

Adriano Ferreira Nobre  
Otoniel Carneiro Fernandes  
Luiz Sanches Neto  
Luciana Venâncio

## REFLEXÕES SOBRE AS APROPRIAÇÕES DOS ELEMENTOS DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

### RESUMO

A teoria da relação com o saber possibilita-nos interpretar as intersubjetividades e suas implicações sociais, identitárias e epistemológicas. Charlot (2000) posiciona o sujeito social no centro das discussões dos processos educativos de modo crítico e situado. O objetivo deste trabalho foi identificar como a teoria da relação com o saber vem sendo compreendida em artigos publicados na área de educação física escolar. Revisamos sistematicamente o periódico que apresentou a maior incidência de publicações sobre a teoria da relação com o saber entre 2000 e 2018. Nesse intervalo, encontramos seis artigos que descreveram contextos, modos e razões de apropriação dessa teoria na educação física, bem como conceitos de mobilização, sentido e atividade, além da caracterização das figuras do aprender. As temáticas destacam a percepção dos saberes dos (as) estudantes nos cursos de formação inicial, os saberes dos (as) alunos (as) relacionados às lutas e aos processos avaliativos, os sentidos atribuídos ao futebol e a relação com o saber na cultura infantil. Contudo, há dificuldade em diferenciar as figuras do aprender de modo complexo na perspectiva dos (as) alunos (as), refletindo na associação das temáticas com os saberes docentes. Consideramos que o campo de investigação da educação física escolar tem o desafio de potencializar e dinamizar as figuras do aprender, a fim de ampliar e aprofundar os entendimentos dos saberes-objetos, objetos-saberes, saberes-domínio e dispositivos relacionais que constituem os elementos da teoria.

**Palavras-chave:** Ensinar e aprender. Sentido e significado. Vivências e experiências.

## REFLECTIONS ON THE APPROPRIATIONS OF THE ELEMENTS FROM THE RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE THEORY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

### Abstract

The relationship to knowledge theory enables us to interpret intersubjectivities and their social, identity and epistemological implications. Charlot (2000) places the social individual at the center of discussions on educational processes in a critical and situated way. The objective of this article was to identify how the relationship to knowledge theory has been understood in articles published in the area of school physical education. We systematically reviewed the journal that presented the highest incidence of publications on the relationship to knowledge theory between 2000 and 2018. In this interval, we found five articles that described contexts, modes and reasons for the appropriation of such theory in physical education, as well as concepts of mobilization, meaning and activity, besides the characterization of the figures of learning. The themes highlight the undergraduate students' perception, students' knowledge related to fighting, meanings attributed to football and the relationship to knowledge in children's culture. However, it is difficult to differentiate the figures of learning in a complex way from the students' perspective, reflecting on the association of the themes to teacher knowledge-base. We consider that the field of investigation in school physical education has the challenge of potentiating and dynamizing the figures of learning, in order to broaden and deepen the understanding of the objects-knowledge, knowledge-objects, domain-knowledge and relational devices that constitute the theory elements.

**Keywords:** Teaching and learning. Sense and meaning. Experience.

## REFLEXIONES SOBRE LAS APROPIACIONES DE LOS ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE LA RELACIÓN COM EL SABER EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

### Resumén

La teoría de la relación con el saber nos permite interpretar las intersubjetividades y sus implicaciones sociales, de identidad y epistemológicas. Charlot (2000) coloca al sujeto social en el centro de las discusiones sobre los procesos educativos de una manera crítica y situada. El objetivo de este trabajo fue identificar cómo se ha entendido la teoría de la relación con el saber en artículos publicados en el área de educación física escolar. Revisamos sistemáticamente la revista que presentó la mayor incidencia de publicaciones sobre la teoría de la relación con el saber entre 2000 y 2018. En este intervalo, encontramos cinco artículos que describían contextos, modos y razones para la apropiación de esta teoría en educación física, así como conceptos de movilización, significado y actividad, además de la caracterización de las figuras del aprender. Los temas destacan la percepción de los(as) estudiantes en la universidad, el saber de los(as) alumnos(as) relacionado con las luchas, los significados atribuidos al fútbol y la relación con el saber en la cultura infantil. Sin embargo, es difícil diferenciar las figuras del aprender de una manera compleja desde la perspectiva de los(as) estudiantes, reflexionando sobre la asociación de los temas con saberes de la enseñanza. Consideramos que el campo de investigación de la educación física escolar tiene el desafío de potenciar y dinamizar las figuras del aprender, con el fin de ampliar y profundizar la comprensión del saber-objeto, el objeto-saber, el saber-dominio y los dispositivos relacionales que constituyen los elementos de la teoría.

