

PRÁTICAS CORPORAIS E RELAÇÃO COM OS SABERES E EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Fábio Machado Pinto

Doutorando em Ciências da Educação - Université Paris 8.

Bolsista do Programa CAPES / MEC.

RESUMO

Abordamos a problemática da relação entre saber e práticas corporais, procurando localiza-la no trânsito entre aqueles que ensinam e aprendem nas aulas de Educação Física. Consideramos um conjunto de crenças e mal-estares, nas quais o fracasso aparece como protagonista. Isso conduz a perguntar o que limita o aprendizado dos alunos, desde questões técnicas até a busca de elementos objetivamente subjetivos. Salientamos a importância do estudo de situações concretas que evidenciem as diferentes relações que os alunos estabelecem com a escola e os saberes.

ABSTRACT

We approached the issue of the relation between knowledge and body practices, trying to locate it in the dynamic of those who teach and learn in Physical Education classes. We considered faiths and indispositions, in which failure appears as protagonist. It indicates a question about what limits students learning, from technical issues to the search of objectively subjective elements. We pointed out the importance of the studying of concrete situations that focus the different relations that students establish with school and knowledge.

RESUMEN

Tratamos de la problemática de la relación entre saber y practicas corporales, procurando localizarla entre los que enseñan y aprenden en clases de Educación Física. Consideramos un conjunto de creencias y malestares, en las cuales el fracaso surge como protagonista. Esto nos lleva a preguntar sobre los límites del aprendizaje por parte de los alumnos, desde cuestiones técnicas hasta la búsqueda por elementos objetivamente subjetivos. Subrayamos la importancia del estudio de situaciones concretas que demuestren las diferentes relaciones que los alumnos establecen con la escuela e el saber.

1. INTRODUÇÃO:

Este estudo¹ teve sua inspiração em diversas experiências de prática de ensino em educação física escolar.² Nas atividades de observação, como nos planos e realização das aulas pelos estagiários prevalece um sentimento de desorientação geral e decepção em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. O que seria um bom ou um mau andamento das aulas? Quais as possibilidades metodológicas e os saberes específicos da disciplina? Quais os objetivos e formas de avaliação? Qual o seu lugar social na escola? O que determinaria o fracasso e o sucesso nesse espaço diferenciado, mas também semelhante, às demais disciplinas escolares?³ Neste estudo, nosso foco são os problemas e inquietações relacionados à aprendizagem nas aulas de Educação Física.⁴

A primeira parte deste artigo trata de observar com mais atenção às inquietações e análises dos professores das escolas e estagiários, onde aparecem importantes questões, como também um conjunto de crenças e certezas que dão forma ao trabalho pedagógico. Questionamos o ângulo e a abordagem destas questões ao indicar a pesquisa científica e seus resultados como uma ferramenta para esclarecer e refletir os diferentes caminhos da aprendizagem das práticas corporais.

Na segunda parte, apresentamos os contornos da pesquisa *Práticas corporais e relação com os saberes em educação física escolar* e chamamos atenção para dificuldade de se pensar o “fracasso ou sucesso” em educação física. Bem como, o fato de que, nesta disciplina, predomina o *agir* sobre o *sentir* e o *pensar*, legitimando o clima antropológico brasileiro onde o corpo e suas práticas predominam.

A terceira e última parte deste artigo aborda situações de fracasso mais presentes nesta pesquisa: alunos que se excluem da aula ou que estão presentes, mas não participam; os que não se relacionam “bem” com os colegas ou com os professores; aqueles que apresentam péssimo desempenho nas atividades ou que resistem a aprender, pois pensam já saber tudo.

Finalmente, resgatamos a importância das noções de *sentido singularidade, mobilização e atividade* para se pensar a relação com as práticas corporais nas aulas de educação física. Considerando que a relação com o saber é sempre uma relação de *sentido*, ou seja, de um sujeito *singular* que projeta no saber tanto as suas experiências anteriores como o projeto e desejo de realizar-se num futuro, campo de possibilidades em construção. Garantindo assim, a *mobilização* dos alunos nas *atividades* propostas.

