



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **12/08/2018**

Aprovado em: **13/08/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.28.15>

RELAÇÃO COM O SABER DE UM GRUPO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS
NARRATIVAS COMO MODO E RAZÃO PARA PESQUISAR RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE FROM A
GROUP OF STUDIES ON SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE NARRATIVES AS A MODE AND
REASON FOR RESEARCHING DU

EIXO: 28. RELAÇÃO COM O SABER

LUCIANA VENANCIO, LUIZ SANCHES NETO, RAFAEL ALEXANDRE BRASIL

Resumo

A teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, vem sendo estudada por investigadores(as) de várias áreas do conhecimento, com propósitos convergentes de desvelar e caracterizar as relações que são estabelecidas com os saberes. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e descrever parte de um percurso de elaboração e explicitação das próprias relações com os saberes de um grupo de estudos de Educação Física Escolar. Como escolha metodológica enfatizamos as narrativas. Na discussão dos resultados, provisoriamente, identificamos as dinâmicas que constituem aspectos da relação com o saber e estão presentes nos modos e razões de compreender a si mesmo(a), os(as) outros(as) e o mundo enquanto se pesquisa. Concluímos que é importante que aqueles(as) que intencionam investigar os elementos da relação com o saber caminhem em direção de si mesmos(as) para compreender a complexidade dessa rede de saberes.

Palavras-chaves: Educação Física. Explicitação. Complexidade.

Abstract

Bernard Charlot's theory of the relationship to knowledge has been studied by researchers from various fields of knowledge, with convergent purposes of unveiling and characterizing the relationships that are established with knowledge. In this sense, the objective of this work is to present and describe part of an elaboration and explicitation path from the own relationships to knowledge within a group of studies on School Physical Education. As a methodological choice we have emphasized the narratives. In the discussion of the results, provisionally, we identified that the dynamics that constitute aspects of the relationship to knowledge are present in the ways and reasons for understanding oneself, others and the world while researching. We concluded as important that those who intend to investigate the elements of the relationship to knowledge move towards themselves to understand the complexity of this network of knowledge.

Keywords: Physical Education. Explanation. Complexity.

Résumé

La théorie du rapport au savoir de Bernard Charlot a été étudiée par des chercheurs issus de différents domaines, avec des objectifs convergents de dévoiler et caractériser les relations établies aux savoirs. En ce sens, l'objectif de ce travail est présenter et décrire une partie d'un cours d'élaboration et explicitation des propres rapports aux savoirs d'un groupe d'études sur l'Éducation Physique à l'école. En tant que choix méthodologique, nous mettons l'accent sur les récits narratifs. Dans la discussion des résultats provisoirement, nous avons identifié les dynamiques qui constituent les aspects du rapport au savoir sont présentes dans les manières et les raisons comprendre soi-même, d'autres et le monde tout en faisant des recherches. Nous concluons qu'il est important que ceux qui ont l'intention d'étudier les éléments du rapport au savoir se tournent vers eux-mêmes pour comprendre la complexité de ce réseau de savoirs.

Mots-clés: Éducation Physique. Explicitation. Complexité.

Introdução

As lógicas de compreender como os sujeitos se posicionam diante dos saberes dos(as) outros(as) e de si mesmos vêm sendo desveladas à medida que os campos de investigação das diferentes áreas do conhecimento passam a ser questionados (FRANCO, 2008; VENNCIO, 2014). Nos diversos campos de investigação temos os(as) pesquisadores(as) nas universidades, que elaboraram suas perguntas e hipóteses e saem a campo para tê-las confirmadas. Temos professores(as) que trabalham na educação básica, que são responsabilizados(as), na maioria das vezes, por não

compreenderem “como utilizar” no seu cotidiano de trabalho os resultados gerados nos campos investigados pelos(as) pesquisadores(as) universitários. E temos também, na terceira margem do rio, os(as) professores(as)-pesquisadores(as) e os(as) estudantes-pesquisadores(as) que procuram pensar em estratégias para coordenar consensualmente as suas condutas de modo colaborativo (LIMA et al., 2018), mesmo que provisoriamente, para ampliar a compreensão de como são estabelecidas as relações com os saberes que implicam as práticas educativas (CHARLOT, 2013).

Tomamos como orientação um trabalho de Franco (2008), direcionado para a formação docente, que contribui para compreender a lógica de conceber processos de investigação no campo educativo. A autora chama a nossa atenção para diferentes concepções que apoiam a lógica que governa as práticas docentes e aquela que fundamenta os processos formativos. Franco (2008) considera que os saberes pedagógicos, vistos como saberes estruturantes do conhecimento profissional, podem ser a ligação necessária para produzir os diálogos entre essas duas instâncias que coexistem na prática social de formação de docentes, embora, muitas vezes, de forma desarticulada.

