

A relação dos alunos com os saberes compartilhados¹ nas aulas de educação física

Omar Schneider*

José Geraldo Silveira Bueno**

Resumo: O trabalho dá prosseguimento a uma série de análises realizadas no ano de 1999 e que se referem à pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*. Nesta nova análise, discute-se duas questões que fazem parte de um questionário com dezessete perguntas aplicadas aos alunos do ensino médio da Rede Pública da Região da Grande Vitória. Analisa-se especialmente, a questão nº 3 (*Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?*) e a questão nº 5 (*O que você faz e aprende nas suas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina?*). Utilizando como referência os estudos de Charlot (2000 e 2001), em relação às figuras do aprender, propõe-se uma nova análise a essa parte dos dados. Para tanto, volta-se a atenção para os saberes que os alunos reconhecem como os que foram compartilhados pela Educação Física durante o processo de escolarização. Com base nessa referência teórica, problematiza-se essa relação, em termos da distinção entre saber-objeto, saberes de domínio e saberes relacionais, estes dois últimos muito presentes nas aulas de Educação Física, mas pouco privilegiados como objetos de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Física, saberes escolares, relações com o saber.

* Doutorando em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA. Endereço eletrônico: <http://www.proteoria.org>

** Professor Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço eletrônico: <http://www.pucsp.br/pos/ehps>

1 Neste artigo, utiliza-se o termo “compartilhar” em substituição à noção de “transmissão”, referência educativa que entende o processo ensino-aprendizagem como algo apenas linear em que somente o professor possui conhecimentos para ensinar. A distribuição dos saberes no processo de ensino-aprendizagem é de mão dupla, em que o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, e o aluno, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina, mas cada um desses atores assumindo posições diferenciadas no processo. Desse modo, o aluno não é apenas recepção, nem o professor assume apenas a posição de transmissão, ambos trocam experiências, intencionais ou não, partilhando conhecimentos, expectativas, desejos, espaços e tempos.

Apresentação

Entre os anos de 1997 e 1999, foi realizado no Estado do Espírito Santo um amplo inquérito sobre a situação da Educação Física nas escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino. A investigação foi denominada *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.² Nessa investigação, foram recolhidas informações sobre o imaginário dos professores de Educação Física, dos alunos, dos diretores das escolas e também sobre os materiais utilizados nas aulas de Educação Física, os livros encontrados nas bibliotecas das escolas sobre essa disciplina, os materiais didáticos e as instalações físicas das escolas direcionadas a essa atividade pedagógica.

A pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*, de caráter descritivo, valeu-se de técnicas quantitativas e qualitativas e, para a realização da investigação, constituiu-se a amostra da seguinte forma:

- F Estado do Espírito Santo foi dividido em três regiões: Norte/Noroeste, Sul e Região Metropolitana da Grande Vitória;
- F nessas regiões, os municípios considerados de grande porte, com mais de cem mil habitantes, contribuíram na amostra com cinco escolas, sendo uma dessas selecionada intencionalmente pelos critérios de maior número de alunos, maior tradição e importância na comunidade. As outras escolas foram sorteadas;
- F os municípios de médio porte (acima de 30 mil habitantes) contribuíram com duas escolas, sendo uma escolhida pelos critérios já descritos e a outra sorteada;
- F além disso, foram sorteadas, entre os outros municípios (todos com menos de 30 mil habitantes), dez escolas da Região Norte/Noroeste e cinco da Região Sul, sendo a principal escola desses municípios incluída na amostra.

Com base nesses critérios, a amostra final ficou constituída de 62 escolas.

O material coletado na pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo* possibilitou a produção de cinco textos,

2 A investigação foi realizada por um grupo formado por alguns professores e alunos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo que se reúnem/reúnem no Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Endereço eletrônico: <http://www.ufes.br/~lesef>

que buscaram tematizar algumas das dimensões abarcadas pela investigação, enfocando os seguintes aspectos:

1. *o imaginário social do professor;*
2. *os aspectos organizacionais e físicos;*
3. *o imaginário social dos diretores em relação à Educação Física;*
4. *quem é o professor de Educação Física; e*
5. *o imaginário social dos alunos.*

O Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo

O propósito da escrita deste artigo não é fazer uma crítica à pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*, nem desaprovar seus resultados, pois muitas das conclusões desenvolvidas condizem com a realidade da Educação Física no Estado do Espírito Santo. Entretanto, apesar dessa observação, alguns dos dados requerem uma nova análise, entre eles os que dizem respeito aos que foram produzidos a partir dos questionários aplicados aos alunos e alunas do ensino secundário.

Para apresentar as principais conclusões da pesquisa *Diagnóstico*, busca-se, neste momento, sintetizar as análises realizadas, as discussões encaminhadas e veiculadas nos cinco relatórios produzidos a partir da investigação.

Um dos relatórios tratou do *imaginário social do professor* e objetivou reconhecer, por meio da fala dos entrevistados, os modos como eles (professores) justificam a importância da Educação Física na escola. Os principais resultados indicaram: os professores de Educação Física justificaram a importância dessa disciplina na escola vinculada especialmente ao “desenvolvimento do aluno”, à “socialização” e à “educação interdisciplinar”; nessas três principais justificativas, a pesquisa apontou que os professores revelaram impossibilidade de perceber a especificidade da Educação Física como um componente curricular, que o esporte continua sendo a principal referência de conteúdo que os professores afirmaram ensinar, seguido da recreação e das noções de saúde.

A importância de ensinar tais conteúdos relacionou-se, em especial, com “continuidade da prática de atividades esportivas”, “desenvolvimento do aluno”, “socialização”, “conhecimento para vida”. Uma parcela de professores, por possuírem muita experiência profissional, afirmou que eles fazem o planejamento, mas não viam importância nessa tarefa. Muitos professores apon-

taram que utilizavam livros e apostilas para preparar suas aulas, sem, entretanto, mencionarem as referências bibliográficas. 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. Esses elementos, produzidos pela pesquisa *Diagnóstico*, de acordo com os investigadores, permitiu considerar que os professores de Educação Física das escolas estaduais do Espírito Santo estabelecem um certo estranhamento com facetas de seu próprio trabalho pedagógico (DIAS *et al.*, 1999a).

