

ARTIGO ORIGINAL

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER:
INTENCIONALIDADES E APROXIMAÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS**Luciana Venâncio¹

Resumo: O objetivo desse artigo é apresentar os encaminhamentos de um grupo de pesquisa em Educação Física escolar que estuda os elementos que compõem a noção ou teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot. O artigo lança mão de pressupostos da pesquisa qualitativa para exemplificar por meio de narrativas, como estratégia metodológica, os entendimentos dos membros desse grupo. Os resultados indicaram que à medida que as narrativas se configuram e entrelaçam aspectos das histórias de vida, os(as) participantes desvelam as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais das suas posições de origem. Consideramos que para reconhecer-se e estudar qualquer noção ou teoria para compreender um campo específico, neste caso o da Educação Física escolar e o da relação com o saber, é necessária uma série de questionamentos do porquê se faz pesquisa, das intencionalidades desveladas quando emergem determinados objetos, do reconhecimento da tomada de posse de si mesmo e do outro enquanto confronto e investiga um mundo preexistente.

Palavras-chave: processo de ensino e de aprendizagem, narrativas, dimensões epistêmicas-sociais-identitárias.

**SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THE NOTION OF RELATIONSHIP TO
KNOWLEDGE: INTENTIONALITIES AND APPROACHES OF A STUDY GROUP**

Abstract: The objective of this article is to present the guidelines of a research group in school Physical Education that studies the elements that structure the notion or theory of the relationship to knowledge as proposed by Bernard Charlot. The article uses assumptions of qualitative research to exemplify, through narratives, as a methodological strategy, the understandings of the members of this group. The results indicated that as the narratives are configured and interweave aspects of life stories, the participants unveil the epistemic, identity, and social dimensions of their positions of origin. We believe that in order to recognize and study any notion or theory to understand a specific field, in this case of school Physical Education and that of the relationship to knowledge, a series of questions about why research is done, about the intentions unveiled when certain objects emerge, the recognition of taking possession of oneself and the other while confronting and investigating a pre-existing world.

Keywords: Teaching and learning process, narratives, epistemic-social-identity dimensions.

1 INTRODUÇÃO

O compartilhamento de ideias, aproximações de pontos de vista e visões de mundo parecem ser a tônica do movimento na atualidade. A proposta da mesa de abertura do 1º Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar, que ocorreu em agosto de 2018 - fruto de uma parceria entre pesquisadores(as) da Universidade Federal do Ceará, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, da Universidade São Judas Tadeu e da University of Auckland - desencadeou um conjunto de ações surpreendentes. Foram três dias em que reunimos pesquisadores(as), professores(as) e estudantes com a intenção de provocar convergências de saberes. Foram aproximadamente 300 pessoas que circularam seus saberes entre os espaços, em encontros inusitados ou pré-concebidos. Confesso que os dias que antecederam o início do evento me causaram uma crise de ansiedade. As inscrições chegavam diariamente e eu não imaginava a satisfação que teria ao ver tantos(as) colegas conhecidos(as) de outros estados e de cidades do “sul” do Brasil chegando aqui no “norte”... em Fortaleza, no Ceará.

A noção de *outsider within* de Patrícia Collins, posteriormente ao evento, me fez refletir muito a respeito da minha nova condição enquanto professora de educação física, em uma das mais relevantes instituições públicas de ensino superior do nordeste brasileiro, e das relações com os saberes que tenho elaborado no caminho que tenho feito há mais de duas décadas – ensinando-estudando-pesquisando – com a Educação Física na educação básica brasileira e no ensino superior.

Por muito tempo mulheres negras têm ocupado posições marginais em ambientes acadêmicos. Argumento que muitas intelectuais negras têm feito uso criativo de sua marginalidade, do seu *status* de *outsider within*, para produzir um pensamento feminista negro capaz de refletir um ponto de vista especial em relação ao “*self*”, à família e à sociedade (COLLINS, 2016, p. 9).