A análise realizada pela autora nos permite considerar e parafraseá-la de tal modo que existe uma lógica semelhante nos modos de conceber certas investigações no campo educativo (FRANCO, 2008). Tal semelhança coloca em destaque diferentes concepções de pesquisa, realçando que há dois tipos predominantes. Por um lado, há uma pesquisa que forma, informa e transforma os campos investigados, bem como os sujeitos investigadores e os(as) participantes das investigações, simultaneamente, e suas circunstâncias. Por outro lado, há uma pesquisa que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se envolve e, nesse caso, o(a) participante perde o acesso às suas circunstâncias, ou melhor, às suas intencionalidades enquanto ser que precisa marcar sua existência no mundo.

Nesse sentido, ancorados por Franco (2008), afirmamos que os diversos campos de investigação têm acenado e demonstrado que a pesquisa é sempre mais abrangente do que as hipóteses inicialmente levantadas e sempre menos inteligível do que podemos antever. Assim, é urgente que novos paradigmas investigativos sejam erigidos sob o risco de tornar os modos de investigar, nos grupos de pesquisa, como momentos de pouca criticidade e de distanciamento do contexto dos objetos a serem desvelados. Conferir acriticamente se o(a) outro(a) estabelece alguma relação com o saber pode constituir-se em um modo de fazer pesquisa alienante, que corrobora as lógicas do produtivismo acadêmico e afasta do campo da descoberta, da elaboração da pergunta, aqueles(as) que procuram respostas inesperadas e carregadas de singularidades no caminho investigativo e de estudo.

Com propósitos convergentes de desvelar e caracterizar as relações que são estabelecidas com os saberes, a teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000) vem sendo estudada por investigadores(as) de várias áreas do conhecimento (VENNCIO, 2014; SO, 2014; CAVALCANTI, 2015; TRÓPIA, 2016). Percebemos uma preocupação com diferentes modos investigativos e escolhas metodológicas para aprofundar e ampliar o entendimento dos elementos que fundamentam a teoria da relação com o saber, bem como identificar seu possível alcance para fundamentar e explicar os desafios escolares e das políticas educacionais (CHARLOT, NEVE, SILVA, 2017; SILVA, 2008; VERCELLINO et al., 2017). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e descrever, por meio de narrativas, parte de um percurso de elaboração e explicitação das próprias relações com os saberes de um grupo de estudos de Educação Física Escolar.

A teoria da relação com o saber: modos e apropriações de um conceito

Em 1996, com a publicação em português do artigo “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”, Charlot 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, e a relação com o saber é vivida em vários momentos no devir, ou seja,

não acontece em uma única etapa, já que o ser humano é um ser obrigado a aprender para ser.

Na assunção de Betti et al. (2015, p. 157), a teoria da relação com o saber surge:

como contestação ao determinismo presente nas teorias reprodutivistas, que correlacionam o sucesso/fracasso escolar com as condições socioeconômicas dos pais dos alunos. Em outras palavras, quanto melhor condição socioeconômica dos alunos, maior seria o índice de sucesso escolar.

Charlot (1996) coloca mais luz em uma questão que, por vezes, fica como pano de fundo e precisa ser melhor tratada no campo de investigação educacional. O autor adverte-nos que as teorias da reprodução não dão muita importância às práticas de ensino que ocorrem dentro dos ambientes de aula das escolas públicas, onde estudam grande parte dos(das) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) assalariados. Dessa forma é inconcebível desconsiderar que as práticas educativas, consideradas bem-sucedidas, provoquem um efeito positivo na vida dos(as) estudantes.

Mas, afinal, o que é a relação com o saber

Se recuperarmos as publicações de Charlot (2000) a respeito da relação com o saber, temática aliás que não é uma novidade no campo educacional, encontraremos no mínimo quatro definições a respeito da teoria, apresentadas pelo próprio autor, que vêm sendo estudada por vários(as) outros(as) pesquisadores(as) interessados(as). Consideraremos nesse texto uma definição do conceito, na qual Charlot (2000, p. 78) explica a relação com o saber da seguinte maneira:

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 se inscreve 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 o autor denomina: i) relação epistêmica com o saber; ii) relação identitária com o saber; e iii) relação social com o saber.

