografia.

ABSTRACT

This paper discusses, from a historiographical perspective, school Physical Education as a historically constructed discipline, marked by continuities, discontinuities, and disputes over meaning within school culture. It argues that references to the so-called German and French methods should not be read as stable blocks or successive stages, but as repertoires that circulate, recombine, and assume new functions as they are traversed by school devices, institutional routines, and everyday uses. The analysis treats Physical Education

as a historical object, paying attention to traces inscribed in curricula, documents, terminologies, rituals, and modes of bodily organization that remain under renewed justifications. By articulating school culture and the history of disciplines, the text shifts the explanation to the terrain of school practices and grammars, examining how prescriptions are converted into situated experiences. Thus, it proposes to understand the schooling of the body as a process of continuous recomposition, in which the past remains active through marks, re-embeddings, and reinterpretations.

Keywords: school physical education; German method; French method; school culture; historiography.

1. INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma discussão historiográfica sobre a Educação Física escolar, tratando-a como disciplina historicamente construída no interior da cultura escolar. O problema que orienta a análise não se organiza por delimitação cronológica, mas pela investigação de permanências e descontinuidades como formas de temporalidade que atravessam a escolarização do corpo. Nessa chave, o interesse recai sobre como certas referências, rotinas e léxicos se mantêm e são retrabalhados sob justificativas variáveis, tornando observáveis disputas de sentido na constituição da disciplina. Ao adotar essa perspectiva, a Educação Física pode ser tomada como objeto histórico, cujos traços podem ser lidos em currículos, documentos, terminologias, rituais e modos de organização corporal que estruturam o cotidiano escolar.

A historiografia educacional brasileira encontrou em Fernando de Azevedo um ponto de apoio interpretativo importante. Em *A Cultura*

Brasileira¹, Azevedo construiu uma narrativa de escolarização organizada pela ideia de superação do “velho” pelo “novo”, atribuindo à escola uma função modernizadora. Neste enquadramento entendemos que a Educação Física foi legitimada como dispositivo de higienização, civismo e racionalização social, articulada a expectativas de ordenamento dos corpos e dos comportamentos, onde essa ratificação foi realizada através da escola.

Essa matriz nos ajuda a compreender operações históricas de legitimação da disciplina, mas tende a reduzir a visibilidade das recomposições internas da vida escolar quando a mudança é lida como substituição integral. Em vez de buscar uma sequência de superações, nos interessa observar como racionalidades pedagógicas persistem, se reorganizam e adquirem novas funções na prática escolar, em meio a conflitos, ajustes e traduções cotidianas.

A circulação de matrizes europeias no Brasil, frequentemente nomeadas como métodos alemão e francês, constitui um ponto de entrada para discutirmos essas recomposições. A tradição associada ao método alemão, com ênfase em ginástica, disciplina corporal e higiene, dialogou com gramáticas de ordenamento; as referências ligadas ao repertório francês, ao privilegiarem jogos e práticas recreativas, articularam-se a modos de sociabilidade e a expectativas de formação cívica. Contudo, tais referências não operam como transplantes íntegros nem como blocos homogêneos. Elas circulam em versões, programas, manuais e práticas, e ganham inteligibilidade escolar quando atravessadas por seleções, estabilizações e usos situados. Nosso interesse analítico, portanto, não está em reconstituir uma genealogia fechada de métodos, mas

em compreendermos o modo como repertórios se tornam disciplina, persistem por reencaixes de finalidade e reaparecem sob vocabulários renovados.

Para sustentar esse deslocamento, mobilizamos neste texto, a noção de cultura escolar e a história das disciplinas como operadores de leitura. Para Dominique Julia², a cultura escolar remete à articulação entre normas e práticas orientadas por finalidades, produzidas e retrabalhadas na experiência escolar. André Chervel³ acrescenta que a disciplina escolar não se reduz a reflexo de saberes externos, pois se constitui como construção própria da escola, com conteúdos, procedimentos e funções pedagógicas específicas. Em aproximação, Jean Hébrard⁴, que discute a escolarização de práticas culturais de base e mostra como ações socialmente difusas se transformam em objetos escolares ensináveis. Esse quadro nos orienta a observar a Educação Física como disciplina que se escolariza por meio de operações de recorte, nomeação, repetição e avaliação, nas quais práticas corporais se estabilizam em práticas estabilizadas, exercícios e gramáticas do corpo.

