



# Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física\*

Fábio Machado Pinto  
Alexandre Fernandez Vaz

**RESUMO - Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física.** Abordamos a problemática da relação entre saber e práticas corporais, procurando localizá-la no trânsito entre aqueles que ensinam e aprendem nas aulas de Educação Física. Consideramos um conjunto de crenças e mal-estares das aulas de Educação Física, nas quais o fracasso aparece como protagonista. Isso nos conduz a perguntar o que limita o aprendizado dos alunos, desde questões técnicas até a busca de elementos objetivamente subjetivos. Circunscrevemos três registros da relação ensino-aprendizagem: saber/fazer, saber-sobre-o-saber/fazer (secundarização), contextualização histórica e cultural da prática corporal. Salientamos a importância do estudo de situações concretas que evidenciem as diferentes relações que os alunos estabelecem com a escola e os saberes.

Palavras chaves: **Práticas corporais. Saberes. Educação física. Fracasso escolar. Ensino e aprendizagem.**

**ABSTRACT - On Relationship Between Knowledge and Corporal Practices: notes on empirical research about insuccess in physical education classes.** We approached the issue of the relation between knowledge and body practices, trying to place it in the dynamic of teachers and school students of Physical Education. We considered faiths and indispositions, in which insuccess appears as protagonist. It indicates a question about the limits of learning, from technical issues to the search of objective subjective elements. We bounded three levels of relation between teaching and learning: knowing/doing, know-about-knowing/doing (secundarisation), historical and cultural context and body practices. We pointed out the importance of studying concrete situations that focus different relations established by students with the school and knowledge.

Keywords: **Body Practices. Knowledge. School failure. Physical education. Teaching learning.**

## **Problemas e Crenças Sobre o Ensino da Educação Física na Escola: a questão do fracasso das aulas**

O convívio com estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física, especialmente quando eles cumprem o estágio supervisionado na escola, constantemente coloca-nos problemas e inquietações no que se refere à questão da aprendizagem nas aulas de Educação Física. Um sentimento de desorientação geral e de decepção em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas mostram-se constantemente presente. Os alunos desassossegam-se com o que seria um bom ou um mau andamento das aulas, as possibilidades metodológicas, a delimitação dos saberes específicos da Educação Física, os objetivos e formas de avaliação, o lugar social da Educação Física na escola, o que determinaria o fracasso e o sucesso nesse espaço diferenciado, mas também semelhante, às demais disciplinas escolares<sup>1</sup>.

Os estudantes preocupam-se sobremaneira com o sucesso ou fracasso de suas intervenções pedagógicas, ainda que frequentemente tenham critérios pouco precisos e diferenciados para avaliá-los. Talvez precisássemos colocar fracasso entre aspas, uma vez que, se a sensação muitas vezes persiste, é porque a própria ideia de sucesso se limita à dinâmica do cumprimento do plano de aula – seja lá como isso aconteça – ou à constatação de que os alunos gostaram da aula. Não desprezemos a importância do gosto como categoria a ser considerada na Educação – e na Educação Física em particular, tal como argumenta (Lovisololo, 1997). Consideremos, no entanto, que uma vez absolutizado como critério de sucesso, como acontece com frequência, ele não oferece a dimensão daquilo que aparece como gozo imediato, pode estar relacionado à produção de necessidades mediadas por interesses socialmente negativos, como as práticas de preconceito ou os esquemas da indústria cultural.

Pensando sobre suas aulas e naquelas que já observaram no período anterior à docência propriamente dita, quando ainda estão se familiarizando com a turma com a qual trabalharão, os estagiários destacam todo um elenco de possíveis razões para o fracasso das aulas de Educação Física. Para aquelas que não dão certo: a pouca participação ou a exclusão dos alunos, o desinteresse ou a resistência às atividades propostas, o mau comportamento, as situações de violência. Contudo, é menos frequente a preocupação com as dificuldades de aprendizagem de saberes que fossem específicos da Educação Física e por que isso ocorreria, o que remete a pouca importância atribuída a eles na disciplina que, além de tudo, não reprova, a não ser, e nem sempre, por frequência insuficiente.

A exclusão ou a autoexclusão de alunos é um problema bastante frequente, assim como as situações em que estes se engajam apenas parcialmente às aulas de Educação Física. Estes casos revelariam falta de interesse, o que supõe a discussão sobre estratégias de ensino mais atraentes e que fossem capazes de contribuir para evitar a exclusão e promover a inclusão<sup>2</sup>. As soluções passam

pela proposição de aulas mais lúdicas e prazerosas, que dispensassem os rigores da técnica e a ênfase na performance. Coloca-se aí também uma tradicional questão de gênero em sua relação com o esporte, prática frequentemente sexista, de forma que as meninas não participariam dos jogos de meninos, porque não apresentariam a mesma performance, sendo que tampouco os meninos tomariam parte dos jogos femininos, fazendo predominar o preconceito e a hierarquia que se baseia na masculinidade/virilidade<sup>3</sup>.