A **relação epistêmica** com o saber, de apropriação do mundo, é dinâmica, e marcada por aproximações e afastamentos constantes do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo(a), e que promovem a apropriação de um saber que não se possui, cuja existência está depositada em objetos, locais e pessoas. De alguma forma um saber se materializa no corpo do próprio sujeito quando este(a) demonstra interesse, identifica-se com o que se apresenta, estabelece relação de identidade. A **relação identitária** com o saber deduz que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos(às) outros(as). Já a **relação social** com o saber é uma relação que demanda tempo de inscrição, de lançamento no mundo consigo mesmo e com os(as) outros(as), numa rede de relações de posições sociais.

Venâncio (2014) corrobora com Charlot (2000), ao salientar que tais relações são fundamentais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano precisa ser percebido por ele(a) próprio(a) dentro de um conjunto de significados, e que estes requerem ser compreendidos e apropriados. Compreender e se apropriar do mundo evidencia também a necessidade de identificar a interdependência das dimensões dessa relação para que a atribuição de sentido seja concretizada.

Percurso e escolhas metodológicas

Esse trabalho de natureza qualitativa (SANDÍN-ESTEBAN, 2010) lançou mão de narrativas de saberes elaboradas por um grupo de estudos de Educação Física Escolar, de uma universidade

pública federal, localizada na região nordeste do país. Esse grupo de estudos é constituído de quatro eixos/linhas a saber: i) formação inicial com ênfase em questões étnico-raciais, ii) formação continuada, iii) práticas colaborativas, e iv) relações com os saberes. Os(as) pesquisadores(as) vinculados(as) ao eixo que estuda as relações com os saberes na Educação Física Escolar problematizou as suas próprias impressões, como modo de refletir a respeito da teoria da relação com o saber. A escolha metodológica para gerar indícios sobre essas relações foi de explicitá-las em formato de narrativas de experiências de saberes (VERMERSCH, 2010; VENNCIO et al., 2016).

A pesquisa qualitativa, no entendimento de Sandín-Estebán (2010), permite-nos apontar que as novas perguntas dos(as) pesquisadores(as) significam novos modos de pesquisar e, conseqüentemente, novos enfoques paradigmáticos são anunciados. Há novos(as) protagonistas que exigem novos métodos e estratégias de pesquisa, implicando nas formas de participação dos sujeitos. Os contextos a serem investigados mudam e apresentam outras paisagens, o processo passa a ser valorizado e as novas tecnologias também são incorporadas aos modos de pesquisar. Quanto à problematização, para Laville e Dionne (1999), o interesse por determinado problema vem de nossas experiências, pois é por meio delas que definimos quem somos. E isso acontece para todos(as) os(as) pesquisadores(as) que têm postura investigativa auto(crítica):

Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 89).

As experiências educativas vividas ao longo da vida, as trajetórias de escolarização e da prática profissional vêm sendo potencializadas a partir de relatos orais ou escritos por professores(as) – no formato de narrativas – e se constituem como técnica auxiliar para gerar dados e justificar aspectos relacionados ao e influenciadores do trabalho docente bem como experiências vividas por estudantes (FIORENTINI et al., 2009; SANCHES NETO, 2014). As narrativas, enquanto escolhas metodológicas, têm sido fortalecidas, nas últimas décadas, pelo fato do reconhecimento de quão complexo é o campo de investigação educacional das práticas educativas do ensinar e aprender. No campo da Educação Física Escolar, encontramos trabalhos que têm procurado modos e arranjos metodológicos narrativos para qualificar os sentidos das investigações que são realizadas (VENNCIO et al., 2016; CONCEIÇÃO, 2017).

Utilizamos, também, como procedimento, algo semelhante ao *entretien d'explicitation*, ou entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2010), normalmente realizada de forma individual. No nosso caso, realizamos coletivamente para dirimir dúvidas a respeito da argumentação dos sujeitos, bem como certas peculiaridades atribuídas a cada um(a) dos(as) participantes, por ocasião da leitura antecipada das narrativas e da posterior análise e aproximações das interlocuções. A escrita das narrativas foi realizada durante um mês, acompanhada pela análise e explicitação pelos(as) participantes em três encontros presenciais. Neste estudo, analisamos narrativas escritas por quatro participantes. Esses procedimentos, e os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes, fazem parte de um projeto de pesquisa mais amplo, aprovado pelo núcleo de pesquisa institucional sob o código NP019.