A segunda sistematização realizada a partir dos dados da pesquisa *Diagnóstico* buscou, com base em um questionário aberto, desvelar o *imaginário social dos alunos*. Na investigação, foi aplicado um questionário com questões abertas a 632 alunos da rede pública de ensino, dos ensinos fundamental e médio.³ Os questionários, para cada nível de ensino, tinham distinções no número e no teor das questões: o questionário endereçado aos alunos do ensino fundamental continha sete perguntas, e no aplicado aos alunos do ensino médio, esse número subia para 17. Percebeu-se que o entendimento que os alunos do ensino fundamental possuíam sobre a função da Educação Física estava fortemente ligado às idéias do aprendizado esportivo e do desenvolvimento físico-corporal. Muitos desses percebiam a Educação Física como o espaço para brincar. Para os alunos do ensino médio, o entendimento da Educação Física como espaço de socialização ficou bem reforçado. Em relação ao que os alunos do ensino médio aprenderam na disciplina Educação Física nos oito anos de escolarização, chegou-se à seguinte conclusão: as aulas de Educação Física não fizeram com que esses alunos se apropriassem minimamente de um conhecimento que permitisse uma compreensão que superasse o senso comum; o entendimento presente entre os alunos pareceu ser resultado apenas de uma recepção acrítica do que se veiculava pelos meios de comunicação, isto é, as aulas de Educação Física pareceram não influenciar o nível de conhecimento sobre os conteúdos que os alunos possuíam em relação a essa área (DIAS *et al.*, 1999b).

3 Dos 632 alunos entrevistados, 430 estavam naquele momento cursando o ensino fundamental e 202 alunos estavam no ensino médio.

No terceiro relatório, buscou-se discutir *os aspectos organizacionais e físicos* destinados às aulas de Educação Física observando como esses fatores influenciavam a atividade pedagógica do professor dessa disciplina. Após analisar os dados coletados na pesquisa, chegou-se ao seguinte resultado: o papel dos materiais, equipamentos e instalações foi considerado importante e necessário para o fazer corporal nas aulas de Educação Física em quaisquer perspectivas em que os professores se pautavam. Em virtude disso, consideraram que a ausência ou insuficiência de materiais e instalações poderia comprometer o alcance dos objetivos propostos pelo professor. Os investigadores alegaram que outros aspectos deveriam ser considerados determinantes para que houvesse uma prática qualitativa nas aulas, embora muitos professores justificassem sua incapacidade pedagógica pela carência de tais estruturas (DIAS *et al.*, 1999c).

A quarta incursão nos dados, produzidos a partir da pesquisa *Diagnóstico*, buscou compreender *quem é o professor de Educação Física*. Dos 54 professores entrevistados na pesquisa, constatou-se que 37 possuíam licenciatura plena em Educação Física e que 27,1% deles tinha concluído o curso de graduação na década de 1970; 40,5% na década de 1980; 16,2% na década de 1990; e 16,2% não responderam. Dos 37 professores que possuíam licenciatura plena, 22 tinham concluído uma pós-graduação (especialização) e dois estavam em fase de conclusão desses cursos. Dos 54 professores entrevistados, 20 não alternavam as atividades que exerciam nas escolas em que foram entrevistados com as que praticavam em outros estabelecimentos de ensino ou academias. A investigação demonstrou também que o conhecimento dos professores a respeito das propostas educacionais progressistas da Educação Física era precário, uma vez que a maioria havia se formado em um momento em que essas discussões ainda não tinham aflorado na área, o que em parte explicava a impossibilidade constatada de os professores discorrerem sobre as pedagogias críticas ou acompanhar o debate acadêmico instaurado na Educação Física desde meados da década de 1980 (DIAS *et al.*, 1999d).

A quinta análise realizada tomou como referência *o imaginário social dos diretores em relação à Educação Física*. Para dar conta de tematizar essa relação com a Educação Física nas escolas visitadas, buscou-se compreender o entendimento que esses agentes possuíam a respeito de currículo, sua visão em relação à Educação Física e os esportes, o modo como avaliavam essa disciplina nas instituições em que trabalhavam e as sugestões que poderiam ofe-

recer para melhorar o quadro dessa matéria na escola. Em relação ao entendimento sobre o currículo, constatou-se que os diretores possuíam uma visão conservadora, na qual a Educação Física manifestava-se como atividade predominantemente socializadora, em que a criança aprenderia a ganhar e a perder e também a superar as dificuldades do dia-a-dia. Com referência à avaliação que realizavam sobre a Educação Física, deixaram claro que as instalações possuíam papel preponderante na qualidade das aulas: possuir ou não materiais e espaços adequados foi considerado, pelos diretores, elemento que influenciava positivamente ou negativamente a condução das atividades realizadas pela Educação Física, ficando em segundo plano os conteúdos, procedimentos pedagógicos ou didáticos utilizados pelo professor. As sugestões para a melhoria da qualidade das aulas relacionaram-se, principalmente, com a melhoria do quadro docente, por meio de eventos de aperfeiçoamento (reciclagens dos professores de Educação Física) (DIAS *et al.*, 1999e).

Esses são alguns dos principais pontos abordados nos relatórios que foram produzidos a partir da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.⁴

O Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo: novas possibilidades de problematização – em foco os alunos e suas relações com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física

Para esta incursão sobre os dados produzidos pela pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*, delimita-se, como foco de análise, parte dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio no momento da investigação. Nesta nova tematização proposta, o objetivo é retomar algumas questões que ainda não foram trabalhadas suficientemente nos materiais já produzidos. Aos alunos do ensino médio foi aplicado um questionário aberto contendo 17 perguntas que tinham como objetivo captar o seu imaginário em relação à Educação Física ou, mais precisamente, verificar que relação os alunos mantinham com a disciplina Educação Física e com os saberes por ela distribuídos.

4 Os relatórios podem ser encontrados na íntegra na *home page* do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) - <http://www.ufes.br/~lesef>

Nessa nova investida, para o desenvolvimento do estudo, concentrou-se em duas perguntas do questionário, a questão nº 3 (*Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?*) e a questão nº 5 (*O que você faz e aprende nas suas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina?*). Para a produção deste artigo, não foram utilizados todos os questionários respondidos pelos 202 estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa, mas foi selecionada uma amostra de 50 alunos⁵ que estudavam naquele período em seis escolas, de três cidades que compõem a área conhecida como Região Metropolitana da Grande Vitória.⁶ Cabe informar que a escolha da amostra para a produção deste artigo foi obtida com base em uma seleção randômica.⁷

Como mostra a Tabela 1, a seguir, dos questionários utilizados, 28 foram conseguidos em três escolas da região da Ilha de Vitória, onze questionários foram obtidos em uma escola da região de Vila Velha e mais onze em duas escolas da região da Serra.