2. PROBLEMAS E CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA – A QUESTÃO DO “FRACASSO” DAS AULAS.

Os estagiários e professores destacam todo um elenco de possíveis razões para o “fracasso” das aulas que “não dão certo”: a pouca participação ou exclusão dos alunos; o desinteresse

¹ Este trabalho recupera as principais questões trabalhadas na pesquisa *Educação do corpo e constituição do sujeito* realizada com financiamento do Projeto PIBIC/CNPq 2003/2004 e depois, aprofundadas na pesquisa *Práticas Corporais e Relação com o saber em educação física escolar* defendida como trabalho de conclusão do curso DEA na Université Paris 8, em outubro de 2005.

² Desde 1996, quando assumi a disciplina Prática de ensino de educação física escolar I e II, supervisionando estágios e realizando pesquisas em escolas da rede pública de Florianópolis.

³ Pesquisas como a de Therme (1995) e Rannou (1998) na França, mostram a existência de relação entre o fracasso ou sucesso em Educação Física e aqueles observados habitualmente nas demais disciplinas.

⁴ Destacamos as importantes contribuições de Alexandre Fernandez Vaz na elaboração deste trabalho.

ou resistência às atividades; o “mau comportamento” e as situações de violência. Contudo, é menos freqüente a preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos saberes específicos da Educação Física, o que remete a pouca importância atribuída a eles na disciplina que, além de tudo, não reprova, a não ser, e nem sempre, por freqüência insuficiente.

A questão que mais chama a atenção dos estagiários e professores é a exclusão ou auto-exclusão dos alunos, e ainda as situações em que esses se engajam apenas parcialmente nas aulas. 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*⁵. As soluções passam pela proposição de aulas mais lúdicas e prazerosas, sem a rigurosidade do uso da técnica e a ênfase no desempenho.

Coloca-se aí também uma tradicional questão de *gênero*⁶ em sua relação com o esporte, via de regra sexista, de forma que as meninas não participariam dos jogos “de meninos” porque não apresentariam a mesma performance e, por outro lado, os meninos não tomariam parte dos jogos “femininos”, fazendo predominar o preconceito e a hierarquia que se baseia na masculinidade/virilidade.

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 falta delas, fossem específicas de uma única disciplina, o que obriga a reconhecer que outros espaços pedagógicos podem ser desagradáveis, fatigantes, poucos criativos e de não-afetividade.

O problema do “fracasso” ou “sucesso” também aparece relacionado às questões afetivas entre o aluno e seus colegas e professores. Não respeitar a autoridade, bagunçar, agredir os coetâneos e 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 rigor *disciplinares*⁷, (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.

Também é constante uma idéia cristalizada no interior do campo pedagógico da Educação Física, de que os alunos da escola cultivam uma grande admiração pelos professores desta disciplina. Dizem também que o movimento nas aulas é permitido, enquanto nos outros espaços isto é 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 fadiga provocada em outros espaços.

Como dito acima, dificilmente a problemática do “fracasso” se apresenta como 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 atividades e participar do jogo responde aos critérios de sucesso. No máximo, e em alguns casos de forma claramente menos importante, é observado o rendimento nas diferentes modalidades esportivas ou brincadeiras propostas. Neste caso, o sucesso escolar é vinculado à aptidão física e motora desenvolvida em relação aos colegas e estariam em situação de fracasso aqueles que não se apresentam aptos nos jogos esportivos e brincadeiras. Valoriza-se o saber-fazer, não importando se este é oriundo das experiências

⁵ 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*.

⁶ 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.

⁷ Segundo Foucault (1975, p. 125-152), a *disciplina é a anatomia política do detalhe*.

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 se relacionam a uma infância “mais livre”, menos fechada em casas ou apartamentos.

Em síntese, as análises imediatas dos estagiários e professores nas escolas buscam quase sempre o “culpado”: o aluno, por desinteresse, dificuldade de aprendizagem e de comportamento, por não possuir o “dom” ou pré-disposição para determinadas práticas corporais. Complementarmente, a culpa às vezes recai sobre a família, porque seria ela desprovida de um capital cultural suficiente para educar seus filhos. As análises um pouco mais amplas chegam às desigualdades sociais que desdobram em violência e que se reproduzem nos alunos em formas singulares de desajuste, ainda que desconheçam, geralmente, outros elementos relacionados aos processos de marginalização. 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 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 aspectos, que levasse em consideração o *clima antropológico*⁸ no qual esta criança está inserida, as diferentes *atmosferas* que constituem o *sociológico familiar e escolar*⁹ e, mesmo, as suas interfaces, sejam elas de complementaridade ou ruptura. Pressupostos, que conferem uma singularidade às diferentes relações aos saberes e práticas corporais construídas entre aqueles que ensinam e aprendem. 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*¹⁰, sobretudo as práticas corporais e, conseqüentemente, o efeito destas na *experiência escolar*¹¹ de alunos em situação de sucesso ou insucesso.