A discussão também se orienta por uma leitura temporal atenta às permanências como problema historiográfico. Em Marc Bloch⁵, passado e presente se esclarecem mutuamente, e a permanência não se confunde com imobilidade: trata-se, na verdade de transformação, na qual elementos anteriores se mantêm ao serem retrabalhados. Quando a análise se desloca para a vida escolar, a temporalidade se torna observável em práticas e usos. Nesse plano, Michel de Certeau⁶ distingue estratégias institucionais e táticas dos praticantes, permitindo compreender como as prescrições se convertem em usos singulares, ajustados a condições concretas do

cotidiano escolar. Já Carlo Ginzburg⁷ propõe atenção aos indícios, úteis para perceber traços discretos em terminologias, rituais e formas de organização corporal que reaparecem sob justificativas atualizadas. Ao articular temporalidade, cotidiano e indícios, a análise busca compreender a Educação Física escolar como campo de disputas e reinterpretações, no qual o passado se atualiza por recomposição contínua dos atores sociais praticantes.

Delineia-se, assim, o movimento que orienta nossa reflexão: reconhecer racionalidades históricas de legitimação da disciplina, deslocar o olhar para cultura escolar e para a construção disciplinar, e operar com uma leitura que privilegia usos, vestígios e temporalidades sobrepostas. A partir dessa ponte, a discussão investiga como referências associadas aos métodos alemão e francês podem ser percebidas em permanências e descontinuidades, evitando a imagem de substituição plena e enfatizando recomposições que se tornam observáveis na vida ordinária da escola.

2. CULTURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA INSTITUCIONALIZADA

A passagem da descrição normativa dos sistemas de ensino – o que acreditamos que limitaria nossa proposta de reflexão – para a análise das práticas escolares nos orienta a operar com o conceito de cultura escolar, entendido como ferramenta historiográfica para ler a escola como lugar de produção. Julia⁸ indica que a cultura escolar diz respeito ao conjunto de saberes, regras e práticas que estruturam a experiência escolar, organizados por finalidades e continuamente retrabalhados no cotidiano:

“Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”

A definição de Julia⁹ nos permite tratar e compreender a escola não como instância de aplicação homogênea de prescrições externas, mas como espaço de fabricação de rotinas, linguagens e critérios de legitimidade. Para os propósitos deste texto, tal perspectiva sustenta a leitura da Educação Física como disciplina escolar cuja inteligibilidade histórica se constrói pela observação de currículos, documentos, terminologias, rituais e modos de organização corporal. A cultura escolar, nessa chave, torna visível a disciplina como prática social escolarizada, na qual permanências e descontinuidades se apresentam como recomposições e disputas de sentido.

Esse enquadramento também dialoga, por contraste, com leituras que atribuíram à escolarização um movimento linear de modernização. Em Azevedo¹⁰, a escola aparece como motor de reorganização social e a Educação Física é legitimada como disciplina associada a repertórios de higienização, civismo e moralização. Essa matriz participou da fixação de sentidos de

ordenamento do corpo e do comportamento, organizando a narrativa pela ideia de superação do “velho” pelo “novo”.

Nosso interesse acadêmico de discussão recai menos sobre a substituição de modelos e mais sobre o modo como práticas e racionalidades persistem, se combinam e se reorientam no interior da escola. Em vez de assumir uma história por etapas estanques, a análise busca perceber como as ordenações corporais se mantêm ativas por reencaixes de finalidade e por traduções operadas na vida ordinária, deixando rastros em vocabulários, práticas estabilizadas e formas de condução do trabalho escolar.

A contribuição de Chervel¹¹ amplia essa discussão ao compreender as disciplinas como construções próprias da escola, organizadas por conteúdos, finalidades e procedimentos que se estabilizam em sistemas didáticos relativamente coerentes “É porque elas são criações espontâneas e originais do sistema escolar que as disciplinas merecem um interesse todo particular”. Nessa moldura, entendemos que a Educação Física não se reduz a um reflexo de saberes externos nem a um simples espelho de práticas sociais: ela se constitui como disciplina ao selecionar, ordenar e converter práticas corporais em conteúdos ensináveis, instituindo critérios de legitimidade pedagógica, modos de avaliação e gramáticas de tempo e espaço.

Esses arranjos podem ser percebidos na organização da aula, na distribuição das atividades e nos critérios de participação. A disciplina, assim, não apenas incorpora práticas já existentes; ela as reconfigura em formas escolares, definindo ritmos, séries, exercícios, regras de participação e hierarquias de desempenho. Essa abordagem nos permite compreender a constituição da Educação

Física escolar como campo de disputas sobre o que conta como ensino do corpo e sobre quais finalidades são atribuídas às práticas corporais quando passam a integrar o cotidiano escolar.