Nessa direção, a minha fala na mesa de abertura resumiu um pouco do que tenho procurado evidenciar nesse tempo de existência enquanto uma intelectual cientista (MUNANGA, 2020), coordenando um grupo de estudantes e pesquisadores(as) interessados(as) em estudar Educação Física escolar. Retomo neste artigo os principais encaminhamentos que tenho feito na coordenação desse grupo de pesquisa, na tentativa de ampliar e aprofundar os entendimentos da Educação Física enquanto área de intervenção

pedagógica com a noção de relação com o saber proposta por Bernard Charlot (2000), que tive a oportunidade de me apropriar e fazer algumas aproximações com Paulo Freire (2002) e com Elenor Kunz (2004) durante meu doutorado (VENÂNCIO, 2014) e meu pós-doutorado (VENÂNCIO, 2017). O objetivo deste artigo é situar certos entendimentos da Educação Física e escolhas metodológicas de um grupo de estudos que decidi compreender e analisar os elementos da noção/teoria da relação com o saber.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER

O processo de desenvolvimento das proposições teórico-metodológicas da Educação Física brasileira vem sendo retomado constantemente há quatro décadas. Tais proposições abordam os conhecimentos atribuídos à Educação Física escolar, situados em pontos de vista que precisam ser analisados à luz dos encaminhamentos e intencionalidades explicitadas nas práticas pedagógicas que são desencadeadas nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas, pois são elas as mais procuradas e as que mais expõem os seus contextos e realidades vividas cotidianamente. Betti e Kuriki (2011), ao ouvirem autores(as) de algumas dessas proposições, fizeram emergir aspectos que mostram os tempos próprios de cada uma, bem como o evidenciamento de que o aprofundamento e a ampliação dos entendimentos precisam continuar. Sanches Neto e Betti (2008), anteriormente a Betti e Kuriki (2011), já tinham anunciado as lacunas e as necessidades das proposições. A cultura, o movimento, o corpo e o ambiente, para essa dupla de autores, não podem abrir precedentes para fragilizar a complexidade presente nas intersecções que fazem emergir um sujeito do próprio movimento ainda a ser conhecido, bem como as relações que são estabelecidas nas redes e nas interações que são tecidas diante do mundo que precisa ser codificado e decodificado.

Uma série de proposições teórico-metodológicas com diferentes pressupostos fez e faz parte do campo de formação profissional e de estudos acadêmicos da Educação Física escolar no contexto brasileiro. Entre as décadas de 1980 e 1990, tais proposições tiveram aspectos comuns que foram na direção de apresentar possibilidades de resistir contrariamente ao modelo tecnicista-esportivista-aptidão física hegemônico nos contextos das práticas educativas dos(as) professores(as) de Educação Física (SANCHES NETO; BETTI, 2008; KURIKI; BETTI, 2011).

A partir desse período, o campo da Educação Física brasileira acena para os indícios do que podemos considerar como uma fase de aparente consenso acadêmico diante da

quantidade de discursos que ganharam voz, fomentaram debates e disputas que reverberam até hoje acerca de diferentes temáticas. Sanches Neto e Betti (2008) mencionam que cinco grandes áreas disputam o campo em questão: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Aptidão Física relacionada à Saúde Renovada e Cultura Corporal de Movimento. A Educação Física escolar é influenciada por tais discursos e os espaços formais e institucionalizados de formação inicial e continuada, alimentando o crescimento dos debates que tentam reorientação de novas perspectivas para as práticas pedagógicas.

Em Sanches Neto e Betti (2008) e Kuriki e Betti (2011), os detalhes dos fundamentos das diferentes proposições, bem como as falas atualizadas de seus(as) autores(as) podem ser conferidos nos diferentes enfoques e visões de mundo, dentre os quais podemos citar: a Desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), a Construtivista (FREIRE, J., 1989), a Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992), a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994, KUNZ; TREBELS, 2006), a Antropológica-Cultural (DAOLIO, 1995) e a Sociológica-Sistêmica (BETTI, 1991). São proposições que, de certo modo, valorizam determinados conteúdos, sugerem estratégias e formas avaliativas que se coadunam com os objetivos definidos. Um aspecto relevante, que se caracterizou como um divisor de águas na Educação Física, 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).

Chamei a atenção de que havia indícios de que naquele período, entre as décadas de 1980 e 1990, o discurso da Educação Física caracterizou-se por certa tendência “conteudista” e centralização na figura do(a) professor(a); ou seja, a preocupação era, com bases científicas e filosóficas, delimitar e munir o(a) professor(a) de conteúdos a serem ensinados de certos modos (“método”) aos(as) alunos(as) (VENÂNCIO, 2014).

Segundo Betti e Kuriki (2011), vários(as) autores(as) apontaram caminhos para a Educação Física escolar, porém pouco dialogaram entre si e com os(as) professores(as) que trabalhavam na educação básica. Todavia, de acordo com Bracht (2003), esse processo que tentou aproximar o discurso “científico” da educação física foi repleto de “cenas de um casamento (in)feliz”.