3. UMA PESQUISA SOBRE O FRACASSO E SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - QUAL O SEU SENTIDO E O QUE MOBILIZA A CRIANÇA A APRENDER AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA?

Esta pesquisa correlaciona aspectos tais como gênero, etnia, geração, culturas, como um caminho para se compreender a *relação aos saberes e práticas corporais*, que leva alunos do primário a se encontrarem em uma situação de sucesso ou fracasso em educação física. O que remete para a questão da infância, contudo aquela localizada na escola pública brasileira, demarcada pelo *clima antropológico contemporâneo*, onde predomina a

⁸ “Uma personalidade se constitui num processo que se caracteriza por ser movimento sócio-histórico. Ao rastrear o clima antropológico em que se constituiu uma personalidade, consideraremos todas as condições materiais e, também, as relações que ocorrem neste contexto. Consideraremos o saber que abriga este contexto, ou seja, como racionalidade, o que inclui a cultura entre outros. Mas, a cultura aqui não é abstrata ou solta na materialidade. Ao contrário, ela é movimento prático, material, diário, etc. A expressão clima antropológico foi forjada para ser fiel aquilo que Sartre compreende como contexto material e histórico.” Pinto e Bertolino (2007)

⁹ O *sociológico* é um recorte objetivo e resultante da relação dialética dos sujeitos no antropológico, constituindo grupos. As afetações do sujeito humano ocorrem sempre no que chamamos *atmosferas*, as quais se situam no sociológico e não antropológico. É neste sociológico onde nasce e se estabelece o *projeto e desejo-de-ser*. Pinto e Bertolino (2007)

¹⁰ Como nos têm mostrado Charlot, Bautier e Rochex (1992) e Lahire (1995).

¹¹ Um estudo detalhado sobre este assunto na França foi conduzido por Dubet (1994) e Rochex (1995).

violência e a escassez de recursos materiais e culturais.¹² Articulamos assim, o estudo das *dificuldades escolares* com aquele da *origem social*.

Este trabalho se situa no âmbito da relação de um sujeito ao saber. Isso significa apreender como este aluno elabora sua relação ao mundo, aos outros sujeitos, à materialidade, ao seu próprio corpo, bem como ao tempo. Neste sentido, utilizamos os instrumentos *entrevista e observação de campo*¹³, para estudar os alunos que fracassam ou têm sucesso na relação aos saberes e práticas corporais. Para isso, estudamos o *sentido* que estes dão para ir à escola e as aulas de Educação Física, bem com os processos que os conduzem a se *mobilizar*¹⁴ para entrar nas *atividades*¹⁵ e aprender as práticas corporais.

Será o fracasso na Educação Física uma legítima problemática de pesquisa? Para muitos é “absurdo” pensar em fracasso quando esta disciplina dificilmente reprova e não tem peso para o concurso vestibular.¹⁶ A pergunta sobre por que alguém deveria obrigatoriamente aprender um esporte ou outra prática corporal vem à tona quando a obrigatoriedade da disciplina é contestada.

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”, como já citamos acima.¹⁷ 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, tratando-se de uma dificuldade de legitimação e de efetivação da disciplina como tal.

Muitas vezes as aulas excluem a ação reflexiva¹⁸ ou ainda dizem que esta seria importante, mas não se sabe exatamente como isso aconteceria. É comum que elas sejam predominantemente “práticas”. Refletir sobre um problema do jogo é considerado perda de tempo. É comum a resistência dos alunos a pensar, ler ou debater. Os professores parecem aceitar e até mesmo fomentar esta dinâmica. Com isso parece haver uma tolerância à falência de certa Educação Física enquanto formação integral que promoveria o enriquecimento cultural e crítico. Predominam o movimento incessante, em atividades esportivas, por vezes lúdicas, o gasto de energia e o relaxamento intelectual. Mas, nesse contexto é, paradoxalmente, quase impensável a existência do fracasso escolar ou em Educação Física.