**Palabras-clave:** Enseñanza y aprendizaje. Sentido y significado. Experiencias.

## RÉFLEXIONS SUR LES APPROPRIATIONS DES ÉLÉMENTS DE LA THÉORIE DU RAPPORT AU SAVOIR DANS L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE

### Resumé

La théorie du rapport au savoir permet d'interpréter les intersubjectivités et leurs implications sociales, identitaires et épistémologiques. Charlot (2000) place le sujet social au centre des discussions sur les processus éducatifs de manière critique et située. Le but de cet article était de déterminer comment la théorie du rapport au savoir avait été comprise dans des articles publiés dedans le domaine de l'éducation physique scolaire. Nous avons systématiquement révisé la revue présentant la plus forte incidence de publications sur la théorie du rapport au savoir entre 2000 et 2018. Nous avons repéré dans cet intervalle cinq articles décrivant les contextes, les modes et les raisons de l'appropriation de cette théorie en éducation physique, ainsi que les concepts de mobilisation, signification et activité, outre la caractérisation des figures d'apprentissage. Les thèmes mettent en évidence la perception des étudiant(e)s universitaires, les savoirs des élèves en matière de luttes, les significations attribuées au football et le rapport au savoir dans la culture des enfants. Cependant, il est difficile de différencier les figures d'apprentissage de manière complexe du point de vue des étudiant(e)s, en réfléchissant sur l'association des thèmes aux savoirs des enseignant(e)s. Nous considérons que l'investigation dans l'éducation physique scolaire a pour défi de potentialiser et dynamiser les figures de l'apprentissage, afin d'élargir et d'approfondir la compréhension des savoirs-objets, des objets-savoirs, du savoir- domaine et des dispositifs relationnels qui constituent les éléments de la théorie.

**Mots-clés:** Enseignement et apprentissage. Sens et signification. Expériences.

## INTRODUÇÃO

A teoria da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2013a, 2013b), possibilita-nos interpretarmos as subjetividades nos fenômenos sociais e, sobretudo, nos processos educacionais escolares que, por vezes, são analisados de forma errônea e precipitada ao desconsiderarem as perspectivas dos sujeitos. Para avançarmos nesse entendimento, sintetizaremos alguns conceitos e definições dessa teoria que apropriaremos durante todo trabalho para a análise.

Como conceito de relação com o saber entende-se a relação do sujeito com o mundo, com os outros sujeitos e com ele (a) mesmo (a), considerando-o(a) como um sujeito ativo em um mundo que, não somente apresenta um conjunto de significados, mas também remonta a um horizonte de atividades que devem ser aprendidas pelo próprio sujeito; pois, segundo Charlot (2000), todo sujeito é obrigado, logo ao nascer, ao confrontar-se com o mundo, a aprender para tornar-se um sujeito humano.

Essa perspectiva contrapõe-se, portanto, à sociologia de Durkheim, que desconsidera o sujeito para a análise dos fenômenos sociais. Contrapõe-se também à sociologia de Bourdieu, que trata de interiorização e incorporação de posições sociais ao invés de apropriação. Contrapõe-se, ainda, à sociologia da experiência escolar de Dubet, que mesmo considerando a subjetividade, não rompe totalmente com a sociologia clássica, defendendo a ideia de interiorização. Embora tenham trazido contribuições importantes, essas três teorias não foram capazes de explicar, de fato, temas como o “fracasso escolar”. Utilizamos essa expressão entre aspas por compartilhar da mesma ideia de Charlot (2000), de que não existe o objeto de estudo denominado “fracasso escolar”; o que deve ser estudado são fenômenos que, em senso comum, designariam o “fracasso escolar”.

Quanto à definição de relação com o saber, podemos dizer que houve uma sistematização, pois Charlot preocupou-se em aperfeiçoar a definição que já propusera inicialmente tornando-a mais completa possível. De início, Charlot, em 1982 (*apud* CHARLOT, 2000, p. 80), desenvolveu a teoria da relação com o saber, que

expressava a acumulação de relações com o saber; voltada à escolarização e dimensionada na figura do saber-objeto, pelo acúmulo de conteúdos psíquicos. Longe disso, contudo, a relação com o saber é um conjunto de relações que possui proporções mais amplas, além dos muros da escola.

Destarte, Charlot propôs uma teoria de relação com o saber que foi pouco utilizada em virtude do seu grau de formalidade. Além disso, a teoria não contemplou a pluralidade das relações, considerando que a relação com o saber é um conjunto de relações. Como modo de superar esse tipo de limitação, a definição da teoria foi redimensionada da seguinte forma: “a relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”, segundo Charlot, Bautier e Rochex, em 1992 (*apud* CHARLOT, 2000, p. 80).

Desde então, foram desenvolvidas várias definições a respeito da teoria da relação com o saber e todas podem ser utilizadas. Todavia, precisamos lembrar sempre dos adendos que o próprio Charlot fez para algumas delas, como as já citadas acima. Dentre elas, tomaremos como definição para a relação com o saber neste artigo a seguinte: “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Partindo da ideia de que nascer é estar submetido (a) à obrigação de aprender para, então, apropriar-se do mundo, temos as figuras do aprender, as quais denotam tipos de saberes específicos. Assim, aprender pode ser: apropriar-se de um conteúdo presente em um livro (saber-objeto), dominar uma atividade específica como nadar, ou ainda saberes relacionais, que vão desde dispor-se a cumprimentar alguém, ser paciente, até brigar, mentir, ajudar o (a) outro (a) etc. Isso se dá de um ponto de vista epistêmico. No que se refere à dimensão identitária da relação com o saber, considera-se que aprender faz sentido para o sujeito a partir da sua história de vida, das suas expectativas e concepções de vida e ainda da relação com os (as) outros (as), da visão que tem de si mesmo (a) e dos(s) outros (as) no mundo.