França e Freire (2009) chamam a atenção e apontam que os(as) professores(as) de Educação Física selecionam os conteúdos a partir de critérios próprios, diferentes daqueles propostos no discurso “científico”. A lógica de compreender como esses conteúdos seriam “transmitidos” deixou em segundo plano, no discurso “científico”, a busca de identificar, compreender e interpretar como o(a) aluno(a), mediado pela intervenção didático-pedagógica

do(a) professor(a) e das próprias experiências vividas, apropria-se, relaciona-se, comunica-se e atribui sentidos e significados ao que aprende com os movimentos que realiza, que cria, que recria e transforma enquanto corpo-sujeito.

Saliento que a proposta de Kunz e Trebels (2006) valoriza uma discussão pedagógica, pautada na fenomenologia, e questiona para que serve a Educação Física que é ensinada na escola (VENÂNCIO, 2014). Os autores partem do que denominaram de pedagogia “crítico-emancipatória”, que tematizasse, explicitasse e favorecesse aspectos educacionais do movimento humano, que atribuísse sentidos/significados pessoais presentes no jogo, no esporte, na luta, na ginástica, na dança, etc., a partir do conceito do Se-Movimentar:

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).

Tal proposição exige um maior discernimento do(a) professor(a), pois ela explicita a mudança de paradigma que se dá quando comparada às outras concepções, nas quais o movimento é enfatizado de modo mais objetivo, ao invés da valorização do sujeito que se movimenta (VENÂNCIO, 2014).

A subjetividade – aquilo que é singular, que é particular, que só a pessoa vive ou percebe – é entendida por Kunz (2004) como um processo por meio do qual o ser humano se desenvolve no contexto social concreto, mantendo uma relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse processo, os indivíduos encontram-se e confrontam-se com os mecanismos hegemônicos que os desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipado. Coloquei em perspectiva que essa asserção do autor é essencial, pois permite perceber as visões e os pressupostos semelhantes perseguidos por Charlot (2000) quando propõe os elementos da teoria/noção de relação com o saber (VENÂNCIO, 2014).

De pronto, a intencionalidade do sujeito na perspectiva do Se-Movimentar permitiria questionar – no sentido de não se conformar com respostas prontas – um mundo confiável e

conhecido e penetrar num mundo desconhecido. Ou, como nos sugerem em convergência Charlot (2000) e Freire (2002), o ser humano, por ser inacabado, por precisar aprender, por precisar atribuir sentido a própria vida, pode se colocar em relação ao mundo em movimento próprio.

Relembro Charlot (2000, p. 53), para quem nascer é ingressar no mundo em que se é obrigado a aprender (apropriar-se do mundo) para tornar-se ser humano singular e socializado (em uma comunidade, partilhar valores) “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido”. Portanto, essa dinâmica complexa é um mo(vi)mento com tempo próprio no qual “eu me construo e sou construído pelos outros”, em relação, que também pode ser chamado de educação (VENÂNCIO, 2014, 2019). O(a) aluno(a), portanto, enquanto sujeito, tem a necessidade de aprender, no mundo que o(a) cerca, conhecimentos de diversos tipos.

Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Mas afinal, o que é aprender? Que sentido faz isso para a Educação Física? Buscamos em alguns elementos da teoria da relação com o saber algumas respostas provisórias. Aprender, no sentido de uma relação com o saber, não é “colocar coisas na cabeça”, é apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos (livros), locais (escola) e pessoas (docentes). Essa relação com o saber se apresenta em três figuras de aprender, por meio do *saber-objeto*, isto é, um conteúdo intelectual como a matemática, gramática, circulação do sangue; *domínio de um objeto* ou *uma atividade* como nadar, andar, desmontar um motor; e de *formas relacionais*: seduzir, fazer amigos, cumprimentar, mentir, etc (CHARLOT, 2000, 2009).

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 desta 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. O autor sugere que não se tente anular ou esconder essa diferença, e sim destacá-la e esclarecê-la, já que, no seu entendimento, o saber-enunciado, presente em todas as outras disciplinas, é apenas mais uma forma de patrimônio humano. O autor desde 1996, quando teve seu primeiro artigo traduzido para o português, difundiu algumas possíveis definições para a noção/teoria de relação com o saber. A definição 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* Charlot (2000, p. 78) apresenta uma definição de relação com o saber: “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”.