¹² Relatório UNESCO / MEC – INEP (2006)

¹³ Em 2005, na pesquisa *Educação do corpo e a Constituição do Sujeito*, utilizamos a observação e a entrevista como instrumentos. Na pesquisa que estamos realizando no âmbito do doutorado, incorporamos o instrumento Bilan de savoir, formulado no grupo ESCOL. Este instrumento vem acompanhado de um questionário aplicado à uma população de 700 alunos da quarta série primária. Esta etapa exploratória permitirá eleger as categorias à serem aprofundadas pela observação e entrevistas dos grupos representativos.

¹⁴ Para Charlot, Bautier e Rochex (1992, p. 20-25), a questão do sentido é singular, sendo assim irreduzível à estrutura das relações de classe, mesmo portando a marca das relações sociais. Contudo, é importante destacar que esta questão só pode ser colocada a partir da noção de *mobilização*. E o que mobiliza a criança trabalhar na escola é quase sempre relacionado a algo enraizado na sua história e, conseqüentemente, do grupo de origem ou, ainda, seu sociológico familiar

¹⁵ O conceito de *Atividade* aqui é emprestado dos estudos da escola soviética, mais precisamente o texto escrito por Leontiev (1988, p. 63), onde lê-mos “*Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.*”

¹⁶ Cabe ressaltar que em 28 de agosto de 1959 uma prova de EPS é aplicada ao Baccalauréat – exame que qualifica e seleciona os estudantes franceses ao ensino superior. Attali & Saint Martin (2004, p. 105)

¹⁷ 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 nota.

¹⁸ 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.

Por outro lado, a Educação Física é uma disciplina obrigatória no sistema educacional, que possui uma estrutura privilegiada dentro da escola, que deve apresentar planejamento articulado com o projeto da escola.¹⁹ Estamos diante de uma outra exigência. Fracassar, neste caso, seria fracassar na apropriação de saberes específicos da disciplina. Para isso, se exige mais do que “estar” na aula, mas estabelecer uma relação com *as práticas corporais*, realizando os processos de aprendizagem e apropriando-se destes saberes como parte de seu *saber-de-ser*.²⁰ Ou seja, que estes não se limitem a simples vivências, mas que transcendam este movimento no sentido da apropriação que leva à constituição do sujeito concreto.

Neste sentido, observamos que a educação física merece uma atenção especial. Não somente porque ela é obrigatória e possui uma diretriz nacional que a recomenda. Tampouco, porque gostar da disciplina é quase uma unanimidade. Mas também porque os saberes que ela propõe permitem ao aluno se “experimentar dentro de sua pele”²¹ e ter sucesso nas atividades e na escola.

4. A NOÇÃO DE ALUNO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO OU SUCESSO NA RELAÇÃO COM SABERES E PRÁTICAS CORPORAIS.

Talvez não possamos falar em “fracasso” em Educação Física, mas sim na relação com uma determinada prática corporal. Quando falamos em “fracasso”, estamos nos referindo, ao considerar as contribuições de Charlot (1997), ao aluno em *situação* de fracasso ou sucesso. Verifiquemos as diferentes definições de bons e maus alunos em Educação Física.²² Os piores seriam: aqueles que se excluem da aula ou que estão presentes, mas não participam; os que não se relacionam “bem” com os colegas ou com os professores; aqueles que apresentam péssimo desempenho nas atividades ou que resistem a aprender, pois pensam já saber tudo.

Pensemos, primeiramente, a participação. É evidente que para aprender a 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 é uma variável bastante freqüente. 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 expectador. No extremo, passam eles mesmos à auto-exclusão das aulas, incorporando o fato do não saber jogar ou ser incapaz de aprender a jogar. Assumem ainda, por vezes, o *saber-de-ser* de alguém que não gosta de práticas corporais – principalmente as esportivas – e que dificilmente irão aprendê-las. Estes alunos perdem o interesse pelos conteúdos e não conseguem identificar

¹⁹ A legislação nacional prevê *Parâmetros Curriculares Nacionais* para educação física. Brasil (1997, p. 43).