Resultados indiciários e discussão

Entendemos que não basta descrever uma realidade, mas que é necessário compreender porque e como certas realidades, provisoriamente, configuram-se no âmbito da pesquisa educacional. Por esse motivo, o grupo de estudos de Educação Física Escolar optou por organizar percursos investigativos para compreender os próprios achados à luz da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000). No

âmbito do grupo, o eixo que estuda as relações com os saberes na Educação Física Escolar é constituído de uma doutora e um doutor (que coordenam o eixo), um doutorando (que é professor da rede federal de ensino), uma mestra (que é professora da rede estadual de ensino), um especialista (que é professor da rede municipal de ensino) e dez graduandos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física.

No **primeiro encontro** – para organização das atividades no primeiro semestre de 2018 – foi apresentado, pela coordenadora do eixo (que é uma coautora deste artigo), a proposta de continuidade dos estudos a respeito da Educação Física Escolar e as relações com os saberes aos(às) participantes, que havia sido iniciada no segundo semestre de 2017. Como haviam novos(as) participantes, foi retomada a leitura do texto “Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – entrevista com Bernard Charlot” (REGO; BRUNO, 2010), que tem características de uma narrativa de história de vida. Essa narrativa permite-nos identificar e compreender os enleamentos entre os posicionamentos e as escolhas de um sujeito (Charlot) diante da sua posição de origem no mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Inferimos que se trata da assunção do próprio autor (CHARLOT, 2000) quanto à explicitação de sua relação com o saber e seus desdobramentos.

Paralelamente à leitura de Rego e Bruno (2010), cada participante elaborou a sua própria narrativa e a compartilhou com os(as) demais participantes antes do **segundo encontro**, que ocorreu 25 dias após o primeiro. As narrativas de relação com o saber foram compartilhadas por meio de correio eletrônico – *e-mail* – e por um aplicativo de telefonia celular – *whatsapp*. Cada um(a) escreveu uma narrativa de saberes, totalizando dez narrativas. Todos(as) tiveram a tarefa de ler as narrativas antes do encontro. Então, no segundo encontro, cada participante explicitou um mo(vi)mento da própria narrativa e colocou-se à disposição em responder às perguntas dos(as) outros(as) narradores(as). A necessidade de explicitação da ação é uma forma de ajudar cada sujeito a se reportar a um momento singular, trazê-lo à tona no presente e detalhar a sua descrição. Consiste em acompanhar um sujeito na exploração de um momento de sua trajetória, orientando-o(a) tanto a evocar a situação vivida quanto a mergulhar em sua própria memória (FAINGOLD, 2004; VERMERSCH, 2010).

Então, no **terceiro encontro**, as narrativas foram analisadas a partir de cinco dinâmicas de elementos que são apontados por Charlot (2000) e que influenciam a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem com os saberes: **um lugar, uma atividade, um outro/outros, consigo mesmo e o tempo**. Ao aproximarmos as narrativas dessas cinco dinâmicas, identificamos indícios da relação de saber entre os(as) participantes, que caminham na busca de compreender como as redes de relações com o saber são constituídas. Entendemos que a complexidade da relação com o saber implica na diversidade de cada relação de saber entre os(as) participantes. Por isso, apresentamos parte dos indícios gerados no percurso, contendo excertos de quatro narrativas de relação com o saber explicitadas pelos(as) participantes: Manuh, Anali, Ziul e Leafar (nomes fictícios). Manuh é estudante do curso de Licenciatura em Educação Física; Anali e Leafar são professores das redes estadual e municipal, sendo que Anali ingressou recentemente no doutorado em Educação e Leafar está finalizando uma especialização em Educação Física Escolar. Ziul é pós-doutor em Educação e colabora com a responsável no eixo de estudos sobre Educação Física Escolar e relação com o saber. As outras seis narrativas farão parte de outro trabalho, que está sendo elaborado pelo grupo e será publicizado em breve.

Manuh narra um momento vivido em que considera o despertar para o saber quando retorna – **o tempo** – a estudar em uma escola – **um lugar** – em que tinha estado – **com outros** – e estudado nos anos iniciais de escolarização.

Na escola, eu sempre sentava na frente, mas não me considerava “CDF”, meus amigos eram sim, mas eu não. Porém quando fui para o ensino médio, fui para outra escola e lá eu tinha estudado a 2ª e 3ª série e havia amado. Quando voltei, sentei atrás por um tempo, mas depois que levei alguns

chamados de atenção (por mim mesma) e quando conheci a literatura, eu simplesmente me perguntava: como eu não pude perceber isso antes Foi daí que comecei a devorar os livros, a amar a sétima arte, o teatro e demais outras coisas que eu não me sentia interessada (*Manuh*).