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para atribuição de sentido e significado por parte daqueles(as) que aprendem, que o autor denomina: i) relação epistêmica com o saber; ii) relação identitária com o saber; e iii) relação 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) dentro de um conjunto de significados e requerem ser compreendidos e apropriados. A linguagem se insere dentro desse conjunto de significados.

A relação epistêmica com o saber, de apropriação do mundo, é marcada por uma dinâmica que provoca aproximações e afastamentos do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo(a) e que promovem a apropriação de saberes que não se possui, 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, estabelecem relações de identidades. 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) 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 preexistentes.

Nessa direção, os membros que compõem o grupo de pesquisa que estuda a Educação Física Escolar e Relações Com os Saberes (GEPEFERS/CNPq)¹ do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará têm procurado estudar a noção/teoria da relação com o saber proposta por Charlot (2000) desde 2017. Os esforços desse grupo – constituído por dois(as) pós-doutores(as) em Educação com significativas experiências em processos formativos na educação básica e no ensino superior na Educação Física escolar, dois(as) doutorandos(as) em Educação, duas mestrandas em Educação Física, um mestrando em Educação, um bolsista e uma voluntária de Iniciação Científica e dois(as) estudantes de licenciatura em educação física e um professor da rede pública de ensino de Fortaleza – têm procurado estudar de modo colaborativo os vários aspectos da noção/teoria da relação com o saber, na perspectiva de criticar – leitura positiva e leitura negativa – e difundir os achados no campo de investigação da Educação Física escolar sob o viés das Ciências Humanas.

3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO GRUPO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER

A noção/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 de que sabem justificar porque decidiram estudar e pesquisar certos conceitos ou proposições.

As escolhas metodológicas para gerar indícios a respeito das relações com os saberes que cada membro do grupo estabelece com a própria história de vida foram explicitadas (VERMERSCH, 2010) em formato de narrativas de experiências de saberes (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Para Sandín-Esteban (2010), a pesquisa qualitativa sinaliza para os(as) pesquisadores(as) desafios que poderão ser superados com as novas perguntas que significam novos modos de pesquisar e, conseqüentemente, novos enfoques paradigmáticos emergem. No contexto brasileiro, a ênfase nas narrativas (auto)biográficas tem favorecido a ampliação de discussões a respeito de temáticas complexas e aprofundamento de

¹Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/605246>. Acesso em: 28 ago. 2020.

possibilidades interdisciplinares de saberes no campo educativo. Nessa lógica, a Educação Física tem procurado incorporar perspectivas que valorizam a subjetividade das vivências, bem como os modos e razões das autorias presentes nas narrativas (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO – OS ACHADOS EM DIALOGICIDADE DE SABERES

As narrativas permitem identificar e compreender os enleamentos entre os posicionamentos e as escolhas de um sujeito diante da sua posição de origem no mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Apresentamos parte dos achados gerados nos percursos escolhidos, contendo excertos de cinco narrativas de relação com o saber explicitadas por alguns membros do grupo: Manuh, Anaicul, Anail, Ziul e Leafar (nomes fictícios). No Quadro 1, encontra-se a síntese das narrativas.

Quadro 1 – Síntese das narrativas e dimensões dos saberes.

Narrador(a)	Excertos das narrativas	Dimensões dos saberes
Manuh	Na escola, eu sempre sentava na frente, mas não me considerava “CDF”, meus amigos eram sim, mas eu não. Porém quando fui para o ensino médio [...] conheci a literatura, eu simplesmente me perguntava: como eu não pude perceber isso antes. Foi daí que comecei a devorar os livros, a amar [...] o teatro e demais outras coisas que eu não me sentia interessada [...].	Epistemológica e social
Anaicul	Lembro que desejava muito ir à escola. Temia não aprender a ler e a escrever [...]. Quando tirava nota 8, 9 ou 10 ficava feliz e mostrava para meu pai, e ouvia: “você não faz mais do que sua obrigação, você só estuda”. Eu trabalho 16 horas para manter você na escola. [...] Eu reclamava muito quando não tinha aula de educação física.	Epistêmica e social
Anail	[...] Quando criança, lembro-me do meu entusiasmo, do meu fascínio com o movimento corporal, [...] porém sei bem quem foi o promotor desses meus saberes, meu pai, que também me ensinou a perceber e ser, a viver uma vida de forma mais leve, fora dos “padrões”, um saber “transgressor”, talvez por isso me interessei mais pelos saberes do campo das artes, das naturezas, dos movimentos dos corpos [...].	Epistêmica e identitária