Entende-se, portanto, que o sujeito pode se apropriar do mundo por diversas figuras do aprender. No entanto, no sistema de ensino, apenas a figura do aprender como saber-objeto, ou seja, a apropriação de um conteúdo por enunciados é valorizada e considerada o “passaporte” para tornar-se alguém. Daí surgem as divergências nos sentidos que professor(a) e aluno(a) atribuem a determinado saber.

Desse modo, para aprender é preciso apropriar-se do mundo e, por meio das figuras do aprender, pode-se aprender e dominar saberes distintos. No entanto, para desenvolver uma atividade é necessária a mobilização do sujeito, quando este encontra um significado para ela. Por isso, consideramos imprescindível também a compreensão desses três conceitos (mobilização, atividade e sentido) desenvolvidos por Charlot (2000), os quais nos servirão como base para as interpretações que realizamos neste estudo.

A mobilização implica na ideia de colocarmo-nos em movimento, diferenciando-se de motivação que, por sua vez, é provocada por algo ou alguém do exterior. A mobilização advém do interior do sujeito e se dá por meio do recurso a um móbil, considerando que o móbil é a razão de agir. Sendo assim, de maneira indissociável, a atividade é o conjunto das ações incentivadas por um móbil visando realizar uma meta (CHARLOT, 2000).

No que diz respeito ao conceito de sentido, Charlot (2000) apresenta uma tripla definição. Todavia, tomaremos posse de uma síntese, que diz: “em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Desse modo, ainda que de forma sintética, apresentamos os conceitos e as definições da teoria da relação com o saber, bem como dos elementos que a constituem, como as figuras do aprender, a fim de aproximá-los o máximo possível no escopo da própria teoria. A partir desses pressupostos, temos como objetivo deste trabalho a revisão sistemática de achados científicos, buscando descrever o contexto, os modos e as razões da apropriação da teoria da relação com o saber no âmbito da educação física escolar.

## A RELAÇÃO COM O SABER E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS

A relação com o saber não é a primeira teoria a ter como foco o saber e os (as) estudantes. Entretanto, de acordo com Charlot (1996), a teoria da relação com o saber avança perante as lacunas interpretativas das teorias da “reprodução” porque é dinâmica ao tratar de cada aluno (a) como sujeito de si em um contexto situado.

Para compreendermos esse dinamismo no campo teórico, a nossa preocupação recai na sobre a diferença entre os pressupostos da primeira definição dessa teoria para a definição mais recente (CHARLOT, 2000). Essa definição mais recente também apresenta alguma lacuna como a primeira? Entendemos que é necessário explorar a incompletude da definição e buscamos indícios para uma nova definição que dê conta da complexidade das demandas atuais a partir da educação física nos processos educacionais escolares (VENÂNCIO, 2014; VENÂNCIO; BETTI, 2015; VENÂNCIO et al., 2016).

Parece-nos que o tratamento pedagógico que Charlot (2009) propõe à ideia de corpo está ancorado em Merleau-Ponty. De acordo com Venâncio (2014), as reflexões de Charlot (2009) sobre a educação física escolar trazem contribuições da filosofia e das ciências humanas como contraponto ao viés biologicista e reducionista nessa área do conhecimento, permeada por conflitos e tensões, de modo a possibilitar uma melhor compreensão da elaboração de saberes por parte dos (as) alunos (as). Conforme Venâncio (2014), esse é um exemplo de como Charlot desafia professores (as) e pesquisadores (as) de diferentes áreas a dialogarem com a teoria da relação com o saber, apontar limites e propor avanços. E para nós, da educação física, o alerta é sobre a pergunta mais importante que precisamos fazer: não se trata do que a educação física deve ensinar, mas o que um (a) aluno (a) pode aprender nas aulas (VENÂNCIO, 2014).

A respeito da especificidade da educação física como componente curricular da educação básica, Charlot (2009) afirma que ela lida com outra forma de aprender, que é diferente da apropriação de saberes enunciados, e

que isso muitas vezes gera desvalorização por parte dos (as) professores (as) das outras disciplinas, porque tendem a restringir o saber ao enunciado formulado por meio da linguagem escrita (VENÂNCIO, 2014). Todavia, Charlot (2009) sugere que não tentemos anular ou esconder essa diferença, mas que precisamos destacá-la e explicitá-la, porque o saber-enunciado – que está presente em todas as outras disciplinas – é apenas mais uma forma de patrimônio humano.