Atualiza-se também cotidianamente a crença de que a Educação Física, por tematizar o corpo, deve ser o espaço da ludicidade, do prazer, da criatividade e da afetividade, como se essas questões, e a problemática e a sistemática falta delas, fossem específicas de uma única disciplina, o que obrigaria a reconhecer que outros espaços pedagógicos podem ser desagradáveis, fatigantes, poucos criativos e de não-afetividade.

O problema do fracasso ou do sucesso também aparece relacionado às questões afetivas entre cada aluno e seus colegas e professores. Não respeitar a autoridade, bagunçar, agredir os colegas e os mestres são comportamentos que identificariam o mau aluno. Embora os discursos dos estudantes mais raramente apontem soluções extremadas, são aceitas aquelas que vão do controle e do rigor punitivos, (como proibir de participar do jogo, de tomar água, de ir ao banheiro, todos castigos sobre o corpo) à exclusão da aula e da escola.

Constantemente os estagiários reproduzem uma ideia cristalizada no interior do campo pedagógico da Educação Física, a de que os alunos da escola cultivam uma grande admiração pelos professores desta disciplina. Afinal, são os mais presentes no pátio da escola e, simpáticos, dialogam com os alunos e empregam um linguajar mais próximo daquele da juventude. Dizem também que o movimento corporal nas aulas de Educação Física é permitido, enquanto nos outros espaços ele seria controlado, vigiado e reprimido. Cultiva-se aí uma outra crença: a de que a Educação Física é o lugar para os alunos se soltarem, compensando, pelo movimento corporal, a imobilidade e a fadiga provocadas em outros espaços escolares.

Como está dito acima, dificilmente a problemática do fracasso apresenta-se relacionada ao aprendizado de conteúdos, sejam eles quais forem. Na maioria dos casos, aprender um conteúdo é secundário, pois estar na aula, respeitar o professor e os colegas, realizar as tarefas e participar do jogo, responderiam aos critérios de sucesso. No máximo, e em alguns casos de forma claramente menos importante, é observado o rendimento nas modalidades esportivas ou jogos. Neste caso, o sucesso escolar é vinculado à aptidão física e motora alcançada em comparação aos colegas, e estariam em situação de fracasso aqueles que não se apresentam aptos nos esportes e brincadeiras. Valoriza-se o saber-fazer, não importando se este é oriundo das experiências extra-escolares ou fruto da própria dinâmica das aulas, fazendo com que se misturem idéias que vão do dom para o esporte até crenças de que o talento e as habilidades para os jogos e esportes relacionam-se a uma infância mais livre, menos fechada em casas ou em apartamentos.

Em síntese, as análises imediatas dos estagiários encontram quase sempre um culpado: o aluno, por desinteresse, dificuldade de aprendizagem e de comportamento, por não possuir o dom ou a pré-disposição para determinadas práticas corporais.

Complementarmente, a culpa às vezes recai sobre a família, porque seria ela desprovida de cultura suficiente para educar seus filhos. As análises, um pouco menos restritas, chegam às desigualdades sociais que se desdobram em violência, e que se reproduzem nos alunos em formas singulares de desajuste. Outros elementos relacionados aos processos de marginalização permanecem, no entanto, desconhecidos. Culpa-se também a escola por manter os alunos confinados, imóveis, e ao professor por falta de plano de ensino e/ou de controle de turma, procurando-se, incessantemente, encontrar uma causa, um vilão ou um responsável pelo problema.

Isso nos coloca a problemática de saber como poderiam ser pensadas essas questões de um ângulo diferente e sob novos olhares, que levassem em consideração o contexto e as diferentes relações construídas entre os que ensinam e aqueles que aprendem nas aulas de Educação Física. Ou ainda, a partir do estudo de situações concretas que evidenciem estas diferentes relações que os alunos estabelecem com a escola e os saberes escolares<sup>4</sup>, sobretudo as práticas corporais e, conseqüentemente, o efeito destas na experiência escolar<sup>5</sup> de alunos em situação de sucesso ou insucesso.

Nas páginas que seguem, apresentaremos algumas cenas do fracasso na aprendizagem em aulas de Educação Física, especialmente no que se refere às justificativas que comumente professores e estudantes atribuem às experiências de ensino. Logo após discutiremos a possibilidade de estabelecermos ou de interpretarmos alguns saberes e práticas corporais<sup>6</sup> a serem considerados e ensinados na Educação Física, para então localizarmos a ideia de fracasso no contexto da especificidade das relações de ensino e de aprendizagem. Por fim, arguimos pela necessidade de perscrutar as singularidades das experiências infantis e juvenis com os saberes corporais e seus lugares nas aulas de Educação Física. Esperamos que essas idéias, expostas como um pequeno roteiro para a pesquisa dos saberes corporais em Educação Física, possam fomentar o necessário enfrentamento que o campo acadêmico tem escamoteado e que a prática pedagógica não tem sido capaz de incorporar.