Ziul	Minha perspectiva é marcada de sol a sol e também de sombra a sombra. Estou associando o sol e a sombra com a necessidade que tenho de atualizar os meus próprios saberes às demandas do cotidiano da minha vida. E, ao fazer isso, preciso considerar que minha mãe e meu pai são os seres humanos que mais têm influenciado a minha existência [...]. Essa visão de valorização do trabalho, contudo, era voltada ao trabalho escolar. Nesse sentido, minha mãe e meu pai divergiam agudamente. Ela valorizava o que eu fazia na escola, dizendo que precisava me esforçar na escola e não buscar trabalho fora dela. Meu pai dizia-me o contrário.	Epistêmica e identitária
Leafar	No ventre de minha mãe passeava com meu pai escutando músicas de forró em praias [...], experiência sempre relatada por minha mãe, o que me ajuda entender o prazer que sinto por essas atividades. A partir disso, compreendo a influência da minha família em minha vida, meus gostos e minhas atitudes antes mesmo de nascer. [...]. Aos doze anos, influenciado pela mídia e cultura local, empenhei todos os meus esforços à prática do futebol. [...] Pude experimentar bons e maus momentos, que me fizeram amadurecer.	Epistêmica e identitária

Fonte: elaborada pelo(a) autor(a).

Podemos perceber que Anail, no excerto explicitado, mostra o quanto a dinâmica do desejo é reconhecida como fator fundamental por ter aprendido a surfar com o pai – uma atividade, um outro. As dimensões epistemológicas e identitárias são conferidas nessa narrativa que explicita e exemplifica aquilo que Charlot (2000, p. 82) diz ser, “no conjunto de relações que é o sujeito, passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo”.

Anaicul, assim como Anail, Ziul, e Leafar, denota a presença dos(as) outros(as), nos casos específicos de pais e de mães que atribuem “missões” ou “ofícios” aos(às) filhos(as) a partir de um mundo em que eles(as) já vivem, um mundo que contribui para manter ou transformar certas realidades. Portanto, as filhas e os filhos ou as alunas e os alunos ocupam uma posição social e têm suas histórias de vidas deflagradas nesse mundo que preexiste. Na perspectiva colocada por Charlot (2000), pais/mães e responsáveis legais e professores(as) por exemplo, por preexistirem também nessa lógica, geram aspirações ou rupturas se considerarmos a dimensão social do saber, já que ela materializa as dimensões identitárias e epistemológicas das relações com os saberes.

No excerto da narrativa de Manuh, identificamos um momento vivido em que ela revela o despertar para o saber quando reposiciona virtualmente a si mesma, no seu tempo próprio, a estar na escola e ser lançada a estudar – um lugar, com outros – e se colocar, predispor-se, mobilizar-se para aprender teatro, literatura. Nesse excerto, exemplifica-se aquilo que Charlot (2000, p. 82) chama de “um conjunto organizado de relações para se referir ao que é também a relação com o saber”. O sujeito é a própria relação com o saber quando identifica que pode apropriar-se do mundo, constituir-se enquanto pessoa, ou seja, reconhecer-se em relação ao saber que deseja aprender (VENÂNCIO, 2019).

A narrativa de Leafar nos traz indícios de como a família (um conjunto de outros preexistentes), a mídia e a cultura local (um objeto e um lugar) configuram-se como aspectos que influenciaram fortemente as suas escolhas pessoais ao longo da sua história de vida – um tempo. De modo bastante objetivo ele assume as leituras positivas e negativas das escolhas que fez. Charlot (2000), ao referir-se à condição humana de ingressar em um mundo em que outros(as) anteriormente já iniciaram certas relações de saber, confirma o destaque da narrativa de Leafar. O ser humano está presente sob a forma de um mundo, um mundo humano construído pela espécie ao longo de sua história e que se faz presente antes mesmo de cada criança nascer ou do(a) aluno(a) ingressar no mundo escolarizado. Confere-se esse mundo preexistente nas formas de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos e obras. Outra evidência dessa relação contínua com o saber em um mundo preexistente - em que se é obrigado(a) a colocar-se na condição de aprender - é reconhecer que o mundo está presente, juntamente com ele(a), bem como há um(a) outro(a) e a alteridade, que assumem formas concretas e sociais.

