

## A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE E ELENOR KUNZ

### THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE OF BERNARD CHARLOT: SOME APPROXIMATIONS WITH PAUL FREIRE AND ELENOR KUNZ

#### <sup>1</sup>Luciana Venâncio

Membro da Repères (<http://redereperes.wixsite.com/reperes>) Pós-doutora em Educação, Professora Adjunta - Universidade Federal do Ceará (UFC) - Instituto de Educação Física e Esportes - Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN)

#### Contato do autor principal

luciana\_venancio@yahoo.com.br | (11) 97287-4034  
Avenida Minas Gerais, 700 sala 406, Centro.  
Governador Valadares, Minas Gerais MG, 35010-151

## A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE E ELENOR KUNZ

THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE OF BERNARD CHARLOT:  
SOME APROXIMATIONS WITH PAUL FREIRE AND ELENOR KUNZ

<sup>1</sup>Luciana Venâncio

### Resumo

O objetivo deste artigo foi compartilhar parte do processo de mediação de uma mesa temática que reuniu professoras-pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, que apresentaram um panorama de investigações realizadas na Argentina, no Brasil e no Uruguai, com foco na teoria da relação com o saber.

**Palavras-chaves:** Relação com o saber. Educação física. Escola pública.

### Abstract

The purpose of this article was to share part of the mediation process of a thematic panel that brought together researchers from different areas of knowledge, who presented one panoramic view of research carried out in Argentina, in Brazil and in Uruguay, focusing on the theory of the relationship to knowledge.

**Keywords:** Relationship to knowledge. Physical education. Public school.

### Resumen

El objetivo de este artículo fue compartir parte del proceso de mediación de una mesa temática que reunió a profesoras-investigadoras de diferentes áreas del conocimiento, que presentaron un panorama de investigaciones realizadas en Argentina, en Brasil y en Uruguay, con foco en la teoría de la relación con el saber.

**Palabras claves:** Relación con el saber. Educación física. Escuela pública.

### Résumé

Le but de cet article était de partager une partie du processus de médiation d'un groupe thématique réunissant des chercheuses de différents domaines scientifiques, qui ont présenté un panorama des recherches menées en Argentine, au Brésil et en Uruguay sur la théorie du rapport au savoir.

**Mots clés:** Rapport au savoir. Éducation physique. École publique.

## INTRODUÇÃO

No dia 21 de setembro de 2018, uma tarde de sexta-feira ensolarada, durante a edição do XII Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade (Educon-UFS)<sup>1</sup>, véspera do início da primavera no hemisfério sul, fomos reunidas e mobilizadas Adriana Marrero, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Soledad Vercellino, Rosemeire Reis e eu, Luciana Venâncio, pelo professor José Dilson Beserra Cavalcanti. Dilson, por sua vez, foi incentivado pelo professor Bernard Charlot e coordenou a proposta de uma mesa temática, que consideramos ser um marco histórico a respeito das pesquisas que tratam da teoria (noção) da relação com o saber. A mesa configurou a programação do evento com o título *A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai*.

---

<sup>1</sup> Programação disponível em: <http://educonse.com.br/xiicolquio/default.asp?ac=4>. Acesso em: 28 dez. 2018.

A mim foi conferida a tarefa de mediar essa mesa, por meio do diálogo com as professoras sobre os seus países de origem. Ter a responsabilidade dessa mediação para demarcar o início da inclusão de um eixo novo na programação do Educon – *Eixo 28 - Relação com o Saber* – foi um privilégio e uma satisfação. A proposta do eixo tratou explicitamente dos elementos da teoria da relação com o saber, que nos fez mobilizar saberes para que, juntas, pudéssemos aproximar algumas perspectivas e situar os contextos de nossas falas<sup>2</sup>.

A minha fala situada partiu do lugar que ocupo como professora-pesquisadora de educação física escolar desde 2005. Naquele ano “descobri” as possibilidades da relação com o saber, no livro *Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* (CHARLOT, 1979), para chamar a atenção ao compromisso e à relevância social do componente curricular educação física, atrelado a um projeto político e pedagógico na escola (VENÂNCIO, 2005; VENÂNCIO; DARIDO, 2012).

Charlot (1996) destacou que na fundação da escola laica, a laicidade não significa neutralidade, pois é necessário assumir uma postura política. Assim, no nosso encontro à véspera da primavera, pudemos sinalizar e situar o nosso posicionamento em defesa de uma educação que se preocupe com as pessoas, com a humanidade e compreenda como os sujeitos, em seus modos e tempos-próprios, relacionam-se com o(s) saber(es) enquanto enfrentam e desvelam o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que aprendem sobre o mundo e com ele, bem como aprendem sobre si mesmos(as) e os(as) outros(as).