²⁰ Conforme Sartre (1988, 2005), o homem como um *ser-no-mundo* se desenvolve e se constitui à medida em que se tece com os outros, as coisas e o tempo. Trata-se de um processo de aprendizagem, portanto, de educação. Estes processos constituirão um determinado *saber-de-ser*, ou seja, o núcleo de sua personalidade. Para Sartre, “o conhecimento se reabsorve no ser: não é um atributo, nem uma função, nem um acidente do ser; pois só existe ser.” Sartre (2005, p. 284).

²¹ “Experimentar-se sendo dentro de sua pele” é uma expressão que substitui saber-de-ser e é utilizada para esclarecer o processo de constituição da personalidade. Pinto e Bertolino (2007)

²² Resultados da Pesquisa *Práticas corporais e relação com os saberes em educação física escolar*. Pinto (2005). Observamos as aulas de educação física de uma terceira série primária no segundo semestre de 2003 e esta mesma turma no primeiro semestre de 2004. Selecionamos 06 Alunos (03 meninos e 03 meninas), classificadas pela professora como os de melhor e os de pior desempenho da classe.

algo importante para sua formação, conseqüentemente, não se sentem mobilizados a se engajar nas atividades.

Diante disso, vê-se a necessidade do professor inverter esta lógica ou pelo menos com ela rivalizar, criando um ambiente onde todos possam ser valorizados nas suas diferentes qualidades, independente do seu desempenho motor. Reconhecer o aluno, saber quais são os móveis que permitem entrar numa relação de sucesso com as práticas e saberes corporais, passa ser fundamental para o professor que procura mediar processos de aprendizagem bem sucedidos, criando situações de sucesso. 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 melhores em detrimento dos mais fracos. Se outras dimensões não forem consideradas, então não temos como sair dessa situação. Ao 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.²³ É na Educação Física ou no recreio, quando os corpos infantis entram em contato sob um controle mais frouxo, que aparecem com mais freqüência as diversas manifestações de violência. Estas relações autoritárias entre mais e menos fortes, reproduzidas nas relações infantis, 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 na sociedade, onde os marginalizados têm cada vez mais encontrados soluções violentas para se impor frente às desigualdades sociais ou simplesmente à concorrência pelo poder.

A escola é constituinte e constituída historicamente dentro de um modelo de sociedade desigual. Como princípio, ela não pode esquecer uma de suas funções básicas, de contribuir para a redução destas desigualdades. Onde o aluno mais fragilizado possa encontrar amparo que lhe garanta condições de permanecer nas aulas, no recreio, nos diferentes espaços escolares em condições de apreender. Instrumentalizado para lidar com estas situações dentro e fora da escola.

Aprender as práticas corporais é, sem dúvida, a tarefa mais importante da educação física. Para aqueles que já chegam na escola com um repertório privilegiado, isto tem sido uma tarefa menos difícil.²⁴ Mas é preciso repensar este movimento e levar, igualmente os que são considerados “não aptos” a aumentarem seu repertório corporal.²⁵ Pensemos ainda, que uma das tarefas importantes é mesmo ampliar a *reflexão sobre a cultura corporal*,²⁶ educando os alunos a identificar, analisar, compreender, refletir e intervir sobre problemas que desdobram em desigualdades dentro e fora da escola.

4. UMA NOTA FINAL, PARA SEGUIR DEBATENDO.

²³ A violência na escola é um dos piores problemas na opinião de alunos de quarta série de todo o Brasil. Relatório do Pesquisa UNESCO/MEC-INEP (2006).

²⁴ Embora, estes alunos também sejam prejudicados quando diante de uma aula fraca em conteúdo e estratégias pedagógicas, elabore que ali nada se aprenderá.

²⁵ Conforme sugere Dubet (2004) é preciso desenvolver e *igualdade distributiva de chances*, isto é, garantir a equidade da oferta escolar, por vezes dando mais aos menos favorecidos, tentando diminuir os efeitos mais brutais de uma competição pura.

²⁶ Conforme Coletivo de autores (1992).

Os casos de “sucesso e fracasso” que estudamos resultam de relações singulares com as práticas corporais. O sucesso desta relação exige não só a presença do aluno, nem tão somente o uso de boas técnicas de ensino, como também a criança estar *mobilizada*. Ou seja, o *sentido* atribuído àquilo que se pretende aprender será definitivo nesta mobilização. A relação com o saber é sempre uma relação de sentido, ou seja, de um sujeito *singular* que projeta no saber tanto as suas experiências anteriores como aquelas que virão.²⁷

Assim, torna-se fundamental conhecer com profundidade a criança em situação de “fracasso”. Costumamos perguntar aos professores sobre os alunos. Sem dúvida, a representação dos alunos construída pelo professor tem uma função, inclusive, na representação que os alunos constroem de si mesmos. Mas não podemos nos limitar a uma visão *adultocêntrica* da criança/aluno.