## **Cenas do Fracasso em Educação Física Escolar**

Talvez pareça que estamos diante de uma questão secundária, quando discutimos o fracasso em Educação Física, pois para muitos pode ser absurdo considerar a questão, quando esta disciplina dificilmente reprova e não tem peso para o concurso vestibular. Esta não é uma situação exclusiva do Brasil. Segundo Rannou (1998), na França existe uma compreensão de que a Educação

Física permitiria aos alunos ter relações diferentes com os professores e se enriquecer pessoalmente num contexto sem atribuição de nota. Entretanto, nos conselhos de classe, a presença do professor de Educação Física é sempre bem-vinda, pois geralmente este apresenta um olhar diferenciado sobre as crianças, ainda que isso pouco pese sobre as decisões deste conselho.

Por outro lado, muitos pais, professores e alunos, compreendem que esta disciplina possui somente uma função compensatória na vida escolar: espaço-tempo do divertimento, do prazer, do se soltar. Uma resposta provisória pode ser que a problemática do fracasso não diz respeito a um segmento, alunos ou professores, mas ao contexto mesmo da prática pedagógica em Educação Física, tratando-se de uma dificuldade de legitimação e de efetivação da disciplina como tal. Isso exige que observemos que é preciso expandir aquilo que se considera legítimo ser tratado como conhecimento ou saber, e como isso deve ser feito em aulas de Educação Física<sup>7</sup>.

Muitas vezes as aulas excluem a ação reflexiva<sup>8</sup> ou, quando dizem incluí-la, pouco se sabe como isso aconteceria. É comum que as aulas sejam predominantemente práticas. Refletir sobre um problema de um jogo é considerado perda de tempo ou algo que estaria para além ou aquém da Educação Física, tarefa que deveria ficar a cargo de outras disciplinas, afinal, as crianças e os jovens já se esforçariam muito em outros momentos, tratando-se, então, de nas aulas de Educação Física, relaxar. É comum a resistência dos alunos a qualquer tipo de intervalo para pensar, para ler ou para debater algo, e alguns professores parecem aceitar e reforçar, ou até mesmo fomentar esta dinâmica. Com isso parece haver uma tolerância à falência da Educação Física como formação integral que promoveria o enriquecimento cultural e crítico sobre aspectos relacionados aos jogos, aos esportes, às lutas, à saúde, ao corpo etc. Predomina o movimento incessante, em atividades esportivas, por vezes, lúdicas, o gasto de energia e o relaxamento intelectual. Mas, nesse contexto é, paradoxalmente, quase impensável o fracasso em aulas de Educação Física. Basta o aluno estar na quadra e se movimentar para estar “aprendendo”. Basta ter uma justificativa qualquer, como simular lesões, dizer que tem prova na mesma semana etc, que a dispensa é quase garantida. Como se pode fracassar num ambiente tão flexível?

Por outro lado, a Educação Física é uma disciplina obrigatória no sistema educacional, ministrada por um professor com formação específica, dispõe de uma estrutura privilegiada na escola, e que deve apresentar planejamento articulado com o projeto pedagógico da instituição. Mais do que isso, existe uma legislação nacional que prevê Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Física em todos os níveis de escolarização, segundo a qual há uma série de objetivos relacionados ao ensino nas séries iniciais, entre eles “[...] conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais” (Brasil, 1997, p. 43). Estamos diante de outra exigência: Fracassar em Educação Física, neste caso, seria fracassar na apropriação desses saberes, importantes para uma

formação que se pretenda integral e emancipadora. Para isso, exige-se mais do que estar na aula, mas estar/ser na aula estabelecendo uma relação com os saberes e práticas corporais, realizando os processos que permitem a sua apropriação, mas, impreterivelmente, construindo estes saberes como parte de seu saber-de-ser<sup>9</sup>. Ou seja, que estes não se limitem a simples vivências, mas que transcendam este movimento no sentido da apropriação que leve à construção de uma identidade e à constituição do sujeito.

### **Três Registros Para a Atribuição e o Reconhecimento de Sentidos nas Aulas de Educação Física: para a discussão de saberes corporais**