A relação com o saber e os elementos que configuram uma possível teoria (ou noção) vem sendo estudada na educação física por pesquisadores(as) com diferentes perspectivas e preocupações, tanto com a formação inicial e permanente de professores(as), quanto com os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) como sujeitos implicados nos processos de ensino e de aprendizagem da educação física na educação básica (FIGUEIREDO, 2005; SCHNEIDER; BUENO, 2005; VENÂNCIO, 2014; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019; SO; BETTI, 2018).

Em Venâncio (2014), realizei algumas aproximações entre elementos da teoria da relação com o saber, alguns pressupostos freireanos e a proposição teórico-metodológica crítico-emancipatória. Essas aproximações partiram, respectivamente, de produções de Bernard Charlot, Paulo Freire e Elenor Kunz. Aproximações que apresentei, brevemente, durante o processo de mediação da mesa e que procuro detalhar um pouco mais nas páginas seguintes. Como disse inicialmente, faço isso sob uma perspectiva de quem ensina e pesquisa o campo da

---

<sup>2</sup> Os demais textos que foram abordados na mesa temática fazem parte deste dossiê. A perspectiva situada do “lugar de fala” de cada pesquisadora foi inspirada por Ribeiro (2017).

educação física escolar em contexto brasileiro.

A Educação é um fenômeno universal ancorado em pressupostos e em evidências da condição própria da humanidade (ARENDR, 2001). Ao mesmo tempo, a condição humana é constituída pela singularidade dos diferentes processos educativos que são desencadeados em diversos espaços e com tempos próprios. A partir da tensão entre a universalidade e a singularidade, temos a condição de compreender a existência de diferentes olhares que buscam enxergar aspectos imprescindíveis desse fenômeno na vida de cada ser humano.

Portanto, os processos educativos se concretizam a partir de relações humanas, que caracterizam a docência como profissão baseada em interações (TARDIF; LESSARD, 2014). E por ser um processo humano, as interações educativas carregam toda a intencionalidade dos sujeitos em relação a alguma coisa que desejam fazer para mudar suas vidas ou daqueles(as) com quem convivem. Não obstante, um determinado processo educativo pode ser desencadeado, já que é relação, a partir de algo, de alguém, ou pode ser movido por uma intenção. Nesse processo de enleamento de relações, descobrimos alguns “nós” tensionados na tessitura de pistas, fendas, lacunas, brechas e enveredamos por caminhos desafiadores no campo de investigação educacional.

Cada escolha por um caminho é desafiadora no sentido que o ser humano busca a si mesmo quando quer (re)encontrar o(a) outro(a) ao caminhar, sendo que o nosso caminhar foi surpreendido por desvios necessários.

Nesse âmbito a educação, como processo singular, intencional e desafiador, tem suas fronteiras redesenhadas dinamicamente pelos fios das relações. Esses “fios preciosos” nos convidam a deixar de olhar em perspectiva individual ou unilateral – para uma única direção – e olhar também com os olhos da experiência do(a) outro(a), que provocam e aumentam o nosso campo de visão – para olhar, atentar, reparar, ver melhor, mais longe e com mais profundidade. Dessa maneira, podemos compartilhar aquilo que procuramos: o sentido pleno de aprender durante a nossa existência. Esse aprender é situado, pois parte da nossa própria condição de ser humano, que existe e vive em um mundo pré-determinado. No entanto, a nossa condição humana, de eterno ser (inacabado) em relação a alguma coisa (objeto) ou a alguém, coloca-nos diante de um mundo que precisa ser apreendido, apropriado, compreendido e questionado constantemente.

Há espaços e tempos que o próprio ser humano inventou, e ainda inventa, para “validar, referendar e ratificar” as suas percepções das realidades. A escola é um espaço/tempo criado pelo ser humano que pode vir a satisfazer parte de suas necessidades existenciais, pois é um lugar também de encontro. Algumas necessidades humanas foram sendo supridas no processo

histórico civilizatório. A criação, o aprimoramento, a utilização e a importância da linguagem é o exemplo mais óbvio, porém não o mais simples.

A humanidade criou sistemas de signos e códigos como a linguagem escrita, falada, pictórica, expressiva, corporal, digital etc., que forneceram elementos para sistematizar toda a gama de conhecimentos que nomeamos como históricos, matemáticos, linguísticos, corporais, artísticos, científicos, biológicos, químicos, físicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos etc. Nós, seres humanos, produzimos conhecimentos desde o primeiro momento em que interpretamos alguma coisa, e assim produzimos significações. Desde então, continuamos a significar (quer dizer, produzir signos) incessantemente. Porém, o sentido próprio da nossa significação ainda requer novas atribuições para nos apropriarmos do mundo, pois vivemos em relação e isto traz novos sentidos reais e concretos à nossa existência.