Então, é importante que o (a) aluno (a), “como sujeito do próprio movimento, atribua significado aos conteúdos escolares, para saber com o próprio corpo como as sensações positivas ou negativas influenciam a reconstrução de novas possibilidades de Se-Movimentar” (VENÂNCIO, 2014, p. 155). Segundo Venâncio (2014), essas interações respondem uma questão colocada por Charlot (2009) sobre a pertinência de restringir um corpo-sujeito ao corpo que se movimenta. Parece-nos que, no entendimento de Charlot, a referência à educação física e ao sujeito que se movimenta está associada ao discurso do(a) professor(a) que permite ao(a) aluno(a) valorizar o domínio de uma atividade (física). Nesse sentido, Venâncio (2014, p. 156) nos chama a atenção às próprias palavras de Charlot:

[...] desse ponto de vista a educação física desempenha a mesma função das outras disciplinas: o que diz o docente permite ao discente dominar uma atividade, mas no caso da educação física, não se trata de uma atividade intelectual, mas, sim de uma atividade física – sendo claro que é a atividade física de um corpo-sujeito e não de um corpo máquina. [...] Em certos momentos, pode-se prender o corpo em normas e, em outros, libertá-lo de qualquer constrangimento. [...] O objetivo [...] é multiplicar e diversificar as formas potenciais de habitar o seu mundo enquanto corpo-sujeito compartilhando o mundo com outros sujeitos incorporados. Essa concepção da Educação Física constitui, a meu ver e levando a sério cada uma dessas palavras, uma educação, física, crítica e emancipatória (CHARLOT, 2009, p. 244-245).

Venâncio (2014, p. 156), de modo crítico, aponta-nos que:

[...] na ótica dos sujeitos e amparados por Kunz (2004), o Se-Movimentar não intenciona restringir o corpo-sujeito como sugere Charlot (2009). Apesar do entendimento ainda predominante e baseado no modelo esportivo hegemônico, [...] o Se-Movimentar, enquanto conceito, vai na direção oposta. [...] O sentido do Se-Movimentar é de criar possibilidades para que cada sujeito seja capaz de reconhecer a si próprio e ao outro como seres únicos, que em situações individuais e coletivas possam identificar e perceber os aspectos que limitam e constroem seus movimentos.

Nesse sentido, conforme Venâncio (2014), há um equívoco quando Charlot (2009) afirma que a educação física teria a sua especificidade garantida como disciplina escolar diferente das demais quando valorizar o “fazer com”. O essencial é buscar que o sujeito se reconheça e reconheça o (a) outro (a) como “capaz de aprender, confrontar e posicionar-se com criticidade no ambiente escolar, e isto implica um ‘saber com’ a educação física que se relaciona com o que foi vivido, percebido e valorizado no processo de aprendizagem desses sujeitos” (VENÂNCIO, 2014, p. 157).

Ao apontar essas aproximações entre Charlot (2009) e Kunz (2004), Venâncio (2014) provoca-nos a refletir sobre qual é a lógica que as figuras do aprender e os elementos da teoria da relação com o saber suscitam à educação física escolar brasileira nos processos educativos.

## METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa descritiva a partir de uma revisão sistemática realizada no repositório da *Revista Movimento*. O critério para a escolha desse repositório como banco de dados a ser pesquisado deve-se à identificação da incidência de publicações sobre a teoria da relação com o saber nos últimos quinze anos.

Foram pesquisados artigos publicados entre os anos de 2000 e 2018. Tomamos como referência o ano de 2000 por ter sido o período em que o livro *“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”*, de Bernard Charlot, foi traduzido e publicado em contexto brasileiro. Além disso, na pesquisa dos achados científicos que iriam compor os resultados deste estudo, utilizamos os seguintes descritores: “Charlot”, “relação com saber” e “saberes-objeto”.

Segundo Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática utiliza, assim como outros tipos de revisão, a literatura como fonte de dados sobre um determinado tema. Possibilita, assim, uma síntese de evidências referentes a uma temática, por meio de um processo sistematizado de pesquisa, com uma visão crítica e uma sintetização das informações escolhidas.

A revisão sistemática torna-se importante como síntese inicial dos dados. Esse procedimento foi utilizado nesse estudo por integrar informações a respeito de agrupamentos de trabalhos elaborados à parte sobre um tema em comum, destacando resultados que poderiam ser convergentes ou apontar outros temas que necessitam de mais evidências, abrindo, desta forma, o campo de estudo para novas pesquisas (SAMPAIO; MANCINI, 2007). As leituras dos artigos foram compartilhadas ao longo de um semestre, durante discussões no âmbito de um eixo de pesquisa sobre “educação física escolar e relação com o saber” em uma universidade pública federal na região nordeste, na qual os (as) autores (as) investigam a temática há três anos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos seis artigos pertinentes ao escopo de nossa pesquisa. Os artigos analisados apresentam aspectos referentes às figuras do aprender, sobre os quais nos debruçaremos para detalhá-los a partir dos excertos mais relevantes, identificados durante o processo coletivo de leitura e de discussão.

**Quadro 1.** Artigos sobre a teoria da relação com o saber

Publicações	Autores(as)	Palavras-chave	Temática
2005 (1)	Figueiredo	experiências sociais, formação inicial em educação física, currículo	valores de conteúdos curriculares da graduação e trajetória acadêmica
2006 (1)	Schneider e Bueno	educação física, saberes escolares, relações com o saber	interesse nas aulas de educação física e a importância atribuída
2015 (1)	Santos, Mathias, Matos e Vieira	Ensino fundamental e médio, avaliação educacional, narração	práticas e instrumentos avaliativos, experiências corporais e saberes-objeto
2017 (2)	Silva, Richter e Pinto	escolas, experiência, mediação, educação física	esportes e futebol
	Tonietto e Garanhani	educação física, jogos e brincadeiras, educação infantil	relação com o saber na cultura infantil
2018 (1)	So e Betti	artes marciais, conhecimento, estudantes	esportes e lutas

O artigo de Figueiredo (2004), intitulado *“Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber”*, tem como objetivo analisar como as experiências sociais e, sobretudo, as vicissitudes socio-corporais dos(as) alunos(as) de um curso de formação inicial em educação física agem como um “filtro” no processo de formação.