A aproximação com Hébrard¹² contribui para compreender como esse repertório se forma e se estabiliza ao longo do tempo. Ao discutir a escolarização de práticas culturais de base, o autor evidencia mecanismos pelos quais ações socialmente difusas se tornam objetos escolares: recortes de conteúdo, nomeação, repetição, sequenciação, exercícios e avaliação. Em perspectiva análoga, ginástica, jogos, esportes e exercícios corporais passam por procedimentos de escolarização que os convertem em regularidade pedagógica, vinculada a finalidades e critérios próprios. Dessa forma, entendemos que a experiência corporal, neste processo, torna-se objeto de ensino por meio de dispositivos que organizam o gesto, distribuem o espaço, regulam a participação e estabelecem padrões de desempenho.

Ler a Educação Física a partir dessas operações ajuda a perceber permanências que não dependem de continuidade formal entre métodos, mas de estabilizações escolares: modos de organizar a aula, de distribuir tarefas, de ordenar o coletivo e de produzir distinções entre desempenhos podem atravessar diferentes justificativas, permanecendo ativos como parte da configuração escolar da disciplina.

Nesse sentido, as teorias que ancoram esse ensaio nos permitem observar como as referências circulantes são apropriadas e convertidas em prática. As matrizes frequentemente associadas aos chamados métodos alemão e francês ajudam a iluminar esse ponto, desde que não sejam tratadas como blocos homogêneos ou como

identidades fixas. A tradição ligada ao método alemão, centrada em ginástica, disciplina corporal e higiene, dialoga com gramáticas de ordenamento; o repertório associado ao método francês, ao privilegiar jogos e práticas recreativas, articula-se a expectativas de sociabilidade, formação e cidadania.

Essas referências circulam por meio de compêndios, programas, discursos e formas de ensinar, e passam por movimentos de seleção e recomposição quando se tornam escolares. Assim, mais do que perguntar “qual método prevalece”, importa compreender como elementos distintos coexistem e se rearranjam: práticas estabilizadas de organização corporal podem conviver com jogos e esportes, exercícios padronizados podem ser reencaixados e ressignificados em objetivos de socialização, e vocabulários de desempenho podendo permanecer no cotidiano escolar sob justificativas renovadas através das táticas de seus praticantes. A disciplina se mostra, então, como montagem escolar que combina repertórios e os faz operar em situações concretas, segundo condições locais e escolhas pedagógicas.

Essa leitura se torna mais precisa quando articulada ao cotidiano escolar. Em Certeau¹³, a distinção entre estratégias institucionais e táticas cotidianas nos possibilita compreender como prescrições e expectativas gerais ganham existência na aula por meio de usos singulares:

“Chamo de ‘estratégia’ o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.”

A norma e seus dispositivos de ordenamento institucionais não desaparecem na prática, mas são atravessadas por adaptações, ajustes, negociações e escolhas situadas de acordo com o contexto posto que definem o modo como a disciplina se efetiva. Na Educação Física, esse movimento pode ser observado na forma como professores modulam exercícios, reorganizam jogos, redefinem critérios de participação, ajustam objetivos e distribuem o tempo e o espaço segundo condições concretas, principalmente de infra estrutura. As táticas dos praticantes, por sua vez, produzem variações que não anulam a disciplina, mas reconfiguram seus sentidos e seus efeitos na experiência escolar. A cultura escolar, nesse ponto, aparece como lugar em que a disciplina é continuamente refeita: normas se transformam em práticas estabilizadas, e essas práticas preservam, deslocam ou recombina heranças sob novas justificativas para se manterem presentes mas de forma contemporânea.

Considerar a cultura escolar e a história das disciplinas nos possibilita tratar a Educação Física como disciplina constituída por heranças, disputas e interpretações nos modos de fazer do cotidiano da escola. Em vez de buscar coerência plena entre discursos e práticas, a

análise acompanha como conteúdos, rotinas e critérios de legitimidade se estabilizam, se ajustam e se atualizam no tempo.

Nesse movimento teórico, a escola aparece como espaço de produção: as permanências não correspondem a repetição literal, mas a recomposições; discontinuidades não se traduzem em apagamento, e sim em rearranjos parciais e mudanças de linguagem. A leitura indiciária, atenta aos detalhes de práticas tomadas como comuns e até nas ausências, reforça esse enfoque ao orientar o olhar para marcas discretas — vocabulários, rituais, organização do tempo e do espaço, modos de condução do trabalho escolar — que reaparecem sob justificativas renovadas. Com essa síntese, torna-se possível deslocar a discussão para uma leitura mais diretamente temporal, voltada às permanências como problema historiográfico e aos vestígios que permitem percebê-las na vida escolar.

3. PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCRITA DA HISTÓRIA

Entendemos que a reflexão sobre permanências históricas pode ser conduzida sem recorrer à ideia de continuidade como linha homogênea, privilegiando a observação de recomposições que se tornam legíveis nas práticas escolares. Na Educação Física, isso nos possibilita estudar a escolarização do corpo como processo no qual repertórios corporais são selecionados, ordenados, avaliados e reinscritos em rituais escolares que atravessam diferentes justificativas. O que se mantém, portanto, não corresponde a formas intactas, mas a modos de organização do tempo, do espaço, do coletivo e do desempenho alterados taticamente, que podem permanecer ativos mesmo quando o vocabulário pedagógico se

renova. Nesse sentido, a escrita da história opera por perguntas dirigidas aos registros da vida escolar, dos seus indícios através do que não é escrito, é vivido ou silenciado — terminologias, séries de exercícios, rituais de aula, modos de comando e critérios de legitimidade — para compreender como a disciplina se reconfigura, mantendo marcas que atravessam mudanças discursivas sem supor identidade fixa.

Ao situar esse problema no ofício do historiador, torna-se possível articular uma leitura temporal que recuse a imobilidade, observe usos cotidianos e trabalhe com sinais discretos para tornar visíveis recomposições no interior da escola. Essa passagem da obra de Certeau¹⁴ pode explicitar o ponto de partida da escrita historiográfica: “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?”. A questão traz o foco da análise para o modo como passado e presente se conectam por mediações concretas, permitindo tratar permanência como transformação, em que elementos anteriores se mantêm ao serem retrabalhados. Quando a atenção se desloca para a vida ordinária da escola, prescrições não se realizam de forma uniforme: ganham existência por ajustes, negociações e escolhas situadas, tornando observável a distância entre enunciados e práticas. A atenção a sinais mínimos, por sua vez, orienta a reconstrução de nexos a partir de detalhes recorrentes, úteis para perceber estabilizações, migrações de sentido e reencaixes de finalidade. Esse enquadramento sustenta a análise da Educação Física ao permitir acompanhar, na materialidade das aulas, como formas de organizar o corpo e o coletivo atravessam diferentes linguagens pedagógicas sem se reduzir a uma sucessão de modelos.

A leitura por permanências e discontinuidades contrasta com narrativas que organizaram a história da educação como sequência de superações. Em Fernando de Azevedo¹⁵, a escolarização foi apresentada como trajetória civilizatória em direção ao “novo”, e a Educação Física foi integrada a um projeto de modernização voltado ao ordenamento do corpo e do comportamento. Esse tipo de narrativa pode ser observado como ferramenta que participa da legitimação histórica da disciplina, mas pode reduzir a visibilidade de recomposições e continuidades ao privilegiar a ideia de substituição integral.

Quando deslocamos nosso olhar para permanências e discontinuidades, a análise do mesmo período e/ou fato passa a considerar como práticas anteriores permanecem operantes e são retrabalhadas no interior da escola, inclusive quando discursos pedagógicos se apresentam como renovadores. Assim, a mudança deixa de ser lida como apagamento e passa a ser observada como reorganização parcial, na qual elementos antigos podem ganhar novas funções, sem perder sua materialidade escolar.

Para tornar esse movimento observável, a escrita da história precisa operar com mediações. Ao definir a história como prática e como texto, Certeau¹⁶ formula um operador que ajuda a organizar o problema: “Encarar a história como uma operação será tentar (...) compreendê-la como a relação entre um lugar (...), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (...)”. No espaço escolar, prescrições não se realizam de forma uniforme: são traduzidas em usos, ajustadas a condições concretas e negociadas em situações específicas. No estudo da constituição da Educação Física escolar, essa abordagem ajuda a observar como orientações gerais ganham existência na aula por meio de escolhas pedagógicas

e arranjos situados: docentes reorganizam conteúdos, modulam exercícios, redefinem critérios de participação, reordenam o tempo e o espaço e, com isso, dão forma ao trabalho escolar. As táticas dos praticantes¹⁷, nesse contexto, não anulam a disciplina, mas reconfiguram sua maneira de operar, tornando perceptível a distância produtiva entre prescrição e experiência e evidenciando como a norma se transforma ao ser praticada.