Tabela 1: Número de alunos por região.

| Regiões | Número de alunos | | | Total |
|------------|------------------|----|----|-------|
| Vitória | 6 | 6 | 16 | 28 |
| Vila Velha | 11 | - | - | 11 |
| Serra | 6 | 5 | - | 11 |
| Total | 23 | 11 | 16 | 50 |

Fonte: Base de dados da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.

5 Dos 50 questionários utilizados para a produção deste artigo, constatou-se que 14 alunos estavam cursando o primeiro ano do ensino médio (um no curso Técnico em Contabilidade, dois em Técnico em Administração, dois Magistério e nove no Básico – Científico), com idade entre 15 e 21 anos. Além desses, havia 19 alunos estudando no segundo ano do ensino médio (um no Magistério, dois no Técnico em Enfermagem, quatro no Técnico em Contabilidade, quatro no Técnico em Administração, oito no Básico – Científico), com idade entre 16 e 27 anos, e 17 cursando o terceiro ano do ensino médio (um no curso Técnico em Enfermagem, três no Magistério, três no Técnico em Contabilidade, quatro no Técnico em Administração e seis no Básico – Científico), com idade variando entre 17 e 38 anos.

6 A Região Metropolitana é composta de seis regiões, formadas pelas cidades: Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Viana e, mais recentemente, passou a integrar esse pólo a cidade de Guarapari.

7 Durante a pesquisa *Diagnóstico*, a cada escola foi atribuído um número; esse mesmo número passou a identificar os questionários. Após o sorteio das escolas para a produção deste artigo, os questionários obtidos em cada instituição passaram a compor a amostra. Por isso, como se pode perceber, faltaram, na seleção da amostra, questionários provenientes de escolas das cidades de Cariacica, Viana e Guarapari.

Entre os 50 alunos entrevistados, apenas um assistiu às aulas de Educação Física em apenas um ano de escolarização; seis tiveram dois anos dessa disciplina; quatro tiveram três anos de Educação Física na escola; nove alunos tiveram quatro anos de aulas de Educação Física; nove alunos fizeram também durante cinco anos; seis tiveram durante seis anos; três durante sete anos e onze alunos tiveram regulamente a disciplina Educação Física durante o ensino fundamental.⁸ Percebe-se que nenhum aluno entrevistado deixou de ter acesso, em maior ou menor grau, aos conteúdos tratados pela Educação Física. Resta, assim, saber o que os alunos conseguiram aprender/sistematizar do que foi ensinado.

Para essa nova análise, principalmente no que diz respeito à relação dos alunos com os saberes compartilhados na Educação Física, utilizou-se como ponto de partida as reflexões de Charlot (2000), principalmente quando esse autor busca discutir as possibilidades da passagem de uma leitura negativa para uma leitura positiva, quando se procura discutir a relação dos saberes e as situações de fracasso escolar. Para Charlot (2000), as teorias sociológicas vêm há muito tempo realizando uma leitura negativa sobre o processo de escolarização. Desde teorias mais reconhecidas, como a produzida por Pierre Bourdieu em relação à reprodução, até as que se baseiam mais no senso comum, que insistem em explicar as diferenças em termos de dons, tem-se sempre perguntado o que os alunos não sabem, o que eles não conseguiram sistematizar, o que eles não conseguiram aprender, ou seja, o que lhes falta.

Conforme Charlot (2000, p. 30), “[...] praticar uma leitura positiva⁹ é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”. Para o autor, essa forma de inquirir a realidade escolar “[...] é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30). Essa nova postura do pesquisador ante a realidade escolar proporciona que se interro-

8 Esses dados foram obtidos da questão nº 8, em que se perguntou aos alunos do ensino médio: *Olhando para trás, para o 1º grau, já foram oito anos de escola. Em quantos desses anos você teve realmente aulas regulares de Educação Física? Coloque um X apenas nos anos em que você teve aulas.*

9 De acordo com Charlot (2001, p. 30), “[...] a idéia de uma leitura em positivo (postura epistemológica) é freqüentemente interpretada em termos de leitura ‘otimista’ (posição moral)”. Segundo o autor, mesmo com todos os seus desmentidos, essa interpretação de sua proposta continua ainda sendo bem freqüente.

que sobre os dados da pesquisa, perguntado não só pelos conhecimentos adquiridos ao lado das carências, mas também visando a proporcionar que se leia de “[...] uma outra maneira o que é lido como falta pela leitura mais negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Ao analisar as respostas dos alunos para as questões *Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê? O que você faz e aprende nas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina?*, pode-se perceber que eles esboçaram dois tipos de reações: uma que pode ser qualificada como mais positiva e outra como mais negativa em frente ao que é ensinado e o que é aprendido nas aulas de Educação Física. As respostas que se percebem como mais positivas relacionam-se com a aprendizagem dos esportes, suas regulamentações, os exercícios para aprendizagem e as regras de convivência que tais práticas proporcionam. Entre as respostas mais negativas, encontram-se aquelas que julgam por contraste o que deveria ser ensinado/aprendido durante a aula de Educação Física. No Quadro 1, a seguir, busca-se organizar as respostas dos alunos em relação ao conteúdo aprendido nas aulas de Educação Física.