Como melhor entender esses processos? De fato, a apropriação de saberes e as práticas corporais podem ser compreendidas em um esquema de três registros: aquele do saber/fazer que chamamos, inspirados no conceito de técnicas corporais<sup>10</sup>, de práticas corporais, quando os movimentos se configuram numa prática socialmente reconhecida por um conjunto de técnicas, estratégias e saberes; o do saber-sobre-o-saber/fazer, ou ainda, aquele que coloca no plano reflexivo a descrição e análise da ação ou atividade realizada, também chamado de processos de secundarização; e ainda a contextualização histórica e cultural da prática corporal. Como ensinam (Bautier; Goigoux, 2004), e também (Bautier; Rochex, 1998), o sucesso da aprendizagem está relacionado à capacidade do aluno de fazer circular os saberes e as atividades de um momento e de um objeto escolar ao outro. O mundo dos objetos escolares é um horizonte a interrogar e sobre os quais se pode (e se deve) exercer atividades de pensamento e trabalhos específicos. A atitude de secundarização é um exercício permanente de reflexão e de compreensão do quê e como se faz na escola. Este terceiro registro implica uma reflexão crítica sobre as práticas corporais, algo que possa permitir ao aluno localizar-se perante elas, vindo a saber o que significam para as diferentes sociedades, grupos, para si mesmo como localizado numa história e portador de uma memória.

É certo que o aluno não precisa deste terceiro registro para apropriar-se das práticas corporais, ou ainda para aprender a jogar futebol ou capoeira. Os exemplos de Zidane e Ronaldinho no futebol, ou dos mestres de capoeira brasileiros, são suficientes para que a maioria dos alunos se mobilize a aprender. Pretender driblar e fazer gols como Zidane, ou querer ter a coragem e a técnica de Mestre Bimba podem ser os móveis necessários para levar um aluno a uma situação de aprendizagem. Lançá-lo em tal situação não significa, no entanto, a consecução da aprendizagem ampla, assim como aprender a jogar não é, senão, um aspecto da aprendizagem do conteúdo.

O primeiro registro trata deste tipo de aprendizagem. O corpo concreto é relação, sendo o movimento dotado de códigos que lhe permitem se comunicar

com o mundo utilizando estes recursos disponíveis. Não podemos dizer que não existe reflexão nestas ações, mas elas ocorrem no âmbito da espontaneidade e, portanto, são respostas vivas ao meio e que não se reduzem ao corpo-para-outro. Estas respostas dependem tanto do repertório que o aluno disponibiliza, quanto das condições materiais colocadas à sua disposição, e ainda da elaboração subjetiva que faz delas. Isso significa dizer que um gesto não é um simples deslocamento de um corpo no tempo e no espaço, mas uma ação que resgata todo um passado de experiências de aprendizagem, como um futuro que abre um mundo de possibilidades. Ambos estão relacionados tanto a sucessos quanto a frustrações.

O registro de aprendizagem chamado secundarização trata de uma atividade reflexiva que coloca a ação ou a atividade realizada como objeto. Esta consciência reflexiva sobre a ação realizada coloca o corpo em movimento de forma abstrata, trata-se de uma apropriação sobre o que ocorreu. Isso acontece, por exemplo, quando o professor apresenta um vídeo sobre o futebol ou capoeira, quando demonstra um movimento corporal aos alunos, ou ainda solicita a um aluno habilidoso para fazê-lo. É preciso que os alunos se engajem na atividade e façam uma apropriação reflexiva sobre o que eles próprios realizam, ou sobre o que viria a ser realizado por outros. Mediada pelo professor, esta atividade reflexiva pode auxiliar a desenvolver um processo de redescoberta e análise da ação ou da atividade, semelhante àquela que as crianças estão acostumadas a presenciar com os adultos, após assistirem jogos na TV ou no estádio. Observe-se que os comentários são inevitáveis, a descrição dos melhores lances, das jogadas violentas, dos dribles e dos gols. Contudo, é importante destacar que esta questão só pode ser colocada a partir da noção de mobilização. E o que mobiliza a criança a trabalhar na escola é algo enraizado na sua história e, conseqüentemente, nos grupos a que pertence. Para Charlot, Bautier e Rochex (1992), a questão do sentido é singular, sendo assim irreduzível à estrutura das relações de classe, mesmo portando a marca destas relações sociais. Na escola, os alunos podem ter acesso a cenas por eles protagonizadas, o que pode tornar a atividade não apenas mais interessante, mas também mais instrutiva. Trata-se mesmo de experimentar, localizar, refletir, elaborar e reelaborar o sentido que as práticas adquirem na vida de cada aluno.

O terceiro registro é também um processo de secundarização, pois coloca o aluno frente a aspectos relacionados às práticas corporais. Contudo, são aspectos que se fixam no significado adquirido ao longo da história, para um ou mais grupos societários. Trata-se ainda de evidenciar a natureza histórica e social de toda e de qualquer prática, bem como as possibilidades de reconstrução desses significados. É fato que aprender a história social e cultural de um conjunto de práticas corporais não supõe ou não garante que os alunos aprenderam ou aprenderão as técnicas exigidas à sua boa execução, parte muito importante do aprendizado. Contudo, a mobilização deste aluno será outra, pois o significado da prática poderá ser vinculado à sua história, a aspectos da sua cultura. Ou seja, um aluno que conhece a história sócio-cultural de uma modalidade atribuirá a ela um sentido diferenciado em relação àqueles que aprendem apenas mimetizando ído-

los. Além disso, como já foi destacado, aprender uma prática corporal não é o mesmo que incorporar a execução de suas técnicas.