A perspectiva indiciária proposta por Ginzburg¹⁸ contribui com nossa reflexão, ao orientar a atenção para sinais discretos capazes de revelar camadas históricas duráveis. Terminologias recorrentes em documentos, planos de aula e discursos pedagógicos — como “aptidão física”, “condicionamento”, “qualidade de vida” — podem ser lidas como traços de continuidade, na medida em que retomam léxicos anteriores, ainda que enquadrados por justificativas atualizadas. Do mesmo modo, a recorrência de rituais escolares, a estabilidade de séries de exercícios e a permanência de métricas padronizadas podem funcionar como indícios de longa duração, pois indicam formas de escolarização do corpo que atravessam mudanças de linguagem. A leitura indiciária, entretanto, não busca provar sobrevivências por identidade. Ela trabalha com a ideia de pista: sinais que sugerem persistências, deslocamentos e recombinações, permitindo reconstruir relações entre tempos sem reduzir a complexidade do vivido.

Esses operadores se articulam quando se compreende a permanência como efeito de recomposição. O que subsiste não é um “método” intacto, mas um protocolo escolar que se mantém por readequações de finalidade e por ajustes cotidianos. Rotinas de organização coletiva, modos de distribuir atividades, critérios de desempenho, formas de controlar o tempo e o espaço e

vocabulários estabilizados podem permanecer atuantes ao serem rejustificados por outras linguagens, compondo camadas temporais sobrepostas. Do mesmo modo, descontinuidades podem ser percebidas como reorganizações parciais: mudanças de argumento, deslocamentos de centralidade, redefinições de objetivo e reordenação de conteúdos que não eliminam completamente repertórios anteriores, mas os reposicionam na disciplina.

Em conjunto, Bloch¹⁹, Certeau²⁰ e Ginzburg²¹ permitem operar uma leitura em que temporalidade, usos e indícios se articulam. A permanência aparece como problema historiográfico que atravessa a disciplina; o cotidiano surge como lugar de tradução das prescrições; e os vestígios oferecem pistas para perceber como os modos de organização corporais se mantêm ativas, mesmo quando o vocabulário se altera.

Assim, observamos que a Educação Física escolar se configura menos como campo de mudanças por substituição plena e mais como espaço de negociações e tensionamentos entre heranças e reinterpretções. É a partir desse terreno que a discussão se abre para o tema da circulação: como repertórios, matrizes e modelos se movimentam, são filtrados e ganham forma escolar, sem operar como transplantes integrais.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA E A CIRCULAÇÃO DE MODELOS

Compreender a circulação de modelos na Educação Física escolar exige tratar a circulação como mediação, e não como transferência direta. A mobilização de referências não opera por transplante integral, mas por filtragem, seleção e rearranjo no interior da cultura escolar. Nessa chave, “métodos” não designam blocos estáveis;

funcionam como repertórios e linguagens que circulam por manuais, programas de formação, discursos profissionais e práticas de ensino, ganhando inteligibilidade quando atravessados por dispositivos escolares e por condições concretas de aula. A circulação, portanto, não se confunde com difusão homogênea: ela se materializa em arranjos escolares situados, nos quais se definem o que se ensina, como se ensina e por que se ensina, produzindo combinações variáveis entre heranças, reinterpretações e ressignificações.

As referências associadas aos chamados métodos alemão e francês ajudam a explicitar esse movimento quando são lidas como conjuntos de práticas e justificativas em trânsito. A tradição ligada ao repertório alemão, frequentemente articulada à ginástica, à disciplina corporal e à higiene, pode ser entendida como matriz que participa de configurações de ordenamento escolar: organização do coletivo, padronização de séries, controle do tempo, distribuição do espaço e estabilização de critérios de desempenho.

Já o repertório associado ao método francês privilegia jogos, práticas recreativas e formas de sociabilidade. Nesse registro, comparece como matriz que reorganiza conteúdos e legitima o ensino por valores educacionais ligados à formação e à convivência. Essas referências, contudo, não se excluem nem se sucedem de modo pleno: podem coexistir, disputar centralidade e combinar-se em diferentes proporções. A circulação, nesse sentido, é o processo pelo qual elementos desses repertórios são apropriados e reordenados em finalidades escolares, compondo montagens disciplinares que variam conforme tradições institucionais, repertórios docentes e formas de organização do trabalho escolar.