Equivocadamente, circula a ideia de que o(a) professor(a) “apenas ensina” e o(a) aluno(a) “apenas aprende”. Como se cada um desses processos não fosse complexo e como se cada sujeito fosse o(a) único(a) responsável por um desses pólos – do ensinar ou do aprender – e o processo ocorresse em “mão única”: do ensino para a aprendizagem, ou seja, aquele que ensinou (o/a professor/a) encontrará automaticamente um(a) receptor(a), aquele(a) que aprendeu (o/a aluno/a). Mas esquecemos de refletir a respeito: aquele(a) que ensinou quis ensinar o quê, com qual intenção? E aquele que aprendeu, aprendeu o quê, como, com que intenção? Qual importância atribuíram? Qual é o desejo do(a) aluno(a) enquanto aprende? Qual é o desejo do(a) professor(a) enquanto ensina?

Na tentativa de contribuir com algumas respostas provisórias para tais questionamentos, é importante entender como as diferentes áreas do conhecimento têm procurado minimizar as tensões dos seus campos de investigação e, ao mesmo tempo, compartilhar os “achados epistemológicos”.

As diferentes proposições teórico-metodológicas da educação física (SANCHES NETO; BETTI, 2008) ainda não deram conta da necessidade de pensar o(a) estudante – da Educação Básica e do Ensino Superior – como sujeito concreto da sua própria aprendizagem. Arrolo com isso as possibilidades de aproximar os conceitos de Charlot (2000, 2005) – referentes às relações com o saber propostas a partir da sociologia do sujeito – aos conceitos de Freire (2002) sobre práticas educativas, e à concepção crítico-emancipatória e o conceito de Se-Movimentar propostos por Kunz (2004, 2006).

## **CHARLOT, FREIRE E KUNZ: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES À TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER**

A partir de meados da década de 1980, o discurso que a escola deveria ser de todos(as) tornou-se recorrente. Para muitas crianças e muitos(as) jovens frequentar uma escola é a conquista de um direito. E se o direito precisa ser conquistado é porque não é garantido. No caso brasileiro, isso é imensurável quando olhamos para as diferentes realidades do país, marcadas por desigualdades sociais e econômicas, frutos de nossa herança histórica, social e política.

Essas desigualdades estruturais, por sua vez, permitem concordar com os questionamentos feitos por Charlot (2000), a respeito dos motivos que conduzem certos sujeitos, mesmo em condições sociais e econômicas desfavoráveis, a acumular experiências de sucesso escolar. O “normal” (como expectativa mais frequente) seria que acumulassem experiências de fracasso escolar. As preocupações de Charlot com o(a) aluno(a), tratado como sujeito, instigaram-me a recorrer a Freire (2002, 2005) por ser, no meu entendimento, quem deixou mais evidente a preocupação com o(a) educando(a) e a especificidade da realidade brasileira, confundida visceralmente com a realidade vivida pelo próprio autor.

Apesar da diferença de nacionalidade, Charlot e Freire convergem em aspectos fundamentais nesta investigação: o ser humano como sujeito que nasceu para aprender e a dimensão política da educação.

Portanto, para melhor compreender o processo educativo do ponto de vista das demandas políticas, recorrerei à apresentação breve de alguns elementos que compõem a teoria da relação com o saber, proposta por Charlot, e alguns princípios de uma prática educativa crítica e autônoma que impliquem também o(a) educando(a), propostos por Freire. Na sequência, apresentarei alguns pressupostos que são importantes para a educação física escolar, colocando também em perspectiva de aproximação a proposição crítico-emancipatória, defendida por Kunz.