Quadro 1: Reação dos alunos ao que se aprende nas aulas de Educação Física.

| | Resposta positiva | Resposta negativa |
|--|--|---|
| <p>Questão 5</p> <p>O que você faz e aprende nas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina?</p> | Aprendo: Vôlei, handebol, futebol | Nada |
| | Vôlei, um pouco de cada coisa | Na verdade o nosso professor não ensina nada |
| | Natação | Não sei |
| | Vôlei, todos os esportes | Apenas nos manda jogar |
| | Regras do jogo, educação | É uma continuação do que já sei |
| | Exercícios para postura, regras dos jogos, limites, competição | O professor ultimamente não ensina muito, só deixa a bola |
| | Como se deve jogar | A maior parte do tempo não ensina nada |
| | Aprendo a gostar dos esportes | O professor não ensina a parte teórica dos esportes |
| | Ensinam os fundamentos e as regras | Fazem discriminação - esporte para meninos e esporte para meninas |
| | A não ultrapassar os limites físicos | Apenas entrega a bola e manda jogar |
| | A não querer mostrar que é melhor que o outro | Nada além do que já sei |
| | A ter paciência | |
| | A simplicidade | |

Fonte: Base de dados da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.

Com base nessa classificação foi construída a Tabela 2:

Tabela 2: Qualidade das respostas dos alunos em relação ao aprendizado nas aulas de Educação Física.

| Sexo | Respostas positivas | | Respostas negativas | |
|----------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Quantidade | Proporção | Quantidade | Proporção |
| M | 11 | 0,38 | 11 | 0,61 |
| F | 18 | 0,62 | 07 | 0,39 |
| T | 29 | 1,00 | 18 | 1,00 |

Fonte: Base de dados da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.
Obs.: Três alunos (proporção de 6%) declararam não assistir às aulas de Educação Física nos anos em que a pesquisa estava sendo realizada.

Como se pode perceber, um número significativamente maior de alunos (29) afirmou aprender nas aulas de Educação Física, em relação àqueles que disseram que essas aulas nada, ou quase nada, acrescentaram ao que já haviam aprendido fora dela (18), incluindo não só conteúdos específicos (como aprender a jogar, regras de jogos, etc.), mas também padrões de conduta e de comportamento.

Comparando os que dizem aprender com os que afirmam não aprender, observou-se que, no grupo que diz não aprender nada, a maior parte (proporção de 0,61) é composta por alunos do sexo masculino; os outros (proporção de 0,39) são alunas. Já no grupo que produz respostas que podem ser consideradas como positivas em relação ao aprendizado, a situação evidenciada no grupo anterior se inverte. Mais alunas (proporção de 0,62) aparecem respondendo afirmativamente que estão aprendendo nas aulas de Educação Física, enquanto menos alunos (proporção de 0,38) podem ser enquadrados nessa categoria.

Uma possibilidade de investigação que se depreende desses dados diz respeito à necessidade de se examinar a relação das alunas e dos alunos com os saberes compartilhados pela Educação Física na escola. É possível que existam diferentes formas de relação com o saber, o que faz com que as alunas consigam perceber de modo mais positivo o seu aprendizado em relação aos saberes ensinados nas aulas de Educação Física. Uma possibilidade de resposta (mas que precisa ser testada por uma pesquisa que se volte exclusivamente para essa questão) talvez seja porque esse espaço se constitua em um dos poucos locais em que tenham maior acesso aos elementos da cultura corporal de movimento, como os esportes e os jogos.

Ao analisar as respostas da questão número 5 (*O que você faz e aprende nas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina?*) e destacar as reações que são produzidas pelos alunos e alunas, é possível mais um questionamento, qual seja: existe alguma relação entre a reação positiva e a reação negativa dos alunos e o número de anos que tiveram aulas de Educação Física? A Tabela 3, a seguir, permite visualizar algumas conexões entre os tipos de reações que os alunos manifestaram ao serem confrontados com a questão número 5, levando-se em conta a relação com o sexo dos estudantes.

Tabela 3: Relação entre tipo de resposta, sexo e anos de aulas de Educação Física

| Nº de anos | Masculino | | Feminino | | Total | |
|--------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Positiva | Negativa | Positiva | Negativa | Positiva | Negativa |
| 1 ano | 1 | - | - | - | 1 | - |
| 2 anos | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 |
| 3 anos | - | 1 | 3 | - | 1 | 3 |
| 4 anos | 3 | 1 | 5 | - | 8 | 1 |
| 5 anos | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 4 |
| 6 anos | 3 | - | 2 | 1 | 5 | 1 |
| 7 anos | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 8 anos | 1 | 5 | 3 | 2 | 4 | 7 |
| Total | 13 | 11 | 18 | 7 | 29 | 20 |

Fonte: Base de dados da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.
 Obs.: Um aluno não respondeu à questão 8 (*Olhando para trás, para o 1º. grau, já foram oito anos de Escola. Em quantos desses anos você teve realmente aulas regulares de Educação Física? Coloque X apenas nos anos em que você teve aulas.*).

Examinando as informações contidas na Tabela 3, alguns dados chamam a atenção. Um deles está relacionado com os anos em que os alunos/alunas tiveram aulas de Educação Física e às reações positivas e negativas relacionadas ao aprendizado. Percebe-se que entre os alunos que tiveram aulas de Educação Física com uma duração média de anos, as reações são mais positivas que negativas. Dezoito alunos tiveram aulas de Educação Física entre quatro e seis anos (8 alunos com 4 anos; 5 alunos com 5 anos; e 5 alunos com 6 anos), seis alunos tiveram aulas entre um e três anos (1 aluno com 1 ano; 4 alunos com 2 anos; e 1 aluno com 3 anos) e outros cinco alunos tiveram aulas entre sete e oito anos (1 aluno com 7 anos; e 4 alunos com 8 anos).

Os dados parecem apontar uma situação interessante que talvez merecesse ser investigada: muito ou pouco tempo de aulas redundaram, tendencialmente, em visão negativa, enquanto um número mediano (4 a 6 anos de aula), em avaliação positiva. O pouco tempo de aulas pode ser interpretado como insuficiente para que os alunos conseguissem criar uma imagem mais positiva do trabalho realizado na disciplina e, enquanto o “excesso” parece levar a uma desvalorização das atividades realizadas.

Quando analisamos a relação entre os anos de Educação Física na escola e o sexo dos alunos, constatamos que as diferenças entre sexo e anos de aulas parecem não ser significativas, pois a distribuição é relativamente similar entre ambos os sexos, com duas exceções:

- F a mais significativa delas diz respeito aos alunos com oito anos de aulas de Educação Física: enquanto cinco alunos tenderam para uma avaliação negativa, contra apenas um com resposta positiva, apenas duas alunas apresentaram respostas negativas contra três positivas;
- F a outra se refere aos alunos com quatro anos de aulas de Educação Física: enquanto cinco alunas responderam de forma positiva e nenhuma apresentou uma visão negativa, os alunos se distribuíram de forma diferente: três com respostas positivas e um com resposta negativa.