A cultura escolar é o lugar em que essa mediação se torna observável. Percebemos que ao serem escolarizadas, práticas corporais passam por operações de recorte, nomeação, sequenciação, repetição e avaliação, adquirindo estabilidade como rotina pedagógica. A circulação de saberes e práticas mesmo que com nova roupagem se realiza, assim, quando referências externas são convertidas em conteúdos ensináveis e se fixam em práticas recorrentes da disciplina: critérios de participação, formas de condução da aula, modos de avaliar e linguagens que justificam o que se faz. Nesse processo, parte do repertório pode permanecer como forma — por exemplo, padrões de organização coletiva — enquanto a justificativa se desloca; ou, inversamente, novas linguagens podem ser incorporadas sem alterar inteiramente sequências já estabilizadas. A reconfiguração, portanto, não é mero resultado de textos ou programas, mas efeito de uma prática escolar que seleciona, organiza e reinscreve referências em dispositivos e nas práticas cotidianas:

“E é porque ele é detentor de um poder criativo insuficientemente colocado em valor até aqui que o sistema escola desempenha na sociedade um papel do qual não se apercebeu e é duplo: ele forma de fato não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modelar, modificar a cultura da sociedade global.”²²

A leitura proposta por Schneider²³ oferece um apoio para tratar a circulação como tradução escolar. Em vez de supor a passagem intacta de modelos, essa perspectiva nos permite compreender a

circulação como processo de transformação: o que circula é feito ao entrar na escola, pois passa a operar segundo tempos, espaços e objetivos próprios da instituição. Tradução, aqui, não equivale a distorção; diz respeito a um deslocamento funcional de sentido, pelo qual elementos são preservados, outros são descartados, e muitos são recombinaados. Esse enfoque também ajuda a compreender por que permanências subsistem sob novos enquadramentos: não porque um modelo se mantenha idêntico, mas porque certas formas de ordenamento escolares continuam operando como dispositivos eficazes de organizar a aula, gerir o coletivo e produzir critérios de desempenho. Ao mesmo tempo, a tradução escolar explica descontinuidades parciais: movimentações de centralidade, redefinições de objetivo e mudanças de linguagem que reposicionam repertórios anteriores sem necessariamente eliminá-los.

A circulação de práticas e saberes também se torna mais legível quando se articula ao cotidiano. Em Certeau²⁴, a distância entre estratégias institucionais e táticas dos praticantes permite observar como as referências circulantes são apropriadas em usos situados:

“Denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. À tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância.”

Dessa forma, ao observarmos as estratégias impostas pelos modelos europeus circulantes e as táticas dos praticantes nesse contexto, operadas por professores e alunos, observamos que em sua prática cotidiana eles não apenas executam orientações; eles produzem arranjos, reorientam exercícios, redistribuem jogos, negociam participação e redefinem sentidos do que é “ensinar” e “aprender” na Educação Física.

É nessa prática que repertórios em trânsito ganham densidade histórica: um conjunto de exercícios pode ser preservado, mas inserido em outra lógica de aula; jogos podem ser reorganizados como técnica de gestão do coletivo; critérios de avaliação podem se manter por inércia institucional, mesmo quando o vocabulário se renova. A circulação, assim, não descreve um percurso linear, mas a materialização de escolhas e rearranjos que se estabilizam em rotinas.

A perspectiva indiciária²⁵ reforça essa leitura ao sugerir que a circulação pode ser percebida por sinais discretos. Léxicos recorrentes em documentos e práticas escolares estabilizadas, bem como a repetição de rituais de organização corporal e a estabilidade de séries de exercícios, funcionam como pistas de recomposição. Esses indícios não permitem afirmar identidades intactas entre passado e presente, mas tornam legível a permanência de formas e a migração de sentidos: termos reaparecem, rituais consolidados persistem, finalidades se deslocam. Desse modo, a circulação se mostra como processo histórico no qual os repertórios se mobilizam, são filtrados e adquirem forma escolar, compondo temporalidades sobrepostas no interior da disciplina na rotina escolar.

Em síntese, a circulação de modelos na Educação Física escolar pode ser compreendida como mediação produzida na cultura escolar: repertórios associados a tradições diversas se recombinaem e ganham funções específicas ao serem escolarizados. Essa leitura permite evitar tanto a ideia de sucessão linear de métodos quanto a noção de permanência como repetição literal. O que se observa é uma recomposição contínua: heranças permanecem por reencaixes de finalidade e por tradução cotidiana, enquanto descontinuidades se expressam por rearranjos parciais e mudanças de linguagem que reposicionam práticas e justificativas. Com isso, reforça-se o argumento central do texto: a Educação Física escolar se constitui historicamente na tensão entre heranças, usos e disputas de sentido, e sua inteligibilidade depende de uma leitura capaz de acompanhar vestígios, formas e deslocamentos no interior do cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas ao longo deste texto nos permitem compreender a Educação Física escolar como disciplina historicamente construída no interior da cultura escolar, atravessada por permanências, descontinuidades e disputas de sentido. Ao operar no registro de uma discussão historiográfica, o trabalho deslocou a explicação da disciplina de narrativas por sucessão de modelos para uma leitura centrada em recomposições: formas escolares se mantêm, finalidades se reorientam e vocabulários se renovam, sem que isso implique apagamento completo de repertórios anteriores. Nessa chave, a temporalidade foi tratada como problema de leitura, e não como sequência de etapas, permitindo perceber a presença do passado como camada ativa no presente da escola.