### ***DIÁLOGO ENTRE CHARLOT E FREIRE: SUBJETIVIDADE E CRITICIDADE***

A preocupação central dos trabalhos de Charlot remete à questão do sucesso e fracasso escolar de alunos(as) oriundos(as) de famílias de diferentes camadas sociais e imigrantes em território francês. Seus trabalhos ganharam o território brasileiro a partir dos anos de 1970, com destaque para a primeira tradução e a publicação do livro *A mistificação pedagógica* (CHARLOT, 1979). Fica evidenciado, naquela obra, que no discurso pedagógico (tradicional ou construtivista) há uma mistificação ideológica porque não se fala da realidade concreta vivida pelos(as) alunos(as). Há uma denúncia significativa do descompasso entre o discurso teórico pedagógico, a prática educativa e a realidade social. Charlot preocupa-se com a

educação sob o viés social e político, bem como com o sentido atribuído ao saber. A respeito do mascaramento da significação política na educação, o autor destaca que:

A pedagogia apresenta, sem cessar, a educação como processo cultural e oculta assim a significação social e política da educação. De fato, a educação não tem apenas consequências políticas. É social e politicamente determinada. Não são simplesmente os resultados da educação que são políticos, é também o próprio processo educativo. Se a educação tem consequências políticas, é mesmo precisamente, porque é determinada politicamente. Mascarando a significação política interna da educação, a pedagogia não é vítima de um erro, de um esquecimento ou de uma negligência; de fato, ela funciona como uma ideologia. A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara, antes de tudo, é a significação política da educação numa sociedade onde se vivia a dominação de classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classes (CHARLOT, 1979, p. 30).

Charlot (1996) aborda o significado que os(as) alunos(as) atribuem à escola e aos saberes. Os saberes que são aprendidos sob a conotação estritamente escolar não têm vinculação com as realidades vividas pelos(as) alunos(as), pois expressam uma “vida idealizada” e projetada constantemente para o “futuro”. Os processos que ocorrem e estruturam a vida escolar são marcados por um “vir a ser” no futuro, ao passo que a relação com o saber é vivida em vários momentos, ou seja, não acontece em uma única etapa, já que o ser humano é um ser obrigado a aprender para ser. O período de escolarização que os(as) estudantes vivem na escola é um desses momentos, é uma dessas etapas. Um período em que cada sujeito lança mão de determinados saberes, que, quando aprendidos, podem ser ressignificados diante de exigências não escolares.

Percebe-se uma preocupação de Charlot com a tradicional projeção ao futuro (o vir a ser), uma denúncia preocupante com o esvaziamento do “aqui e o agora”, que constitui as possíveis experiências dos sujeitos. Por isso, Charlot defende uma sociologia do sujeito, que permita ao(à) aluno(a), que é ao mesmo tempo uma criança ou um(a) adolescente, confrontar-se com a necessidade de aprender conhecimentos diversos. Assim, um sujeito é para Charlot (2000, p. 33):

- i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos;
- ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

O ser humano é um ser de relações, que se dão em âmbitos diversos ao longo da vida, como na família e na escola. Ambos são locais de aprender, não resta dúvida. Entretanto, a escola, tradicionalmente um local onde se pressupõe que pessoas aprendam “coisas” que só

poderiam ser aprendidas no ambiente escolar, é questionada por Charlot, quando destaca que não existe o fracasso escolar, o que existe são alunos(as) que vivem situações de fracasso quando estão na escola.

Considerando o que é ser um sujeito *no* mundo, para Charlot (2000, p. 78) a relação com o saber “é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e inscreve-se no tempo”.

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para a atribuição de sentido e significado por parte daqueles(as) que aprendem, que Charlot denomina: (i) relação epistêmica com o saber; (ii) relação identitária com o saber; e (iii) relação social com o saber. Tais relações são essenciais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano necessita ser percebido, compreendido e apropriado por ele(a) próprio(a) dentro de um conjunto de significados. A linguagem se insere dentro desse conjunto de significados (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Então, as relações que um(a) aluno(a) tem com um(a) professor(a) podem ser previamente determinadas na sua tipologia: são relações com o seu saber, com o seu profissionalismo, com o seu estatuto institucional, com a sua pessoa. Ambos(as), nessa relação, podem atribuir outros sentidos a essa relação definida, em princípio, como relação de saber (CHARLOT, 2000).

Não obstante, Charlot (2005) ressalta uma preocupação com os processos de globalização que assolam os processos formativos dos(as) professores(as) quando estes(as) não se consideram capazes de reconhecerem suas potencialidades educativas a partir do próprio trabalho. Isto desviaria ainda mais os(as) professores(as) do encontro das origens do que fundamenta o seu trabalho na escola: a perspectiva colaborativa de situar coletivamente os processos didático-pedagógicos e políticos que constituem o ambiente profissional na escola.