Assim, parece que um número mediano de anos de aula foi significativo para que as alunas conseguissem valorizar a Educação Física, assim como o número elevado de anos de aula de Educação Física redundou em desvalorização das práticas realizadas por parte dos alunos.

A distribuição aleatória, com concentração mais evidente apenas nos alunos que tiveram oito anos de aulas de Educação Física, parece reforçar a tese do “excesso” de anos como pouco positivo. A nosso juízo, entretanto, não se pode cair na conclusão simplista de diminuição dos anos de aula de Educação Física para que ocorra a sua valorização, sem que pesquisemos que práticas são desenvolvidas, cuja reiteração e falta de diversificação podem levar a essa perspectiva de desvalorização.

A Tabela 4, que será discutida mais à frente, responde de maneira mais detalhada a essa questão, pois discute os motivos pelos quais os estudantes justificam seu interesse ou desinteresse pelas aulas de Educação Física.

Ainda que perspectivando os dados da Tabela 3 na direção de uma percepção que aponta uma reação mais negativa, quanto mais se aumenta ou se diminui o número de anos em que os alunos e alunas afirmam ter tido a Educação Física como disciplina escolar, pode-se perceber que o número maior de anos dessa matéria no currículo das alunas fez com que tivessem uma reação um pouco diferente das dos alunos. Ao que parece, a oferta da Educação Física como disciplina escolar propiciou às alunas, de forma mais sistematizada, o acesso aos saberes relacionados com o esporte, conhecimentos que talvez não teriam adquirido caso não tivessem passando pelo processo de escolarização. Mas haveria que se perguntar: a reação positiva demonstrada pelas alunas em relação ao seu aprendizado ocorre também com as outras disciplinas, ou é relativa exclusivamente à Educação Física? Estudos vêm demonstrando que as alunas têm obtido maior sucesso escolar, quando seu rendimento é comparado com o dos alunos. Lahire (1997), ao discutir sobre o sucesso escolar em meios populares na França, traz uma informação interessante. Ao constituir a amostra de 27 estudantes que participariam de sua pesquisa, constatou que quatorze alunos podiam ser considerados em situação de fracasso escolar, dos quais cinco eram meninas e nove eram meninos. Já com os treze estudantes considerados em situação de sucesso escolar, a situação era inversa: oito eram meninas e cinco eram meninos.

Olho nelas: escolas mistas entram na mira de educadores preocupados com a desvantagem no desempenho dos meninos. Com esse título, a *Revista da Folha*, veiculada no dia 4 de maio de 2003, busca chamar a atenção para esse novo problema educativo. Como mostram algumas das reportagens veiculadas nesse número, essa é uma nova questão que se descortina e que não pode ser creditada às desigualdades sociais, uma vez que o mesmo fenômeno também está sendo observado nos países mais ricos. Na reportagem intitulada *O novo sexo frágil*, observa-se que os meninos e as meninas se desenvolvem e aprendem de forma diferente, assim como os saberes distribuídos pela escola são incorporados por eles e por elas também em ritmos diferentes.

A discussão sobre a relação que os(as) estudantes desenvolvem com os saberes escolares é tema que deve ser levado em conta, quando se discutem questões relacionadas com as situações de sucesso e fracasso escolar, já que essas relações são importantes

para se compreender os motivos pelos quais os estudantes avaliam positivamente ou negativamente seu aprendizado.

Quando perguntados sobre se gostavam das aulas de Educação Física e o motivo, os alunos, em sua maioria, declararam que sim. Mesmo aqueles que disseram não gostar dessa disciplina, como pode ser verificado no Tabela 4, não se pronunciaram no sentido de que ela deveria ser extinta da grade curricular, mas sugeriram que deveria ser melhorada, tanto em relação ao conteúdo oferecido, quanto em função de uma melhor organização, para uma boa aprendizagem.

Abaixo, pode-se verificar o Quadro 3, em que são classificadas as respostas a essa questão:

Quadro 2: Motivos pelos quais os alunos justificam o interesse ou desinteresse pela Educação Física.

| | Sim | Não |
|---|---|---|
| <p>Questão 3</p> <p>Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?</p> | Jogar de forma mais organizada e aprender algumas leis básicas do esporte | |
| | Serve para distrair e fazer a prática dos esportes | |
| | Gosto pelo divertimento | Falta infra-estrutura |
| | Quase sempre ficamos sentados na sala de aula | Aulas tumultuadas |
| | São momentos para relaxar | As aulas são desorganizadas |
| | Distrair das outras matérias | Falta opções |
| | Estimulam o trabalho de equipe | As aulas não incentivam a nada |
| | Integração da turma | Não dão chance para que o aluno escolha as atividades |
| | Descontração | |
| | Maneira mais fácil de entrosar – fazer amigos | |
| | Proporciona conhecimento, lazer e relações humanas | |

Fonte: Base de dados da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.

Com base nessa classificação foi construída a Tabela 4:

Tabela 4: Interesse ou desinteresse pelas aulas de Educação Física, por sexo dos alunos.

| Sexo | Interesse | | Desinteresse | |
|------|------------|-----------|--------------|-----------|
| | Quantidade | Proporção | Quantidade | Proporção |
| M | 21 | 0,53 | 04 | 0,40 |
| F | 19 | 0,47 | 06 | 0,60 |
| T | 40 | 1,00 | 10 | 1,00 |

Fonte: Base de dados da pesquisa *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*.

Perguntar pelos motivos em razão dos quais os alunos justificam o interesse ou desinteresse pela Educação Física pode se constituir como um ponto para auxiliar a responder a tão debatida questão da legitimidade da Educação Física no ambiente escolar e sua justificativa como componente curricular. Questionar sobre o interesse ou desinteresse dessa disciplina para os alunos pode revelar o sentido que a ela é atribuída e o que os alunos compreendem como os saberes que deveriam ser tematizados/ensinados nas aulas de Educação Física.