A articulação entre cultura escolar e história das disciplinas sustentou esse movimento. Ao considerar a escola como lugar de produção de saber e cultura, mostrou-se que a Educação Física se constitui por operações de escolarização que convertem práticas corporais em conteúdos ensináveis, estabilizados em rotinas, dispositivos e lógicas de organização próprias.

Nesse sentido, a disciplina se apresenta como possível configuração que seleciona repertórios, institui critérios de legitimidade, define modos de participação e estrutura formas de avaliação que organizam a experiência corporal. Essa perspectiva torna legível que as permanências não se reduzem à repetição literal de métodos, mas se manifestam como estabilizações escolares que atravessam mudanças discursivas. Descontinuidades, por sua vez, surgem como reposicionamentos de sentido: linguagens e objetivos se alteram sem eliminar inteiramente formas já consolidadas na vida escolar.

A discussão sobre referências associadas aos chamados métodos alemão e francês foi mobilizada como via de entrada para compreender esse movimento. Em lugar de tratá-las como blocos estáveis ou etapas sucessivas, o texto as leu como repertórios em circulação, passíveis de coexistência, disputa e combinações. Elementos vinculados às gramáticas de ordenamento — como modos de organizar o coletivo, controlar o tempo e distribuir o espaço — podem conservar-se como forma escolar mesmo quando suas justificativas se deslocam. Do mesmo modo, jogos e práticas recreativas podem ser reordenados em finalidades diversas, articulando sociabilidade, formação e gestão do trabalho pedagógico. Nesse quadro, a Educação Física se compõe por montagens variáveis, nas quais heranças metodológicas são reapropriadas e reorganizadas no interior da escola.

A leitura do cotidiano apoiou a passagem do prescrito ao vivido. Ao distinguir estratégias institucionais e táticas dos praticantes, a análise acompanhou como as orientações gerais se efetivam por usos específicos: professores e alunos produzem arranjos, redistribuem atividades, modulam exercícios e negociam sentidos do que conta como ensinar e aprender na Educação Física. Essa dimensão ajuda a compreender por que a disciplina pode manter formas estáveis ao mesmo tempo em que altera suas linguagens: as práticas escolares operam como lugar de tradução, no qual os repertórios são preservados, ajustados e reencaixados segundo condições concretas. Nessa direção, a circulação foi tratada como mediação e transformação, e não como passagem intacta de modelos, de modo que o que se desloca é continuamente refeito ao integrar as práticas corporais.

A atenção aos indícios reforçou essa leitura ao fornecer pistas para perceber permanências e deslocamentos. Vocabulários estabilizados, rituais de organização corporal, séries recorrentes de exercícios e critérios de desempenho podem funcionar como marcas de longa duração, revelando recomposições que atravessam mudanças de linguagem. A leitura indiciária não nos afirma identidades fixas entre passado e presente, ela localiza pistas que tornam visíveis reorganizações de finalidade, migrações de sentido e persistências formais. Com isso, a Educação Física escolar emerge como observatório de temporalidades sobrepostas, no qual o passado permanece operante por meio de formas discretas e de composições disciplinares que se reconstroem na experiência escolar.

Em síntese, a discussão historiográfica aqui proposta compreende a Educação Física escolar como disciplina em rearranjo contínuo:

permanências se mantêm por estabilizações e traduções cotidianas, enquanto discontinuidades se expressam por disputas de legitimidade e reposicionamentos de finalidade. Ao recusar a imagem de substituição plena e privilegiar a cultura escolar como lugar de produção de saberes e sentidos, o texto sustenta que compreender a escolarização do corpo implica acompanhar formas, vestígios e usos que atravessam o tempo e organizam a disciplina no interior da escola. Ao final, o artigo propõe considerar a disciplina como construção escolar e localizar, em suas marcas discretas, as permanências e disputas que estruturam a escolarização do corpo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. V. 1. 1944. 2^o ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

———. *A Invenção do Cotidiano*. 1. Artes de fazer. 2014. 22^o ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

Bloch, Marc. *Apologia Da História, ou, O ofício de historiador*. 1997. 1^o ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Certeau, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, RJ, Forense Universitária, 1982.