Este saber sobre as práticas corporais, sua história cultural e social – que pode e deve ser acrescido daqueles referentes à biomecânica, à fisiologia, entre outros – pode também compor o que são chamados de saberes corporais. Mas, o que nos autoriza a dizer que estes saberes são diferentes dos da Geometria ou da Biologia, ou ainda de outras disciplinas escolares? Quais são as especificidades destes saberes que os tornam corporais? As questões colocadas exigiriam que fizéssemos um tipo de reflexão e de análise que está além das possibilidades deste trabalho. O que é certo é que o futebol, a capoeira e outras práticas corporais são, da mesma forma, cultural e historicamente desenvolvidas. O aprendizado destas práticas, passado de geração em geração, autoriza-nos a concebê-las como um saber, talvez um saber incorporado<sup>11</sup>. Um saber diferente daqueles da Matemática, mas que possui igualmente uma função nas histórias singulares dos alunos, nas normas e nos valores que regem as relações de gênero, de classe, étnicas e raciais, geracionais, entre outras. Se existem diferenças entre os três registros, um não se reduz ao outro, mas, permanecem os três interligados.

Vale lembrar, no entanto, que a relação com a Educação Física é sempre distinta daquela com os saberes e com as práticas corporais<sup>12</sup>, em geral, e que, assim sendo, cada saber ensinado, cada atividade realizada, vai ter a marca de uma experiência singular. Talvez, então, não possamos falar de fracasso em Educação Física, mas dele na relação com determinado saber corporal. Portanto, quando falamos de fracasso em Educação Física, estamos nos referindo, ao considerar as contribuições de Charlot (1997), a alunos em situação de fracasso ou sucesso no aprendizado dos diferentes saberes e das práticas corporais.

### **Sobre a Noção de Aluno em Situação de Fracasso ou de Sucesso na Relação com Saberes e Práticas Corporais**

Retomemos as diferentes interpretações sobre quem seriam os maus alunos em Educação Física: os que se excluem das atividades ou que mesmo estando presentes, delas não participam; os que não se relacionam “bem” com os colegas ou com os professores; aqueles que apresentam péssimo desempenho nas atividades ou os que resistem a aprender, pois pensam já saber tudo.

Consideremos, primeiramente, a participação. É evidente que para aprender, uma condição de possibilidade é que o aluno esteja presente e, de alguma forma, tome parte efetivamente da aula. Contudo, a exclusão de alunos nas aulas de Educação Física é uma variável bastante frequente. Na maior parte dos casos pela consideração de deficiência no aspecto motor, físico, comportamental, já que são os próprios colegas e professores que acabam construindo formas mais ou menos explícitas de exclusão dos “menos aptos” às práticas esportivas



e jogos. Não participando da aula, estes alunos assumem um não-lugar de espectador. No extremo, passam eles mesmos à auto-exclusão, incorporando o não saber jogar ou ser incapaz de aprender a jogar, algo ainda mais frequente entre as meninas e as moças. Assumem ainda, por vezes, o saber-de-ser de alguém que não gosta de práticas corporais – principalmente as esportivas – e que dificilmente irá aprendê-las. Estes alunos perdem o interesse pelos conteúdos da Educação Física. Não identificam neles algo importante para sua formação, consequentemente, não se sentem mobilizados a se engajar em determinadas atividades.

Diante disso, vê-se a necessidade de o professor inverter esta lógica ou pelo menos com ela rivalizar, criando um ambiente onde todos possam ser valorizados nas suas diferentes qualidades, agregando mais elementos do que apenas o desempenho motor. Reconhecer o aluno, saber quais são os móveis que permitem entrar numa relação de sucesso com as práticas e com os saberes corporais, passa a ser fundamental para o professor que procura mediar processos de aprendizagem bem sucedidos, mesmo que sejam intelectuais. Para isso, é fundamental criar estratégias de inclusão dos alunos que têm mais dificuldades quando a lógica esportiva se coloca na Educação Física escolar – com toda sua ênfase em hierarquizar, selecionar e enaltecer os que têm melhor desempenho atlético. Se outras dimensões dos saberes corporais não forem consideradas, então não temos como sair dessa situação. Enquanto prevalecerem a lógica e a estrutura do desempenho motor, não há inclusão possível.