Os dados da Tabela 4 revelam que um número significativo (40 contra 10) de alunos, incluindo os três que naquele ano afirmaram não assistir às aulas de Educação Física na escola, expressam nas suas respostas, as qualidades que atribuem a essa disciplina. Os motivos pelos quais avaliam a necessidade e a função da Educação Física na escola possuem pontos em comum: de um lado, estão aqueles que indicam que ela deve cumprir o papel de possibilitar aos alunos entrar em contato de forma mais organizada com os esportes e suas regras e, de outro, os que acreditam que o espaço e o horário das aulas de Educação Física é o local e o momento em que poderão ter lazer e intensificar as relações humanas.

Como facetas de uma mesma moeda, uma coisa não exclui a outra, uma vez que, no momento do jogo, as regras atingem todos os jogadores igualmente e as decisões necessariamente têm que ser acordadas em conjunto para que as estratégias de ataque e defesa façam algum sentido durante a partida. Essa situação de diálogo, nas quais os alunos têm que se inserir, para definir posições e estratégias no jogo, é descrita por eles como entrosamento, estímulo ao trabalho de equipe ou mesmo integração.

Ao discutir sobre as figuras do aprender, Charlot (2000, p. 66) indica que existem quatro formas de elas se manifestarem:

- F uma possui relação com objetos-saberes, objetos nos quais os saberes estão incorporados, como nos livros, nas obras de arte, etc.;
- F outra tem a ver com objetos cujo uso deve ser aprendido, como amarrar o cadarço de um sapato, até os mais elaborados, como usar o computador;
- F existe também a figura que se projeta em atividades a serem dominadas, as quais possuem estatutos variados, como ler, nadar ou desmontar um motor; e por último,
- F a figura do aprender que se manifesta em dispositivos relacionais, como saber se portar socialmente, os quais só podem ser apropriados na relação com o outro.

De acordo com o autor (p. 66),

[...] ante esses objetos, essas atividades, esses dispositivos e formas, o indivíduo que “aprende” não faz a mesma coisa; o aprendiz não passa pelos mesmos processos. Existe aí um problema cuja dimensão não é apenas cognitiva e didática. A questão é mais radical: aprender será exercer que tipo de atividade?

Respondendo a essa indagação, informa o autor que,

[...] 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...). Aprender então, é “colocar coisas na cabeça”, tomar posse de saberes-objetos, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o teorema de Pitágoras [...]), ou imprecisa (“na escola, se aprende um montão de coisas”). Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas (CHARLOT, 2000, p. 68).

Essas relações epistêmicas com o saber, conforme Charlot (2000), inscrevem-se de duas maneiras: uma em que o saber assume forma de objeto, principalmente por meio da linguagem escrita, e outra em que o saber se concretiza por meio do domínio de uma atividade, ou no capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente, ou seja, do não-domínio ao domínio. Domínio esse, segundo o autor, que se inscreve no corpo. Citando Merleau-Ponty, Charlot (2000, p. 69) afirma que “[...] o corpo é o lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de significações vivenciadas’, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também virtuais”. Essa relação, não necessariamente “[...] engendra um produto que poderia tornar-se autônomo sob

forma de um saber-objeto que poderia ser nomeado sem referência a uma atividade”.

Destacando a relação epistêmica com o saber, projetada em termos de domínio de um objeto de forma pertinente, ou do domínio de uma atividade, Charlot (2000) utiliza como referência o caso da natação. Para ele, um tipo de saber que procede da atividade da natação não está desprendido da ação de nadar, mais especificamente “[...] aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 69). Os saberes que se inscrevem no corpo, por meio do domínio de uma atividade, são mais difíceis de enunciação e muitas vezes uma enunciação exaustiva é impossível. Remetendo a Schwartz, define o autor que “[...] nem tudo pode ser enunciado, subsistindo uma fronteira entre ‘experiência’ e ‘conhecimento’ [...]” (CHARLOT, 2000, p. 75) o que, por outro lado, indica que “[...] a apropriação do enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Do mesmo modo, a figura do aprender que se projeta em termos de dispositivos relacionais, como “[...] aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente [...], a mentir, a brigar, a ajudar os outros [...]” (CHARLOT, 2000, p. 70) faz parte dos processos epistêmicos da relação com o saber e, nesse caso, assim como no anterior,

[...] aprender é passar do não-domínio para o domínio e, não, constituir saber-objeto. Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação (CHARLOT, 2000, p. 70).

Lendo as respostas dos alunos que responderam ao questionário, pode-se perceber a 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. Os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a um saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como

suas aprendizagens em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem *fazer com* os objetos, ou quais atividades sabem realizar.

Desse modo, uma possibilidade que se abre para futuras investigações, quando se busca compreender o que os estudantes sabem, ou conseguiram sistematizar sobre a Educação Física no seu processo de escolarização, não é apenas inquirir para que *falem de*, mas que *façam com*. Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso, como indica Charlot (2000), a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados.

Conforme Charlot (2000), quanto mais os saberes estiverem inscritos no corpo, mais difíceis serão os seus enunciados em forma de linguagem verbal ou escrita. Para o autor, “[...] seria provavelmente interessante perguntar às crianças se estão aprendendo a nadar, ou se estão aprendendo a natação, analisando desse ponto de vista sua conduta durante a atividade [...]” (CHARLOT, 2000, p. 70), porque aprender a nadar e aprender a natação constituem-se como duas relações epistêmicas diferentes: “[...] aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender a ‘natação’ é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 70). Assim, *fazer com* mobiliza um outro rol de questionamentos, pois se pergunta pelo domínio que os alunos possuem de determinado saber em relação aos usos que podem fazer desse conhecimento em determinada situação.

Outro fator que demarca uma posição diferenciada da disciplina Educação Física em relação às demais disciplinas escolares é o fato de ela se desenvolver fora do ambiente de sala de aula. Quando perguntados por que gostavam da aula de Educação Física, as respostas dos alunos, em sua maioria, caminharam na direção de apontar o momento dessa aula como aquele em que se sentiam mais livres, mais propensos a novas experiências sociais, aos estímulos e relações em grupo. Disseram que gostam da Educação Física por ela estimular o trabalho em grupo, por ser capaz de integrar o grupo a partir de objetivos comuns e distrair das outras matérias.