Chervel, André. “A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.” *Histoire de l'éducation* 38 (1988): 59–119.

Ginzburg, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia E História*. 1939; São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Julia, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. Artigos. *Revista Brasileira de História da Educação* 1, no. 1 [1] (fevereiro de 2012).

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

———. *O Fio e Os Rastros*. 2006. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

———. *O Queijo e Os Vermes: O Cotidiano E as Idéias De Um Moleiro Perseguido Pela Inquisição*. 1976. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Hérbrard, Jean. “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. *Teoria & Educação* (Porto Alegre) 2 (1990): 65–107.

Schneider, Omar. *A Circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2007. <https://repositorio.pucsp.br/xmlui/handle/handle/10577>.

Autora 1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF/CEFD/UFES, Técnica em Assuntos Educacionais UFES. E-mail: helemare.bueloni@ufes.br

Autor 2. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade PUC/SP Professor do Centro de Educação Física e Desportos UFES. E-mail: omarvix@gmail.com

Autora 3. Doutorado em Educação UFES, Professora do Centro de Educação Física e Desportos, UFES. E-mail: andrea.locatelli@ufes.br

Autora 4. Mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional FVC, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Montanha. E-mail: helaine.motta@ifes.edu.br

Autora 5. Mestrado em Engenharia Civil UFES Técnica em Assuntos Educacionais UFES. E-mail: josiane.baldo@ufes.br

Autor 6. Mestrado profissional em Gestão Pública UFES Técnico em Assuntos Educacionais UFES. E-mail: fabrycio.kock@ufes.br

¹ Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, v. 1 (1944; 2^o ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944).

² Julia, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, *Artigos, Revista Brasileira de História da Educação* 1, no. 1 [1] (fevereiro de 2012), <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

³ André Chervel, “A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.”, *Histoire de l'éducation* 38 (1988): 59–119.

⁴ Jean Hérbrard, “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”, *Teoria & Educação* (Porto Alegre) 2 (1990): 65–107.

⁵ Marc Bloch, *Apologia da História, ou, O ofício de historiador* (1997; 1^o ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2021).

⁶ Michel de Certeau, *A escrita da história*. (Rio de Janeiro, RJ. Forense Universitária. 1982); Michel de Certeau, *A Invenção do Cotidiano*, 1.

Artes de fazer (2014; 22^o ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017).

⁷ Carlo Ginzburg, *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia E Historia* (1939; São Paulo: Companhia das Letras, 1989); Carlo Ginzburg, *O Fio E Os Rastros* (2006; 1^o ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2021); Carlo Ginzburg, *O Queijo E Os Vermes: O Cotidiano E as Idéias De Um Moleiro Perseguido Pela Inquisição* (1976; 1^o ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2021).

⁸ Julia, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, 10

⁹ Julia, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”.

¹⁰ Azevedo, *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, v. 1.

¹¹ Chervel, “A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa”, 11.

¹² Hérbrad, “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”.

¹³ Certeau, *A Invenção do Cotidiano*. 1. Artes de fazer, 46

¹⁴ Certeau, *A escrita da história*, 65.

¹⁵ Azevedo, *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, v. 1.

¹⁶ Certeau, *A escrita da história*, 66.

¹⁷ Certeau, *A Invencao Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer.

¹⁸ Ginzburg, *Mitos, Emblemas, Sinais*; Ginzburg, *O Fio E Os Rastros*;
Ginzburg, *O Queijo E Os Vermes*.

¹⁹ Bloch, *Apologia da Historia, ou, O ofício de historiador*.

²⁰ Certeau, *A escrita da história*; Certeau, *A Invencao Do Cotidiano*, 1.
Artes de fazer.

²¹ Ginzburg, *Mitos, Emblemas, Sinais*; Ginzburg, *O Fio E Os Rastros*;
Ginzburg, *O Queijo E Os Vermes*.

²² Chervel, “*A história das disciplinas escolares*”, 12.

²³ Omar Schneider, “*A Circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império*”. Tese de doutorado, PUC-SP 2007, <https://repositorio.pucsp.br/xmlui/handle/handle/10577>.

²⁴ Certeau, *A Invenção do Cotidiano*, 1. Artes de fazer, 46.

²⁵ Ginzburg, *Mitos, Emblemas, Sinais*; Ginzburg, *O Fio E Os Rastros*;
Ginzburg, *O Queijo E Os Vermes*.