Para isso, precisamos conhecer a criança também a partir dela mesma. Parece ser fundamental perguntar ao aluno por que ele não participa, não estuda, não presta atenção, não se exercita, não se mobiliza. Enfim, por que ele não caminha na direção do aprender. Devemos verificar também as atividades, seu engajamento nos processos de aprendizagem. Trata-se ainda de verificar os diferentes caminhos que a criança percorre entre o grupo familiar e a escola, suas fissuras e rupturas ou sustentação e confirmação do projeto. Em outras palavras, trata-se de inventariar processos que conduzem a diferentes dificuldades, verificando a força da cultura e do social sobre eles, ao mesmo tempo, como eles elaboram a si mesmo diante desta cultura e do social.

REFERENCIAS

ATTALI, M. & SAINT-MARTIN, J. *L'éducation physique de 1945 à nos jours : les étapes d'une démocratisation*. Paris : Armand Colin, 2004.

BOURDIEU, P. *La domination masculine*. Paris : Seuil, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais : Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, B. *Du Rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHARLOT, B., BAUTIER, É. e ROCHEX, J-Y. *Ecole et savoir, dans les banlieues... et ailleurs*, Ed A Colin, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119p. (Coleção Magistério 2. Grau – Série Formação do Professor).

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

_____. *L'école des chances : qu'est-ce que'une école juste ?* Paris : Seuil, 2004.

FOUCAULT, M. *Surveiller et Punir*. Paris : Gallimard, 1975.

LAHIRE, B. *tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires em millieux populaires*. Paris : Gallimard-Seuil, 1995.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOSKII, LURIA & LEONTIEV, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Ícone / USP, 1988. (p. 59-83)

²⁷ Para questão da *singularidade*, do *sentido* e da *mobilização*, assim como aquela do *saber*, consultar Charlot, B., Bautier, É. e Rochex, J-Y. (1992) e Charlot (1997).

PINTO, F. M. & ZEISER, C. *Educação do Corpo e Constituição do Sujeito*. Relatório de Pesquisa aprovado pelo programa PIBIC/CNPq, 2003/2004. Florianópolis: UFSC, 2004.

PINTO, F. M. *Práticas Corporais e Relação aos Saberes em Educação Física Escolar*. Trabalho de conclusão (Memoira) do Diploma de Estudos Aprofundados (D.E.A) em Ciências da Educação «Abordagens Plurais em Ciências da Educação». Orientado por Jean-Yves Rochex. Saint Denis: Université Paris 8, 2005.

PINTO, F. M. e BERTOLINO, P. *INFANCIA E PERSONALIDADE: um estudo sobre a infância a partir do livro “As palavras” de Jean-Paul Sartre*. Texto direcionado ao Seminário Sociologia da Infância da prof. Regine Sirota - Université Paris 5. Escrito em fevereiro de 2007.

RANNOU, M-T. “...L’EPS, c’est pas pareil... » ou *Rapport au savoir en Éducation Physique et Sportive : un exemple en Activité Basket-ball*. *Memoire présenté au DEA en Sciences de l’éducation* – Orientation: Jean-Yves Rochex. Saint Denis (França): Université Paris 8, 1998.

ROCHEX, J-Y. *Le sens de l’Expérience Scolaire*. Paris, PUF, 1995.

SARTRE, J-P. *La transcendance de l’ego : esquisse d’une description phénoménologique*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.

_____. *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 13ª edição revista. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERME, P. *L’échec scolaire, l’exclusion et la pratique sportive*. Paris : PUF – Pratiques Corporelles, 1995.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. *Perspectiva*. Florianópolis: v. 21, n. 1, p. 249-267, jan./jun., 2003.

UNESCO / MEC – INEP. Relatório sobre a Pesquisa Nacional sobre o sucesso e o fracasso no ensino fundamental. Brasília: mimeo, 2006.

2, Place Jules Verne.

93380. Pierrefitte France.

fabiobage@yahoo.com.br