Nesse excerto, temos uma exemplificação do que Charlot (2000, p. 82) chama de “um conjunto organizado de relações para se referir ao que é também a relação com o saber.”. O sujeito é a própria relação com o saber quando identifica que deve aprender, apropriar-se do mundo, constituir-se enquanto pessoa. Kunz (2004) pode contribuir nesse âmbito, quando destaca a importância dos processos humanos e seus contextos sociais concretos, que geram e mantém uma relação de tensão entre a posição de “ser social” e um “ser individual”. Dessa forma, conseguimos identificar no excerto explicitado na narrativa de Ziul, que o que faz sentido para um sujeito, seja um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação etc., pode imbricar-se em um conjunto de relações que é o próprio sujeito, desde que esteja associado a alguma forma de aprender ou saber.

Os excertos das narrativas se entrelaçam com os recursos que cada um(a) mobiliza para aprender. Não é só a imposição da obrigação de aprender, na lógica antropológica que está posta na ideia, noção ou relação com o saber (ou ao saber) proposta por Charlot (2000); é o próprio sujeito que ao se reconhecer em relação ao mundo coloca coisas na sua própria cabeça e toma posse de saberes que vão lhe permitir tornar-se um sujeito consciente de si, em relação aos(às) outros(as), em relação aos saberes.

5 CONSIDERAÇÕES

O desafio de narrar aspectos da própria experiência educativa fomentou os encontros de interlocução entre os(as) participantes do grupo de pesquisa, para compreender melhor como as suas próprias relações com os saberes se constituíram. Esse desafio permitiu um novo olhar para a noção/teoria da relação com o saber e as aproximações que podem ser feitas com o campo de investigação da Educação Física escolar.

Consideramos que os(as) participantes engajaram-se efetivamente com pessoas, lugares, atividades, objetos e com os(as) outros(as), consigo mesmo(a) e com o tempo. Assim, temos procurado em alguma medida, responder, ainda que provisoriamente, à questão feita por Charlot (2000, p. 79): “Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?”.

Em Nobre *et al.* (2019), Rocha *et al.* (2018), Venâncio e Sanches Neto (2018) e Venâncio (2019) procuramos apresentar algumas possibilidades que encontramos para confrontar os desafios de tornar a Educação Física escolar um componente curricular que possui saberes a serem apropriados, já que é um componente curricular preexistente e precisa que os(as) alunos(as), juntamente com os(as) seus(as) professores(as), qualifiquem suas vivências e experiências à medida que se reconhecem como sujeitos de saberes.

Entendemos que novas exposições de como grupos de pesquisas definem seus objetos precisam emergir a partir do que cada um entende por Educação Física escolar transformadora, crítica, emancipatória e dialógica, e que essa emergência possa levar a convergências de sentidos para várias comunidades que pretendem ensinar-aprender-estudar-pesquisar com e na Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M., KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a educação escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora e depois? *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, v. 15, n. 153, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisicaescolar.htm>. Acesso em: 31 abr. 2020.
- BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2.ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- 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. Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes*, v. 3, Aracajú: UFS, 2009, pp. 231-246.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, v. 1, pp. 99-127, jan/abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- FRANÇA, J. F. M.; FREIRE E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, pp. 89-102, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1724>. Acesso em: 19 out. 2014.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KUNZ, E. Educação física: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.
- KUNZ, E. Transformação didático pedagógica do esporte. 1. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.
- 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 Gelédes. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/aos-79-anos-antropologo-kabengele-munanga-defende-papel-do-intelectual-de-influenciar-na-transformacao-social>. Acesso em: 17 mai. 2020.

NOBRE, A. F. *et al.* Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 103-116, maio/ago. 2019.

ROCHA, L. L. *et al.* Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, n. 3, pp. 126-147, 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

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*, São Paulo, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 23 jan. 2014.

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

SOARES, C. *et al.* *Metodologia de ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. *et al.* *E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

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*, v. 1, n. 2, pp. 82-103, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/46>. Acesso em: 8 mai. 2020.

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*, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 89-102, maio/ago. 2019. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13268.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. *Relatório de Estágio Pós-Doutoral*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber *na* e *com* a educação física em um processo educacional-escolar. *Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação*, 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. 04, n. 11, pp. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366>. Acesso em: 17 mai. 2020.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. 6. ed. Paris: ESF, 2010.

CRENCIAIS DA AUTORA

1 Luciana Venâncio

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Contato: luciana_venancio@yahoo.com.br

Submetido em: 19/05/2020

Aprovado em: 26/06/2020