A respeito dos processos formativos profissionais, a mobilização docente no exercício da profissão é destacada quando Charlot (2012, p. 12) usa a expressão “professor(a) de saber”, associado aquele(a) professor(a) que ensina o(a) aluno(a) “a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas”. Charlot afirma que o(a) professor(a) de informação está historicamente morto(a), porque pode tornar-se facilmente monitor(a) de equipamentos eletrônicos ou televisivos, já que não pode mais fazer concorrência com o *Google*. E diante desse contexto de descarte, de valorização da informação rápida, sem sentido, nos faz um alerta:

[...] nunca antes como hoje foi tão necessário o professor de saber: o professor que ensina como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes, etc. Na nossa sociedade, precisamos urgentemente, inclusive do ponto de vista econômico, de professores de saber (CHARLOT, 2012, p. 20).

O trecho a seguir faz convergir as ideias de Charlot (1979) com as de Freire (2005), ao criticar a postura da pedagogia que alega o sentido cultural como único importante para a educação, em detrimento da significação política e, sobretudo, da significação de classe social:

A educação tem, portanto, um sentido, ao mesmo tempo sociopolítico e cultural. Tomar consciência da significação social e política da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas. Mas não é assim que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, julga a educação. Ela considera ao contrário, que a situação social do indivíduo é uma consequência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais. A cultura é, para ela, um processo intelectual, moral religioso, estético, etc., que, certamente, tem consequências sócio-políticas, mas que não é, por natureza, um fenômeno social e político (CHARLOT, 1979, pp. 27-28).

Nessa direção, há associação com os princípios que sustentam os pressupostos defendidos por Freire de uma educação crítica e libertadora, marcada pela dialogicidade e pela intencionalidade entre sujeitos em busca da própria consciência (de existir) e da emancipação para compreender e interpretar como estabelecem o seu diálogo com o mundo e, por que não dizer, com a (própria) relação com o saber.

Freire (2006) defendia a ideia de que o ato de estudar não deveria ser um ato único e exclusivo de consumo (de ideias), mas de criação e recriação constante. Esse “ato de estudar” remete às reflexões e ao encaminhamento de questões, fruto de problematizações feitas em terrenos reais, comprometidas com a vida própria e a de outros sujeitos.

É a partir do mundo e com o mundo, no entendimento de Freire (1983), que o ser humano pode objetivar-se, distinguir-se entre um(a) e outro(a). Uma das características de um ser de relações, como o ser humano, é a capacidade de refletir sobre si mesmo(a), sobre a própria realidade. A realidade deve ser objeto do próprio pensamento e do conhecimento colocado em ação. Isto o(a) torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si; de projetar-se nos(as) outros(as), de transcender, diferenciar órbitas existenciais distintas de si mesmo(a).

O ser humano trava na e com a própria realidade uma infinidade de relações que se encontram na ordem da espécie humana. Relações essas caracterizadas pela pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. A pluralidade existe na medida em que o ser humano responde aos amplos desafios do mundo de modo diverso. Para cada desafio ou conjunto de desafios há respostas diferentes, ocorrem mudanças no modo de responder, ou seja, existe uma pluralidade na própria singularidade da resposta. O ser humano, ao captar os dados obtidos nas suas respostas, define os critérios de sua própria realidade para transcender, discernir, separar

existências, distinguir-se etc.

A raiz da consciência do ser humano está na capacidade de discernir a própria história e a cultura por meio de uma temporalidade tridimensional - o ontem, o hoje e o amanhã. Contudo, o confronto com e na sua realidade gera consequências. O ser humano interage nas situações de modo não passivo, pois é capaz de criar e recriar na medida em que se integra e dá consciência à sua temporalidade. Assim, reconhece-se como um ser de domínios, que é capaz de atribuir sentidos. Nessa mesma direção, Freire (2002, p. 46) defendeu que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “outredade” de “não eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Do ponto de vista ontológico e epistemológico, Freire (2002, p. 55) sugere que o ponto de partida para a compreensão das práticas educativas deveria ser a tomada de consciência do inacabamento do ser humano:

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.

O inacabamento ou inconclusão são expressões utilizadas por Freire (2002) que convergem com as ideias de Charlot (2000, p. 52), quando o último afirma que o ser humano ao nascer é obrigado a *aprender para ser*; para Charlot é essa a essência fundante da humanidade que deveria ser considerada por qualquer teoria da educação.

E na lógica da experiência, Freire (2002) destaca sabiamente que pensar em ensino, em autonomia e em saberes necessários à prática educativa exige do(a) professor(a) (bem como implica o(a) aluno(a)): rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos(as) educandos(as); criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do(a) educando(a); bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as); apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões;

saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos(às) educandos(as).