Parece evidente que para aprender, o aluno precisa de um ambiente receptivo e agradável. Assim, outro vetor de exclusão das aulas, relacionado ao anterior, pode ser o da violência que cresce no contexto escolar<sup>13</sup>. É na Educação Física ou no recreio, quando os corpos infantis e juvenis entram em contato sob um controle mais frouxo, que podem aparecer com mais frequência as diversas manifestações de violência. Estas relações autoritárias entre mais e menos fortes, reproduzidas nas tramas de crianças e jovens, frequentemente no contexto em que Adorno (1971) e Arendt (1992), de diferentes pontos de vista, destacaram como tirania do coletivismo, podem estar relacionadas com a falência do projeto de democratizar os saberes. Isso leva alguns a se fazerem reconhecer por competências outras que não o ter “sucesso” na escola, mimetizando de alguma forma o que acontece também fora dela, onde os marginalizados têm cada vez mais encontrado soluções violentas para se impor frente às desigualdades sociais ou simplesmente à concorrência pelo poder.

A escola tem limites porque é parte ativa da construção histórica de uma sociedade desigual, autoritária e discriminatória, algo que se revela em países tão distintos como França e Brasil (Moignard, 2008). Mas, como princípio, ela não pode esquecer uma de suas funções básicas, a de contribuir para a redução das desigualdades. Diante disso, a escola precisa pensar estratégias para enfrentar sem medo o tema da violência, assumindo suas responsabilidades e contribuindo para pensar uma sociedade menos violenta, mas, também, menos desigual.

A complexidade do fenômeno exige uma atenção especial às condições objetivas como subjetivas dos alunos. O sucesso em Educação Física está relacionado com a participação nas aulas. Entretanto não basta estar presente, é preciso trabalho efetivo para aprender. Estar presente e engajado nas atividades de aprendizagem é uma tarefa do aluno e que exige do professor uma atenção particular sobre o sentido que aquele atribui às práticas e aos saberes corporais, como também à sua aprendizagem. Identificar os móveis que permitem a entrada na atividade e a efetivação da aprendizagem não é uma tarefa simples, porém imprescindível às experiências de sucesso, como também para diminuir as chances de fracasso em Educação Física.

### **Uma Questão Final, Para Seguir Debatendo**

Na Educação Física, aprender as práticas corporais e os cuidados com o corpo é, sem dúvida, tarefa das mais importantes. Para aqueles que já chegam à escola com um horizonte mais amplo de técnicas corporais, isso tem sido uma tarefa menos difícil. Mas é preciso repensar este movimento e levar os que são considerados “não aptos” a aumentarem seu repertório corporal<sup>14</sup>. Observe-mos que uma das tarefas importantes é ampliar a reflexão sobre a cultura corporal segundo Soares et al. (1992) e suas mais diversas abordagens, educando os alunos a identificar, analisar, compreender, refletir e intervir sobre problemas que desdobram em desigualdades dentro e fora da escola, como a violência, a discriminação, o preconceito, entre outros.

Contudo, não podemos esquecer que os casos de sucesso e de fracasso resultam de relações singulares com os saberes e com as práticas corporais. O sucesso desta relação exige não só a presença do aluno, como também certo engajamento no ato de aprender. Diríamos, ainda, que para aprender é preciso estar mobilizado, o que demanda um sentido a ser atribuído aquele conteúdo de aprendizagem. A relação com o saber é sempre uma relação de sentido, ou seja, de um sujeito singular que projeta naquele tanto as suas experiências anteriores como aquelas que virão.<sup>15</sup>

Assim, torna-se fundamental conhecer com profundidade a criança e o jovem em situação de fracasso em Educação Física. Temos o hábito de perguntar aos professores e aos estudantes de Educação Física sobre o engajamento dos alunos nas aulas. Sem dúvida, as representações dos alunos construídas pelo professor têm uma função, inclusive, nas imagens que os alunos constroem de si mesmos. Mas não podemos nos limitar a uma visão adultocêntrica da criança ou do jovem na condição de aluno (Sayão, 2002). Para isso, precisamos conhecê-los também a partir deles mesmos. Parece ser fundamental perguntar a eles por que não participam, não estudam, não prestam atenção, não se exercitam, não se mobilizam, enfim, por que não caminham na direção do aprender. O que constitui barreira a este movimento e como eles têm elaborado suas res-

postas frente a estas dificuldades? Devemos verificar também esses elementos observando as aulas e os alunos, seus movimentos de engajamento concreto nos processos de aprendizagem e nas relações com os demais colegas e professores.

Enfim, trata-se de inventariar processos que conduzem a diferentes dificuldades, verificando a força da cultura e do social sobre eles, mas, ao mesmo tempo, como eles elaboram a si mesmos diante desta cultura e do social. Diferentes questões colocadas aos distintos sujeitos, uma vez cruzadas, podem ajudar-nos a esclarecer, por exemplo, se os alunos em situação de fracasso estariam francamente fracassados ou em situações de fracasso diferentes em cada prática corporal apresentada pelo professor. Qual aluno estaria em situação de fracasso escolar? O que não sabe jogar, aquele que não joga na aula, o que não aprende o jogo, o que tem problemas de relacionamento, aquele que é excluído, o que se exclui da aula etc? Este fracasso teria características específicas, diferentes de outras disciplinas, estaria relacionado de alguma forma com o fracasso escolar em geral? Ou ainda, quais as relações entre origem social e as situações de fracasso em Educação Física?