Como se percebe, o estatuto da Educação Física diferencia-se das outras disciplinas, pois os saberes com os quais trabalha, mesmo que não se dê conta disso, organizam-se em uma esfera diferente do ponto de vista epistêmico. Seus saberes não tomam forma de saberes-objetos, mas inscrevem-se como saberes de regulação, relacionais para consigo mesmo e para com os outros, e mesmo “[...] os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado” (CHARLOT, 2000, p. 66-67). Com relação à sala de aula, à quadra ou ao pátio, apenas os dois últimos, na visão dos alunos, podem propiciar a um mesmo tempo distrair, fazer a prática dos esportes e ser local de aprendizagens relacionais.

De acordo com Chartier (2002), existe, indiscutivelmente, uma hierarquia entre as disciplinas. Existem aquelas consideradas mais importantes. Falando do caso da França, destaca-se o ensino das matemáticas e da língua francesa. Conforme a autora, essas disciplinas são consideradas mais importantes porque deixam traços e fazem uso de pelo menos dois dispositivos que atestam a sua importância, no caso o fichário (para os estudantes) e o caderno. As disciplinas que não possuem direito a esses dispositivos de registro, local em que os alunos anotam o que se discute em aula e sistematizam o aprendizado, tendem a ser consideradas menos relevantes institucionalmente.

“A escola é um universo de cultura escrita”. Com essa afirmação, Lahire (1997, p. 20) desperta para a disciplina Educação Física um conjunto de questionamentos. Para esse autor, a escola é o lugar em que os saberes são pedagogizados, delimitados e codificados. Na escola os saberes são formalizados e objetivados em práticas de escrita, movimento que tanto diz respeito aos professores quanto aos alunos. Se o espaço escolar é o universo privilegiado da cultura escrita, pergunta-se: haveria nesse universo lugar para disciplinas que não lidam com esse suporte?

Conforme Chartier (2002), nas escolas francesas a Educação Física é praticada com regularidade e entusiasmo, mas se pergunta: essa disciplina faz parte dos “saberes da escola”? De acordo com a autora (2002, p. 22), “[...] as opiniões são partilhadas: é ‘obrigatório praticá-la’, mas ‘é no ginásio, com um professor de esporte’”. Para Chartier (2002, p. 22), “[...] esta hierarquia indica que [existem] [...] ‘relações de força entre os saberes’, não do ponto de vista de seu valor intrínseco ou subjetivo (as crianças adoram ‘ginástica’), mas do seu valor na instituição”.

A Educação Física no ambiente escolar, quando perspectuada a partir das figuras do aprender propostas por Charlot (2000), aponta a sua singularidade, pois não lida como as outras disciplinas com o suporte escrito (utilizando ou produzindo no processo de escolarização saberes-objetos). A sistematização do conhecimento então se realiza tanto pelo domínio de uma atividade, como pelo domínio dos dispositivos objetivados em situações relacionais. Esse fato então deslegitimaria a Educação Física a ser considerada um componente curricular, porque os saberes por ela compartilhados não fazem uso do suporte da escrita?

De acordo com Hébrard (1990, 67), “[...] desde há dois séculos que os saberes elementares¹⁰ foram assimilados às práticas de base da cultura escrita”. Como lidar com essa questão? Assumir o *status* de disciplina singular, que trata de um outro rol de conhecimentos por meio de um outro conjunto de procedimentos, ou buscar assemelhar-se às outras disciplinas escolares por meio da adoção dos mesmos procedimentos de registro? Mas haveria que se perguntar: o registro dos saberes compartilhados por essa disciplina seria capaz de integrar a Educação Física à cultura escrita? A adoção desse procedimento seria capaz de garantir a sua relevância institucional? Acreditamos que essa não seja a melhor saída, uma vez que, mesmo que a cultura escrita seja a “língua da escola”, o fato de possuir registros acessíveis não garantiria a sua relevância institucional, nem sua integração a esse universo de saberes intelectualizados, pois os saberes com os quais lida são, de certa forma, diferentes dos tematizados/compartilhados pelas demais disciplinas escolares.

Se considerarmos que a formação das novas gerações oferecida pela escola não pode se reduzir à apropriação de saberes-objetos, a Educação Física, pela própria natureza de seu conteúdo, deve atuar naquilo que lhe é peculiar. Mais que isso, ela já vem fazendo, tal como a análise das respostas dos alunos apresentadas anteriormente demonstra. O grande problema reside no fato de que nem os professores em ação nem os estudiosos da área parecem ter consciência da importância desses saberes.

Buscar novas formas de relação com o saber, introduzindo um suporte para as práticas produzidas e incorporadas pelo *fazer com*, constitui-se como uma possibilidade de organização dos conhecimentos com os quais lida a Educação Física. Mas a simples

¹⁰ Para Hébrard (1999) os saberes elementares são o ler-escrever-contar, conhecimentos que nem sempre estiveram unidos, mas dispersos em outras instituições, como a eclesiástica e a mercantil.

introdução de um suporte, por si só, não será capaz de responder ao sentido dessa disciplina na escola, uma vez que, em primeiro lugar, é necessário que esse dispositivo faça sentido para os alunos,¹¹ permitindo que compreendam que os saberes que aprendem e sistematizam contribuem para sua formação integral.

Quando perguntados sobre *o que se faz e se aprende nas aulas de Educação Física*, mais da metade dos alunos conseguiram definir, mesmo com base nos conteúdos, os saberes que essa disciplina proporcionou nos oito anos de escolarização, revelando, nesse momento, outros tipos de saberes que não fazem parte do currículo formal e expresso da escola, mas que, com certeza, compõem o seu currículo oculto (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 2000), e talvez sejam os que acabam sendo os mais bem incorporados no final do processo de escolarização, como os saberes de domínio de atividades e saberes relacionais descritos por Charlot (2000).

Abordando os dados da pesquisa em questão nessa perspectiva, percebe-se, efetivamente, que os alunos aprenderam, embora, aos nossos olhos, não tivesse sido aquilo que eles deveriam ter aprendido. O que expressa uma determinada forma de se encarar o papel da Educação Física no currículo escolar.

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.