Há um chamamento, de posicionamento político, de resistência contra toda forma de opressão para a necessidade do ser humano pensar a própria condição de existir. Essa condição pode ser compreendida a partir de duas perspectivas de educação apontadas por Freire: a antidialógica e a dialógica. A saber, a antidialógica preconiza uma educação “bancária” pautada na conquista, na divisão para manter a opressão, na manipulação e na invasão cultural. Já a perspectiva dialógica evidencia a necessidade da co-elaboração, da união, da organização e da síntese cultural entre os sujeitos a partir do mundo. De acordo com Freire, o grande desafio proposto para a educação brasileira é prover os(as) alunos(as) com a condição para saltar de uma educação bancária almejando uma educação libertadora e emancipatória:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2002, pp. 28-29).

Esse cotejamento pode levar o(a) aluno(a) a compreender que ele(a) não é uma coisa, um depósito de conteúdos sem sentido, mas sim um sujeito com um corpo próprio “consciente” que intenciona (deseja), tensiona (provoca tensão) e atribui sentidos ao mundo.

Para Freire (2005, p. 77) a educação problematizadora é uma “via de mão dupla”, diferente da educação bancária, que é uma “via de mão única”, por que a primeira procura responder “à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação”. Nessa direção, a educação problematizadora se dá no sentido daquilo que Charlot (2000) denomina de saberes intelectuais a serem dominados pelos(as) alunos(as), como conteúdos que precisam ser concretizados na relação com sujeitos que se engajam, movidos(as) por um desejo para aprender.

Na sequência, alguns aspectos que podem aproximar Charlot e Freire de Kunz são enleados.

### ***DIALOGO DE CHARLOT E FREIRE COM KUNZ: O SUJEITO CRÍTICO E AUTOR DO PRÓPRIO MOVIMENTO***

As várias proposições teórico-metodológicas da educação física elaboradas a partir de meados da década de 1980, durante a abertura política com a redemocratização do país, surgiram em um contexto que permitiu à área uma maior criticidade e rigor na formação dos(as)

professores(as) e nas investigações científicas.

Kunz (2004, 2006) diferenciou-se dos(as) demais autores(as) da educação física ao propor uma interpretação do movimento humano baseada na subjetividade e na intencionalidade do sujeito, ancorado na teoria dialógica do movimento humano, de características antropológicas (BUYTENDIJK, 1956; GORDIJN, 1968; TAMBOER, 1985), e com fundamento na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999).

As ideias freireanas exerceram importante influência na elaboração da proposição crítico-emancipatória (KUNZ, 2004), assim como Kunz influenciou e tem influenciado muitos(as) autores(as). Há novas possibilidades de conceber o movimento humano e também novas concepções para a educação física escolar, dentre as quais vale destacar o trabalho de Betti et al. (2007, 2010, 2015), Gomes-da-Silva (2010, 2012) e Ghidetti et al. (2013).

Ao tecer severas críticas sobre a educação física e o sistema educacional brasileiro, Kunz (2004) evidenciou a percepção das discrepâncias existentes no plano social e político. Ao posicionar-se a respeito de que tanto o sistema educacional público quanto a educação física deveriam apoiar-se em pressupostos sociais e políticos que subsidiassem novas concepções de ensino e de educação, Kunz reforçou um entendimento sobre a definição da verdadeira função da escola e da educação física na escolarização. A esse respeito, Kunz assim se expressa:

Esta função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que entenda a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas com a globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias (KUNZ, 2004, p. 132).

Assim como Freire (1983, 2005), Kunz (2004) alerta que anunciar e encaminhar mudanças educacionais deve ser uma tarefa sob responsabilidade daqueles(as) que podem considerar as particularidades da cultura brasileira e da respectiva situação socioeconômica dos diferentes contextos e realidades. Essa crítica de Kunz (2004) vai na direção de uma educação física desatrelada da “invasão cultural” (FREIRE, 2005) e de um ideal esportivo aceito de forma acrítica, que não corresponde à nossa realidade cultural, social e humana. E, ao concordar com o desmascaramento que deve ser feito à educação bancária, aos processos adaptativos e à domesticação dos interesses dos(as) oprimidos(as), em favor de uma educação libertadora e emancipatória, Kunz (2004, p. 135) estabelece que:

[...] a Educação jamais pode ser neutra, o que significa dizer: ou ela conduz à domesticação ou à libertação. Há sempre uma influência mútua entre Educação e Contexto Social, o que faz com que nas interações entre Educador-Educandos exista sempre uma relação dialética de “adaptação e resistência”. Um processo de ensino que deve conduzir à libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar esta relação.