Como vimos, o que está em questão são as formas diferenciadas em relação ao saber nas aulas de Educação Física. Interessa-nos mostrar a importância de desvelar a constituição e o desenvolvimento dessas formas de relação que conduzem a situações de fracasso nas aulas. Dizer que os alunos estão em situação de fracasso conduz a perguntar por que eles não aprendem, o que limita esses aprendizados, desde questões técnicas até a busca de elementos objetivamente subjetivos. Sem boas perguntas – e suas correspondentes tentativas de resposta – não teremos chances de superar as enormes dificuldades que se nos apresentam.

*Recebido em junho de 2008 e aprovado em setembro de 2008.*

### Notas

\* O texto é resultado parcial do projeto Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II, financiado pelo CNPq (Auxílios pesquisa, bolsas de produtividade em pesquisa, apoio técnico, doutorado, mestrado e iniciação científica).

1 As pesquisas de Combaz (1992) mostram que o contexto do sucesso em Educação Física na França é de mesma natureza que o observado habitualmente nas demais disciplinas.

2 Therme (1995, p. 44), ao centrar sua análise sobre o corpo, suas práticas e o ensino, chama atenção para a necessidade de prudência na utilização de conceitos como integração, inclusão ou exclusão. Estes conceitos são, muitas vezes, veículos dos saberes dominantes, carregados de sentidos que mais acobertam que revelam. O mesmo autor nos oferece uma importante reflexão sobre o fracasso escolar, a exclusão e a prática esportiva.

- 3 Questão muito bem abordada por Bourdieu (1998) onde encontramos uma descrição detalhada dos mecanismos que revelam a reprodução da dominação masculina pelas principais instituições, entre elas a escolar.
- 4 Referimo-nos especialmente aos trabalhos de Bautier, Charlot e Rochex (1992) e Lahire (1995). 5 O conceito de disciplina que nos referimos aqui é aquele desenvolvido por Foucault (1975, p. 125-152), segundo o qual a disciplina é a anatomia política do detalhe.
- 5 Dois estudos conduzidos por Dubet (1994) e Rochex (1995) nos ajudam melhor compreender o conceito de experiência escolar relacionado a problemática do sucesso e fracasso escolar na França.
- 6 Uma reflexão se faz necessária na distinção dos três adjetivos (saberes, práticas e técnicas) utilizados juntos com a dimensão “corporal”. Que não se trata de conceber uma dualidade entre o que é corporal ou não corporal quando se fala do humano e seu corpo, entretanto concebemos como estratégia a demarcação do corpo, e do corpo em movimento, como um recorte à ser refletido independentemente para melhor perceber suas interdependências entre o corpo que somos (concreto) e o corpo que temos (abstrato), ou ainda o corpo que nos sabemos sendo na presença dos outros (concreto/abstrato). Para uma reflexão em detalhe sobre estas três dimensões ontológicas do corpo ver Sartre (1943, p. 353-413)
- 7 Uma importante indicação nesta direção é o trabalho de Tabora de Oliveira (2003) e sua proposição de que a corporalidade possa ser um conceito suficientemente abrangente para abarcar as experiências corporais a serem tratadas, de forma extensa, como temas das aulas de Educação Física.
- 8 Trebels (2003) destaca três dimensões do movimento humano que deveriam ser igualmente consideradas, sentir, pensar, agir, com claro predomínio, na tradição da Educação Física, para última.
- 9 Revisitando a antropologia filosófica sartreana (principalmente os textos: “La Transcendence de l’Ego” et “L’Être et le Néant”, 1937 e 1943 respectivamente) observamos que o saber precisa ser considerado desde o ponto de vista ontológico quando pretendemos diferenciar a vivência de situações onde o saber está colocado, mas passa à margem de qualquer reflexão, ou ainda, da experiência concreta de situações onde o saber é experimentado para além da reflexão e, como parte constituinte do ser que se sabe sendo nesta relação. O homem como ser-no-mundo, que se desenvolve e se constrói à medida que se tece com os outros, as coisas e o tempo, se sabe sendo a partir das suas ações concretas neste mundo, do qual ele é também mais um elemento. Este saber-de-ser se inscreve lentamente a partir de inúmeras relações que circunscrevem tanto o antropológico como o sociológico constituído e, pelo qual, os diferentes grupos e sujeitos se inter-relacionam. Para Sartre (1943, p. 258), “En un mot, par un renversement radical de la position idéaliste, la connaissance se résorbe dans l’être: elle n’est ni un attribut, ni une fonction, ni un accident de l’être; mais il n’y a que de l’être.”
- 10 Segundo Mauss (2003), em comunicação apresentada à Sociedade de Psicologia em 1934, técnicas corporais podem ser compreendidas como as maneiras pelas quais os homens, em cada sociedade e conformando uma tradição, sabem tornar o se corpo e ele servir-se.. O estudo da técnica corporal é o estudo do “ato”, ou de “montagens



físico-psíquico-sociológicas de séries de atos.” Estes atos são mais ou menos habituais e antigos na vida do indivíduo e na história da sua sociedade. Considera ainda que podem ser montadas mais facilmente pelos indivíduos porque são montadas pela autoridade social e para ela.” Quer dizer, têm como princípio o exemplo e a ordem, sendo a criação ou invenção uma consequência rara que resulta da educação comandada e do convívio. (2003, p. 401-424)