Para análise, tomaremos como referência duas citações de Charlot (2000):

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes) (p. 68).

[...] a dimensão identitária e a relação com o saber, considera-se que aprender faz sentido para o sujeito a partir da sua história de vida, das suas expectativas e concepções de vida e

ainda da relação com os outros, da visão que tem de si e dos outros no mundo (p. 72).

A autora discute, a partir de relatos dos próprios sujeitos da pesquisa, alunos em processo de formação inicial, a dificuldade existente em relacionar as figuras do aprender aos seus respectivos saberes. Problematiza também as implicações à intervenção profissional, ao passo que a indissociação entre esses saberes perpetua certa “confusão” entre suas características, além da desvalorização de um saber em relação aos outros. Acrescentamos que essa perspectiva compromete também o sentido que os (as) estudantes atribuirão (ou deixarão de atribuir) a determinados tipos de saberes. Sustentamos essa afirmativa nos seguintes excertos:

A relação epistêmica com o aprender pode diferenciar-se de acordo com a natureza de cada atividade. Na medida em que dominar uma atividade confunde-se com o produto do aprendido, estamos diante de um tipo de relação. No momento em que dominar uma atividade representa um saber-objeto, estamos diante de outro tipo de relação. Um exemplo citado por Charlot (2000), sobre essa diferença, diz respeito, respectivamente, à relação de aprendizagem ao aprender a nadar e ao aprender a natação. No primeiro exemplo, aprender a nadar confunde-se com a própria atividade ou com o produto do aprendido; no segundo, aprender a natação, numa posição reflexiva, é atribuir à atividade uma aparência de um saber-objeto constituído por enunciados (normativos), como, por exemplo, os saberes que aquele tipo de atividade mobiliza (FIGUEIREDO, 2005, p. 98-99).

Pode-se dizer que esse tipo de relação traz implicações para a formação de professores porque leva os alunos a uma dissociação entre a dimensão prática e a teórica e a uma certa tendência em desvalorizar os saberes normativos da Ginástica Olímpica como aspectos didático-pedagógicos, históricos e sociais, dentre outros, que vão além do

domínio corporal de técnicas que resultem em uma execução. No caso da formação profissional em Educação Física, seria interessante que os alunos conseguissem realizar, associadamente, os dois tipos de aprender: o primeiro, apenas com objetivo de vivenciar a atividade; o segundo, com o objetivo de dominar o saber-objeto da atividade (FIGUEIREDO, 2005, p. 99).

A “confusão” mencionada acima pode ser observada em um dos depoimentos colhidos na pesquisa:

*[...] Um dos critérios assim, seria a disciplina que eu tenho menos conhecimento, **natação que eu nunca fiz, eu gostaria de aprender a nadar e passar os conhecimentos de natação** [...] [grifos nossos] (Aluna do 1º período/entrevista em grupo) (FIGUEIREDO, 2005, p. 104).*

Em outro depoimento, é visível como o modelo de ensino atual contribui para a supervalorização do saber-objeto e como os (as) alunos (as) têm dificuldade em atribuir algum sentido senão o utilitário:

*[...] eu, particularmente, trabalho com o nível de cobrança mesmo, para ser mais sincero. Onde se cobra mais a gente prioriza mais para estudar, para ter que estudar para conseguir uma nota [...] (Aluno do 5º período/entrevista em grupo) (FIGUEIREDO, 2005, p. 102).*

Essa questão é abordada por Charlot (2000), ao criticar esse modelo de ensino pautado na supervalorização da figura do aprender como saber-objeto que, por sua vez, mesmo havendo outras formas de aprender e multiplicidade de relações com os saberes, acaba sendo utilizada como único critério para determinar o sucesso ou insucesso do (a) aluno(a).

Após leituras recorrentes e compartilhadas do artigo, interpretamos que não deve haver uma superioridade entre saberes, mas sim uma equidade, tendo em vista que o sistema de ensino considera demais a figura do

saber-objeto, tornando-o quase como um sinônimo único de sucesso, desmerecendo os outros tipos de saberes existentes.

Schneider e Bueno (2005) problematizam essa relação, em termos da distinção entre saber-objeto, saberes de domínio e saberes relacionais. No artigo “*A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física*”, os autores demonstram como o problema que ocorre na formação inicial, como já visto no estudo anterior (FIGUEIREDO, 2005), reflete na escolarização, na intervenção profissional de cada professor (a):

Uma parcela de professores citou algum tipo de referência, caracterizado como manuais de aula, mas sem menção de bibliografia vinculada aos fundamentos teóricos da educação. Uma outra parcela declarou não utilizar livros, apostila ou qualquer material, pois acredita que a experiência lhe basta (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 26).