11 Discutindo os resultados de uma pesquisa realizada em 1997, com jovens de treze a dezessete anos de idade que freqüentavam escolas de bairros de baixa renda na cidade de São Paulo, Charlot (2001) relata que esses jovens apresentavam muitas dificuldades para perceber um sentido para o que aprendiam na escola. Quando confrontados com a questão: "De tudo o que aprendi e vivi, o que foi importante aprender? Quem me ensinou?" os alunos, nos textos que produziram como balanço ou prestação de contas do que foi aprendido, consideraram que as aprendizagens relacionais que se objetivavam como um conjunto de valores ético-morais (respeito, solidariedade, amor ao próximo, etc.) foram as mais significativas. Verificou-se que a escola e os saberes por ela distribuídos quase não apareciam nos textos dos participantes da pesquisa. De acordo com o autor, "[...] talvez o pouco valor que os jovens conferem ao aprendizado de conteúdos curriculares não seja resultante do seu 'desinteresse', e sim da sua dificuldade de encontrar um 'sentido' para aquilo que os professores ensinam" (CHARLOT, 2001, p. 47).

Além disso, uma abordagem dos dados sob esse novo ângulo poderia permitir outras possibilidades de análise daquelas que concluíram “que os professores revelaram impossibilidade de perceber a especificidade da Educação Física como um componente curricular” porque “justificaram a importância dessa disciplina na escola vinculada especialmente ao ‘desenvolvimento do aluno’, à ‘socialização’ e à ‘educação interdisciplinar’”. Do mesmo modo, valeria a pena rever a crítica sobre a importância que o papel dos materiais, equipamentos e instalações assumem na escola, assim como a visão de que o problema reside na falta de uma perspectiva “progressista” dos professores (DIAS *et al.*, 1999d).

Tal como foi exposto no início deste artigo, esses últimos comentários não têm o objetivo de crítica aos procedimentos utilizados pela pesquisa *Diagnóstico*, mas o de abrir novas possibilidades de análise, já que, ao focalizar, continuamente, o que falta à Educação Física, pode-se estar deixando de lado saberes que são parte intrínseca dessa disciplina, pela sua própria natureza e, quer se queira, quer não, tenha-se ou não, consciência, estão sendo desenvolvidos pelos professores e incorporados pelos alunos.

Se assim for, não vale a pena refletir, estudar e pesquisar sobre eles?

Students relation with shared knowledge during physical education classes

Abstract: The work gives continuity to several analyses made in 1999 that refer to a research called *Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*. In the new charge, two issues are discussed and they are part of a seventeen question questionnaire applied to high school students from the Rede Pública da Região da Grande Vitória. Question number three (*Do you like Physical Education classes? Why?*) and question number five (*What do you usually do and learn in the Physical Education classes? What does your teacher teach you more?*) are specially analyzed. Having Charlot (2000 and 2001) studies as reference, related to the learning figures, a new analysis to this data part is proposed. To all that, more attention is given to knowledge which students recognize as the ones shared by Physical Education during the school process. Based on this theoretical reference, this relation is seen as a problem, in terms of distinction between knowledge-object, control and relational knowledge, the two last are always present during Physical Education classes, but not much privileged as research objects.

Keywords: Physical Education; school knowledge; relation with knowledge.

Relación de los alumnos con los conocimientos compartidos en las clases de educación física

Resumen: El trabajo da continuación a una serie de análisis realizados durante el año de 1999, los que se refieren a la investigación *Diagnóstico da Educação Física en el Estado de Espírito Santo*. En este nuevo análisis, se discuten dos cuestiones que hacen parte de un cuestionario con diecisiete preguntas aplicadas a los alumnos de enseñanza secundaria de la Red Pública en la Región de la *Grande Vitória*. Se analiza especialmente, la cuestión número tres (¿Te gustan las clases de Educación Física? ¿Por qué?) y la cuestión número cinco (¿Qué haces y aprendes durante las clases de Educación Física?, ¿Qué es lo que más te enseña tu profesor o profesora?). Utilizando como referencia los estudios de Charlot (2000 y 2001), en relación a las figuras del aprender, se propone un nuevo análisis a esa parte de los datos. Para ello, se enfoca la atención para los conocimientos que los alumnos reconocen como los que fueron compartidos por la Educación Física durante el proceso de escolarización. Con base en esa referencia teórica, se problematiza esa relación, en términos de la distinción entre conocimiento-objeto, conocimientos de dominio y conocimientos relacionales, estos dos últimos muy presentes en las clases de Educación Física, pero poco privilegiados como objeto de investigación.

Palabras clave: Educación Física; conocimientos escolares; relaciones con los conocimientos.

Referências

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artimed Editora, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas – SP, Editora Autores Associados, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

DIAS, Andréia; AROEIRA, Kalline P.; BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco E.; DELLAFONTE Sandra S.; FRADE, José C.; PAIVA, Fernanda; PIRES, Rosely M. S.; POLATI, Giulliana V.; SANTOS, Emilene C. dos; SCHNEIDER, Omar; SOUZA, Nilza A. S. Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: imaginário social do professor. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, UFSC, v. 21, n. 1, p. 183-192, 1999a.

Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.23-46, janeiro/abril de 2005

_____. Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: condições comportamentais: o imaginário social dos alunos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, UFSC, v. 21, n. 1, p. 1446-1446, 1999b.

_____. Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: aspectos organizacionais e físicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, UFSC, v. 21, n. 1, p. 1447-1447, 1999c.

_____. Diagnóstico da educação física no Estado do Espírito Santo: quem é o professor de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, UFSC, v. 21, n. 1, p. 1459-1459, 1999d.

_____. *Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: o imaginário social dos diretores em relação à Educação Física*. Disponível em: <www.ufes.br/~lesef>. Acesso em: 25 ago. 2004e.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, [s. m]. 1990.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

OLHO nelas: escolas mistas entram na mira de educadores preocupados com a desvantagem no desempenho dos meninos. *Revista da Folha*, São Paulo, ano 11, n. 568, p. 1, maio 2003.

O NOVO sexo frágil. *Revista da Folha*, São Paulo, ano 11, n. 568, p 8-9, maio 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Armed, 2000.

Recebido em 23/12/2004

Aprovado em 27/01/2005

Omar Schneider
Rua José Dias de Oliveira, 895
Bairro Vila Fonseca
Aimorés – Minas Gerais
CEP.: 35200-000
omaratom@hotmail.com

José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo
Programa de Pós-Graduação
Em Educação História
Política Sociedade
Rua Ministro de Godoi, 969
Perdizes – São Paulo/SP