Freire (apud KUNZ, 2004, p. 145) identificou nessa estrutura uma “sociedade fechada”, à qual corresponde uma “cultura do silêncio” caracterizada, essencialmente, pela restrição das possibilidades expressivas e pelo “medo de liberdade” de seus(as) integrantes. A educação “bancária” contribui, dessa forma, para a manutenção daquela estrutura social. A sua superação somente concretizar-se-ia através da leitura crítica da realidade social, que no campo pedagógico é possível a partir de processos dialéticos entre educador(a)/educando(a), na medida em que a compreensão de mundo dos sujeitos passa a ser analisada e entendida como objeto de conhecimento de toda ação educativa.

Para Kunz (2006), a busca pela superação tem sentido crítico emancipatório, pois expressa um processo interminável de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Kunz (2006) propõe uma discussão pedagógica pautada na fenomenologia e questiona para que serve a educação física que é ensinada na escola. O autor parte do que denominou de pedagogia “crítico-emancipatória”, que tematizasse, explicitasse e favorecesse os aspectos educacionais do movimento humano, e que atribuisse sentidos/significados (inter)personais presentes no jogo, no esporte, na luta, na ginástica, na dança etc., a partir do conceito do Se-Movimentar:

O movimento humano, como um “Se-movimentar”, e um fenômeno relacional de “Ser Humano-Mundo”, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa (KUNZ, 2006, p. 21).

Tal proposição exige um maior discernimento, pois ela explicita a mudança de paradigma que se dá quando comparada às outras concepções, nas quais o movimento é enfatizado de modo objetificado, ao invés da valorização do sujeito que se movimenta. Evidencia-se nessa concepção o referencial das ciências humanas, tão caro qualitativamente à educação física, que engendra uma melhor compreensão e aprofundamento dos princípios defendidos: valorização do sujeito que se movimenta, subjetividade e intencionalidade do sujeito que se movimenta, e relação de sentido/significado.

A subjetividade – aquilo que é singular, que é particular, que só a pessoa vive ou percebe – é entendida por Kunz (2004) como processo por meio do qual o ser humano se desenvolve no contexto social concreto, mantendo uma relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse processo, os indivíduos encontram-se e confrontam-se com os mecanismos

hegemônicos que os(as) desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipado. Essa asserção de Kunz é essencial, pois permite perceber as visões e pressupostos semelhantes perseguidos tanto por Charlot quanto por Freire. O movimento humano, do ponto de vista antropológico, precisa ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, no qual o ser-que-se-movimenta deve ser analisado de forma integral:

O Se-Movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre Homem e Mundo. O Se-Movimentar é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (TAMBOER, 1985 *apud* KUNZ, 2004, p. 174).

Tudo aquilo que o ser humano cria de acordo com a sua conduta, os seus comportamentos, bem como as resistências a essas condutas e ações, podem ser considerados como cultura de movimento.

Nesse sentido, a cultura de movimento e o Se-movimentar não são coisas independentes, na lógica da educação física de características crítico-emancipatórias, já que o universo que compõe a cultura de movimento restringe, alimenta e condiciona ao mesmo tempo o Se-movimentar de cada sujeito. Ou, como nos sugerem em convergência Charlot (2000) e Freire (2002), o ser humano, por ser inacabado, por precisar aprender, por precisar atribuir sentido a própria vida, pode colocar-se em relação ao mundo em movimento próprio:

[...] o movimento humano, nesta perspectiva do Se-Movimentar, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto isso só pode ser um acontecimento relacional dialógico. A compreensão de dialógico neste contexto leva ao entendimento que nesta conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo (KUNZ, 2000, p. 2).

Assim, orientado por uma proposição de viés crítico e emancipatório, Kunz procura desvencilhar da prática educativa da educação física o tradicional e predominante aspecto funcional ou instrumental de abordar o corpo e o movimento, ambos destituídos de subjetividade, ou seja, sem sujeito.

Nesse sentido, a “crítica”, na lógica de Kunz (2004), é a capacidade – do sujeito – de conseguir questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo, com isso, uma constante (auto)avaliação racional do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual/situacional. Já o caráter “emancipatório” é entendido como um processo interminável de engajamento do sujeito na libertação das condições

limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também de todo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

### **APROXIMAR AS FRONTEIRAS PARA IMPEDIR A CONSTRUÇÃO DE MUROS QUE SEGREGAM SABERES**

É bem verdade que existe algum consenso entre as diferentes proposições teórico-metodológicas quanto aos conteúdos tradicionais da educação física, tais como o jogo, a brincadeira, o esporte, a ginástica, a luta e a atividade rítmica, que necessitam ser (re)organizados, sistematizados e receber o adequado tratamento pedagógico para compatibilizar-se com as finalidades educacionais proclamadas. No entanto, ainda existem amplas lacunas na educação física a respeito das polissemias, vicissitudes, singularidades e o tratamento político e pedagógico (VENÂNCIO, 2005) desses elementos da cultura com outras demandas do ambiente (SANCHES NETO et al., 2013). É possível tomar como exemplo as questões de gênero e de sexualidade, de preconceito e de racismo contra as pessoas negras e indígenas, que na ausência de uma discussão mais crítica e aprofundada reforça as desigualdades de acesso e de permanência nos ambientes de ensino (educação básica e no ensino superior).