Percebe-se que a figura do saber-objeto pouco é abordada pelo (a) professor (a) que, por sua vez, impacta na concepção dos (as) alunos (as) a respeito daquilo que eles (as) aprenderam nas aulas de educação física. Assim, as aulas de educação física pareceram não influenciar o nível de conhecimento sobre os conteúdos que os (as) alunos (as) possuíam em relação a essa área (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

No entanto, convém levarmos em consideração, assim como revela a investigação de Schneider e Bueno (2005), que os(as) professores(as) possuem um conhecimento precário de propostas educacionais progressistas, que era um campo pouco explorado no período de sua formação no curso de licenciatura, o que impossibilitava desfiar sobre as pedagogias críticas de modo mais aprofundado.

Ainda sobre as figuras do aprender, outro excerto revela a dificuldade que os (as) alunos (as) possuem em transformar o que sabem e aprenderam em saber-objeto:

Dificuldade que eles possuem em transformar o que sabem, o que aprenderam no seu

processo de escolarização em relação à Educação Física, em linguagem escrita. Acredita-se que tal fato muito se deve ao tipo de figura do aprender que é mobilizado por meio dessa disciplina (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 39).

Schneider e Bueno (2005) defendem que, além da figura do saber-objeto, a sistematização dos conhecimentos pode ocorrer a partir do domínio de uma atividade e/ou do domínio de saberes relacionais e criticam o fato de muitos (as) professores (as) e pesquisadores (as) da área desconhecerem a importância desses saberes.

No entanto, os resultados dessa pesquisa revelaram aspectos diferentes das proposições de Charlot (2000):

Lendo os resultados da pesquisa Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo, a partir das proposições de Charlot (2000), podemos efetuar leitura diferente desses achados, principalmente em relação às considerações que indicam que os alunos, após oito anos de escolarização, não conseguiram sistematizar e se apropriar minimamente de um conhecimento que permita a superação do senso comum. Os alunos efetivamente conhecem os conteúdos que lhes foram ensinados nas aulas de Educação Física e expressam, de maneira relativamente clara, funções importantes que ela tem em relação a outros saberes que não os de saberes-objetos (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 43).

Compreendemos, entretanto, que haveria uma limitação, pois não há como estabelecermos comparações com as proposições de Charlot (2000), tomando como referência a sua teoria da relação com o saber na perspectiva docente, porque o (a) professor (a) descrito (a) no escopo teórico não corresponde ao (à) professor (a) que fora identificado (a) e caracterizado (a) nessa pesquisa.

Já no estudo de So e Betti (2018), buscou-se compreender como os (as) alunos (as) se relacionam com os sabe-



res das lutas nas aulas de educação física. Os autores problematizam fatores como a formação deficitária de professores (as) e a dificuldade em elaborar aulas e estratégias que vão além das aulas expositivas, reprodução de vídeos e leitura de textos, primando mais pela execução do movimento, ou seja, da figura do saber-domínio. Nesse contexto, é possível observarmos que, diferente dos artigos analisados anteriormente, So e Betti (2018) questionam a predominância do saber-objeto sobre as outras figuras do aprender. Podemos observar, ainda, uma visão mais ampla e integralizada sobre o aprender e os saberes:

Considerar os saberes dos alunos e como constroem sentidos com o que a escola se propõe a ensinar (o “conteúdo”) constitui “uma ruptura epistemológica fundamental”, já que o ponto de partida não fica reduzido ao ensinar, pois abrange o aprender (CHARLOT, 2000). Assim, entendemos que as investigações pedagógicas não podem dissociar a aprendizagem do ensino, ou o professor do aluno, ou ainda tratar dos conteúdos em si mesmos, mas investir nas relações dessa tríade (SO; BETTI, 2018, p. 556).

Um dos fatores que dificultam tratar pedagogicamente os conteúdos de lutas nas escolas é a concepção que alguns (as) alunos (as) já trazem consigo sobre as lutas, que consideram como algo violento e negativo. Com base nisso, é necessário destacarmos que a relação identitária do (a) aluno(a) nos processos de ensino e de aprendizagem precisa ser considerada, pois só haverá aprendizagem, de forma satisfatória, com a integralização das dimensões epistêmica, identitária e social. Então, para os(as) alunos(as) aprenderem, eles(as) precisam perceber um sentido que os (as) mobilizem para realizar uma atividade.

Além das concepções prévias dos (as) alunos (as) sobre os conteúdos, outro fator que causa dificuldade no cotidiano das aulas é o processo avaliativo, investigado por Santos e colaboradores (as) (2015) no artigo intitulado “*Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular*”. De acordo

com os (as) autores (as), para compreendermos os saberes que a educação física oportuniza na escolarização há necessidade de mudança de compreensão sobre o que seria avaliar nessa área. É nesse sentido, que há apropriação da teoria da relação com o saber de Charlot (2000), acerca das figuras do aprender.