- 11 A incorporação da dominação masculina na forma de habitus parece ser um exemplo interessante do que entendemos por incorporação no domínio dos saberes escolares. Para Bourdieu (1998, p. 47) “A violência simbólica se institui por intermédio de adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, a dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimentos que ambos tem em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural.”
- 12 As práticas corporais podem ser atividades esportivas, recreativas, artísticas, de lazer, laborais, lúdicas, cotidianas, que exigem o domínio técnico de determinadas formas do movimentar-se.
- 13 Segundo vários estudos sistematizados por Ireland (2007), a violência na escola é um dos piores problemas na opinião de alunos de quarta série em todo o Brasil.
- 14 Conforme sugere Dubet (2004) é preciso desenvolver a igualdade distributiva de chances, isto é, garantir a equidade da oferta escolar, por vezes garantindo mais aos menos favorecidos, tentando diminuir os efeitos mais brutais da pura competição.
- 15 Para questão da singularidade, do sentido e da mobilização, assim como aquela do saber, consultar Bautier, Charlot e Rochex (1992) e Charlot (1997).

## Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Kritik**: kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971. P. 105-133.
- ARENDRT, Hannah. **Between Past and Future**. New York: Peguim, 1992.
- BAUTIER, Élisabeth; GOIGOUX, Roland. Difficultés d’Apprentissage, Processus de Secondarisation et Pratiques Enseignantes: une hypothèse relationnelle. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 148, p. 89-100, jul./set. 2004.
- BAUTIER Élisabeth; ROCHEX Jean-Yves. **L’Expérience Scolaire des Nouveaux Lycéens**: démocrati-sation ou massification? Paris: Armand Colin, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **La Domination Masculine**. Paris: Seuil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: MEC, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Du Rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- CHARLOT, Bernard ; BAUTIER, É. ; ROCHEX, J-Y. **Ecole et Savoir, Dans les Banlieues... et Ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.

- COMBAZ, Gilles. **Sociologie de l'Éducation Physique**: evaluation et inégalités de réussite. Paris: PUF, 1992.
- DUBET, François. **Sociologie de l'Expérience**. Paris: Seuil, 1994.
- DUBET, François. **L'École des chances, qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Seuil, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Ligia M. Pondé Vassalo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- IRELAND, Vera Esther (Org.). **Repensando a Escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO/INEP, 2007.
- LAHIRE, Bernard. **Tableaux de Famille**: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris: Gallimard-Seuil, 1995.
- LOVISOLO, Hugo. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- MAUSS, Marcel. As Técnicas do Corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. P. 399-422.
- MOIGNARD, Benjamin. **L'École et la Rue**: fabriques de délinquance. Paris: PUF, 2008.
- RANNOU, Marie-Térèse. **"...L'EPS, c'est pas Pareil..." ou Rapport au Savoir en Éducation Physique et Sportive**: un exemple en Activité Basket-ball. Paris: Programme en Sciences de l'Education; Université Paris 8, 1998.
- ROCHEX, Jean-Yves. **Le Sens de l'Expérience Scolaire**. Paris: PUF, 1995.
- SARTRE, Jean-Paul. **La Transcendance de l'Ego**: esquisse d'une description phénoménologique. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. **L'être et le Néant** : essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1943.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, Prática de Ensino em Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado; SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação do Corpo e Formação de Professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC; Brasília: INEP, 2002. P. 45-62.
- SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da Educação Física nos Espaços e Tempo Escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro, Pro-Sul/CNPq, 2003. P. 155-177.
- THERME, Pierre. **L'Échec Scolaire, l'Exclusion et la Pratique Sportive**. Paris: PUF, 1995.
- TREBELS, Andreas. Uma Concepção Dialógica e uma Teoria do Movimento Humano. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 249-267, jan./jun. 2003.



Fábio Machado Pinto é doutorando em Educação na Universidade de Paris VIII - Saint Denis, bolsista CAPES e Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: [fabiobage@yahoo.com.br](mailto:fabiobage@yahoo.com.br)

Alexandre Fernandez Vaz é Doutor pela Universidade de Hannover. Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas e Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq – Fundamentos da Educação.

E-mail: [alexfvaz@pq.cnpq.br](mailto:alexfvaz@pq.cnpq.br)