Como alertou Charlot (2009), a educação física tem a responsabilidade de ensinar o(a) aluno(a) a cuidar do seu próprio corpo. Acrescento que esse ensino precisa ir além do cuidado e da compreensão do funcionamento do organismo humano (bio-anátomo-fisiológico). O cuidar de si e do(a) outro(a) remete a um cuidado de ser seu próprio corpo, como ser expressivo da própria corporeidade em existência com outros(as) a partir de relações de saberes.

Assim, há indícios da necessidade de ressignificar certas experiências que façam sentido para os(as) alunos(as), para que atribuam algum valor às formas educativas escolarizadas com as quais se envolvem e são envolvidos(as), inclusive com a educação física. Muitas “coisas” podem ser aprendidas na vida, e muitas dessas “coisas” enquanto se vive somente podem ser aprendidas na escola, com os(as) professores(as) e com colegas de turma.

Nesse sentido, os meandros da complexidade do ser humano e da relação com o saber coadunam-se ao conceito de Se-movimentar, enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Todavia, o mundo acadêmico-universitário e o mundo das escolas ainda estão distantes. Predominam, segundo Betti (2009), as pesquisas na escola (na educação física escolar) e não

com a escola (com a educação física escolar). Por isso, há a necessidade de avançar nas investigações empíricas de interesse educativo, para desvelar que tipos de conhecimentos estão sendo elaborados por professores(as) de educação física e também por alunos(as) que se mobilizam com um ensino crítico e em modos de aprendizagem que façam sentido na apropriação do mundo e no aprender com a própria vida.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

BETTI, M. et al, E. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, pp. 39-53, 2007.

BETTI, M. et al. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, D; CORREIA, W. R. (Orgs.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010, pp. 109-128.

BETTI, M. et al. In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil), **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 4, pp. 427-441, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/DOI: 10.1080/17408989.2014.882891>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BUYTENDIJK, F. J. J. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung: als Verbindung und Gegenüberstellung von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise**. Berlin: Springer, 1956.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 13, pp. 9-25, 2012. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/170/148>> . Acesso em: 27 dez. 2018.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, n. 97, pp. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. **Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes**, v. 3. Aracajú: UFS, 2009, pp. 231-246.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, pp. 89-111, 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2827/1441>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GHIDETTI, F. F. et al. A presença da fenomenologia na/da teoria do se-movimentar humano (TSMH) brasileira. **Pensar a prática**, v. 16, n. 3, pp. 886-902, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/19554/15257>>. Acesso em 27 dez. 2018.

GOMES-DA-SILVA, E. **Educação (física) infantil: a experiência do Se-Movimentar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2010.

GOMES-DA-SILVA, E. **Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GORDIJN, C. C. F. **Inleiding tot het bewegingsonderwijs**. Bosch en Keuning: Baarn, 1968.

KUNZ, E. Kinein: o movimento humano como tema. **Kinein**, v. 1, n. 1, pp. 1-6, 2000. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2601/kinein-o-movimentohumano-como-tema>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. 3<sup>a</sup>. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SANCHES NETO, L. et al. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, pp. 309-330, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41079>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 11, n. 1, pp. 23-45, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/221/showToc>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, pp. 555-568, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/70995/48684>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

TAMBOER, J. W. I. Sich-Bewegen: ein dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik**, n. 3, v. 2, pp. 60-65, 1979.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 9<sup>a</sup>. ed., 2014.

VENÂNCIO, L. **Projeto político-pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva**. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade).

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

VENÂNCIO, L., DARIDO, S.C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, pp. 97-109, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000100010>>. Acesso em: 28 dez.2018.

VENÂNCIO, L.; SANCHES-NETO, L. A relação com o saber e a corporeidade em movimento: aproximações com o comportamento inteligente na educação física escolar. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, pp. 125-136, 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/655/643>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. **International Journal Education and Teaching (PDVL)**, v. 1, n. 2, pp. 82-103, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31692/2595-2498.v1i2>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

**Submetido em: 19.10.2018**

**Aceito em: 23.11.2018**

**Publicado em: 30.12.2018**