Os (as) autores(as), baseados(as) em Charlot (2000), afirmam que:

[...] o aprender pode se constituir em uma apropriação de um saber que não se possui e cuja forma de existência se inscreve em livros, monumentos ou obras de arte, chamado de saber-objeto; pode se relacionar ainda com uma forma de domínio de uma atividade ou com a utilização de um objeto de maneira pertinente, em que se passa do não domínio ao domínio de uma atividade. É um saber que se inscreve em um lugar de apropriação do mundo, de um conjunto de significações passadas, o corpo, e é denominado saber de domínio. O aprender também se constitui em uma relação epistêmica de domínio, porém não de uma atividade, mas de uma relação. O aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, intitulado saber relacional (SANTOS *et al.*, 2015, p. 210).

Contudo, ao passo que a educação física pode ressignificar o universo da escola, a disciplina também tem que se adequar ao espaço-tempo escolar. Conforme asseveram Santos e colaboradores (as) (2015, p. 211), “ao mesmo tempo em que a educação física opera com as lógicas e os procedimentos que oferecem fundamento à forma escolar, como é o caso da nota, também a subverte na medida em que estabelece a relação do corpo-sujeito com mundo”. Para os (as) autores (as), no entendimento de Charlot, a relação com o saber é a de um “corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (CHARLOT, 2009, p. 244). Assim, compartilham o entendimento de Charlot

sobre a própria educação física escolar (SANTOS et al., 2015, p. 211):

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’ [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas (CHARLOT, 2009, p. 243).

No estudo desenvolvido por Silva, Richter e Pinto (2017), também à luz da teoria da relação com o saber de Charlot, buscou-se investigar quais os sentidos que os (as) alunos atribuem para o futebol vivenciado na escola e fora dela. Para a análise desse artigo, tomaremos como base a definição de Charlot (2000, p. 56) sobre sentido, que diz: “faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, algo que já pensou, questões que ele já se propôs”.

Silva, Richter e Pinto (2017) analisaram o (a) aluno (a) nos contextos familiar, midiático e local (no bairro onde mora), considerando a pluralidade da construção da sua identidade enquanto sujeito. Nesse caso, os (as) autores (as) concordam com Charlot (2000), que afirma que o sujeito é aluno (a), mas também é filho (a), faz parte do mundo e tem um papel social nele. Para fundamentar essa prerrogativa, recorreremos ao seguinte excerto:

É nesse contexto que se passa a examinar esses “outros” lugares da infância como uma forma de pedagogia, como sistemas de significação fortemente implicados na produção de identidades e subjetividades sociais e individuais e que adentram a escola (SILVA; RICHTER; PINTO, 2017, p. 1399).

A partir dessa perspectiva, notamos que há, finalmente, um certo rompimento com a supervalorização do

saber-objeto, criticado por Charlot. Contudo, reforçamos que não é que o saber-objeto não seja necessário; pelo contrário, o que se coloca em questão é que todos os saberes devam ser equiparáveis nos mais diversos âmbitos, sobretudo, no escolar.

Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do **saber-objeto** (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém” (CHARLOT, 2000, p. 72).

A pesquisa de Silva, Richter e Pinto (2017) demonstrou que grande parte dos (as) alunos (as) não atribuem ao conteúdo do futebol o sentido de algo aprendido nas aulas de educação física. Tendo outros (as) mediadores (as), de outros contextos além do escolar, como o familiar, com o pai, a mãe, um irmão, uma irmã ou outro (a) parente; o contexto midiático, assistindo à televisão; e o contexto local, relacionando-se com amigos (as) do próprio bairro.

Com quem aprenderam a jogar futebol, as crianças enfatizaram: “Foi o meu pai, mas eu fui aprendendo”; “Meu pai”; “Meu pai, numa quadra da UFSC”; “Eu acho que aprendi com meu padrasto”; “Foi o meu irmão e meu pai que me ensinou a dar balãozinho”. Em alguns casos as crianças responderam: “Meu amigo da escola”; “Comecei a jogar sozinho, depois de ganhar uma bola de um menino em uma festa”; “Eu aprendi assistindo os jogos que passam na televisão” (SILVA; RICHTER; PINTO, 2017, p. 1400).

Para a análise desse estudo, detemo-nos em um excerto que consideramos aparentemente equivocado e que, de certa forma, remete à lógica subjacente à sociologia da reprodução de Bourdieu:

Nota-se também um crescente interesse pelo futebol à medida que a renda e a formação dos pais aumentam. Os alunos mais pobres

pertencentes a famílias com menos escolaridade estariam “menos interessados”, “mais ou menos interessados”, ou “não interessados”. O percentual de alunos menos interessados encontra-se, sobretudo, entre aqueles que são mais novos e com menor escolaridade, pertencentes a famílias com menor renda e menor escolaridade, filhos de pais que não incentivam, não compram equipamentos e não praticam futebol com os filhos fora da escola. São eles que também dizem não gostar de futebol nas aulas de Educação Física (SILVA; RICHTER; PINTO, 2017, p. 1402).

De acordo com a complexidade da lógica de Charlot (2000), no que diz respeito ao “fracasso escolar” como categoria falaciosa, a teoria da relação com o saber contrapõe-se à sociologia da reprodução de Bourdieu. Nesse sentido, questionamos a interpretação de Silva, Richter e Pinto (2017) ao afirmarem que a posição social dos pais (e mães) será reproduzida pelos (as) filhos (as) no contexto escolar. Entendemos que dizer que o interesse de um indivíduo pelo futebol se dá em virtude do nível econômico e de escolaridade dos pais e mães é desconsiderar o sujeito enquanto alguém que age no mundo e sobre o mundo, dotado de uma subjetividade que é construída a partir de sua história. Ainda que fatores como os citados nesse excerto possam influenciar as condutas dos (as) alunos (as), isso não significa que sejam determinantes na sua relação com o saber.

Por fim, o estudo “*A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física nas escolas*”, realizado por Tonietto e Garanhani (2017), traz apontamentos importantes que reafirmam algumas questões já analisadas. O trabalho teve como objetivo compreender como os saberes de professores (as) de educação física relacionam-se à cultura infantil e, de modo diferente dos demais artigos, apresenta como teoria central para a sua construção estudos de Sarmiento e Florestan, ao invés dos textos de Charlot. Contudo, Tonietto e Garanhani (2017) utilizam as lógicas de ação propostas por Charlot (2000) – socialização, distribuição de competências e educação – como recurso argumentativo,

além de apropriarem-se da teoria da relação com o saber, ainda que implicitamente, em virtude de excertos como:

[...] saberes desenvolvidos na escola devem ser analisados a partir da experiência escolar, pois a “[...] experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000 *apud* TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 518).

Assim, as ações das crianças são carregadas de significados construídos na interação entre elas e com o mundo dos adultos. E esses significados podem ser identificados em contextos próprios da infância, dentre os quais destacamos os **jogos e as brincadeiras** (TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 520).

[...] ressaltamos que a linguagem utilizada pelas crianças não é apenas a oralidade, mas outras formas de comunicação, como os desenhos, a fala e os sons, os gestos e as movimentações do corpo. Em síntese, o desenvolvimento da criança deve estar acompanhado das mais diversificadas formas de comunicação e expressão, as quais caracterizam a Cultura Infantil (TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 520).

Nos trechos acima, é possível percebermos, de maneira tácita, a presença das figuras do aprender desde o saber-objeto, ao referir-se à oralidade, até o saber-domínio e relacional, ao referir-se à execução de movimentos, ao mundo e aos (às) adultos (as).

Quando questionada sobre os encaminhamentos metodológicos de suas aulas com as crianças pequenas, a professora Bailarina explicitou que observou do que as crianças brincavam e pediu a elas que ensinassem outros grupos de crianças e socializassem com eles (TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 522).

Nesse excerto há indícios da teoria da relação com o saber nos processos de ensino e de aprendizagem porque o (a) professor (a) preocupa-se em tornar o (a) aluno (a) um sujeito de saberes que pode contribuir para que o (a) colega – o (a) outro (a) – aproprie-se de saberes, havendo, portanto, a relação consigo, com o (a) outro (a) e com o mundo. Desse modo, o artigo é permeado pelas figuras do aprender, juntamente com as noções de sentido, de mobilização e de atividade, porque há preocupação constante dos (as) professores (as) que participaram da pesquisa em adaptar as atividades para que as crianças atribuam sentidos e mobilizem-se para realizá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos seis artigos que emergiram na revisão sistemática, consideramos que o campo de investigação da educação física escolar tem o desafio de potencializar e dinamizar as figuras do aprender, a fim de ampliar e aprofundar os entendimentos dos saberes-objetos, objetos-saberes, saberes-domínio e dispositivos relacionais que constituem os elementos da teoria da relação com o saber.

Concluimos que conciliar as figuras do aprender de modo similar ao tratamento pedagógico de outras disciplinas no contexto escolar, por um lado, pode valorizar a área da educação física. Entretanto, por outro lado, a educação física precisa reafirmar e legitimar a sua especificidade e diferenciar-se de outros componentes do currículo, levando em consideração que o modelo de ensino predominante é pautado, sobretudo, na figura do saber-objeto, que corrobora para que outros saberes sejam desconsiderados nos processos de ensino e de aprendizagem e negligencia a complexidade dos sentidos que o (a) aluno (a) e o (a) professor (a) atribuem a um mesmo saber.

## REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; DORENSKI, Sérgio (Orgs.). **Educação física, esporte e sociedade – temas emergentes**, v. 3. Aracaju: UFS, 2009, pp. 231-246.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 97, pp. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013a.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013b.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.
- 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.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos-SP, v. 11, n. 1, pp. 83-89, jan./fev. 2007.
- SANTOS, Wagner dos; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 205-218, jan./mar. 2015.

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, jan./abr. 2005.

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.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, pp. 555-568, abr./jun. 2018.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Cargano. 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.

VENÂNCIO, Luciana. **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, 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.

## OS AUTORES

**Adriano Ferreira Nobre** é Licenciando em Educação Física na Universidade Federal do Ceará e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFC/Funcap). Orcid: 0000-0002-0633-7662. E-mail: adrianonobre37@gmail.com

**Otoniel Carneiro Fernandes** é Mestrando no Programa de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Orcid: 0000-0002-1289-8554. E-mail: tony.otonielcarneiro@gmail.com

**Luiz Sanches Neto** é Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Coordenador de núcleo do Programa de Residência Pedagógica (CAPES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutor em Educação. Orcid: 0000-0001-9143-8048. E-mail: luizitosanches@yahoo.com

**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