De acordo com Charlot (2000), a dinâmica singular do desejo que cada sujeito mantém com a relação com o saber coloca em jogo a questão do valor diante do que se aprende. Remeter-se a um objeto, um lugar, uma situação, uma atividade etc. associados ao saber têm um sentido, que pode provocar um desejo, mobilizar e colocar em movimento um sujeito. O desejo, no entendimento de Charlot (2000, p. 82) é “a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.”

Anali explicita a dinâmica do desejo em sua narrativa, quando reconhece que ter aprendido a surfar com o pai – **uma atividade, um outro** – e o que ainda aprende ao surfar faz sentido, ou seja, tem uma significação e, ao mesmo tempo, confere algum valor de importância. Essa narrativa explicita e exemplifica aquilo que Charlot (2000, p. 82) diz ser, “no conjunto de relações que é o sujeito, passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo.”

Para falar da minha relação com o saber, falo do que acho que sei e do que gostaria de saber. Quando criança lembro-me do meu entusiasmo, meu fascínio com o movimento corporal, mas não recordo como se deu o meu saber andar de *skate*, assim também como o meu saber deslizar as ondas com a ajuda de um prancha, porém sei bem quem foi o promotor desses meus saberes, meu pai, que também me ensinou a perceber e ser uma vida de forma mais leve, fora dos “padrões”, um saber “transgressor”, talvez por isso me interesse mais pelos saberes do campo das artes, das naturezas, dos movimentos dos corpos (*Anali*).

Ziul em sua narrativa de relação de saber atribui à própria existência (no mundo) – **um lugar** – uma forte influência da sua mãe e do seu pai – **outros** – e suas condutas modificadas ao longo de seu **tempo** próprio, do seu nascimento ao ingresso na universidade:

Minha perspectiva é marcada de sol a sol e também de sombra à sombra. Estou associando o sol e a sombra com a necessidade que tenho de atualizar os meus próprios saberes às demandas do cotidiano da minha vida. E, ao fazer isso, preciso considerar que minha mãe e meu pai são os seres humanos que mais têm influenciado a minha existência (...). Essa visão de valorização do trabalho, contudo, era voltada ao trabalho escolar. Nesse sentido, minha mãe e meu pai divergiam agudamente. Ela valorizava o que eu fazia na escola, dizendo que precisava me esforçar na escola e não buscar trabalho fora dela. Meu pai dizia-me o contrário. Minha mãe queria que eu me sentasse no banco da universidade, meu pai dizia que poderíamos ir até algum campus universitário para eu me sentar logo e, assim, esse problema seria resolvido de vez. A perspectiva da minha mãe prevaleceu. Mas enquanto eu estudava na educação básica, e após concluí-la, busquei vivenciar vários interesses: *graffiti*, jogar basquete, andar de patins, jogar basquete com patins, desenhar quadrinhos, falar inglês, espanhol e francês, cursos de datilografia, de homeopatia, de eletrônica, de administração e de publicidade, oficinas de pintura com modelos vivos e de ritmo gráfico, artes plásticas e estudar academicamente o esporte (*Ziul*).

Nesse excerto, temos uma exemplificação do que Charlot (2000, p. 82) chama de “um conjunto

organizado de relações para se referir ao que é também a relação com o saber.” O sujeito é a própria relação com o saber quando identifica que deve aprender, apropriar-se do mundo, constituir-se enquanto pessoa, ou seja, reconhecer-se enquanto relação com o saber. Dessa forma, conseguimos identificar no excerto explicitado na narrativa de Ziul, que o que faz sentido para um sujeito, seja um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação etc., pode imbricar-se em um conjunto de relações que é o próprio sujeito, desde que esteja associado a alguma forma de aprender ou saber.

A narrativa de Leafar nos traz indícios da necessidade de aprender em um mundo pré-existente. A família – **outros** –, a mídia e a cultura local – **uma atividade/um lugar** – são aspectos que influenciaram fortemente as suas escolhas pessoais ao longo da sua história de vida – **um tempo**. Leafar faz, de modo bastante objetivo, leituras positivas e negativas das escolhas que fez.

(...) no ventre de minha mãe passeava com meu pai escutando músicas de forró em praias (...), experiência sempre relatada por minha mãe, o que me ajuda entender o prazer que sinto por essas atividades. A partir disso compreendo a influência da minha família em minha vida, meus gostos e minhas atitudes antes mesmo de nascer. (...) Aos doze anos, influenciado pela mídia e cultura local empenhei todos os meus esforços à prática do futebol. (...) Pude experimentar bons e maus momentos, que me fizeram amadurecer. O sonho de tornar-se atleta de futebol profissional trouxe-me benefícios, como resiliência e condição física, porém me gerou prejuízos na escola e consequentemente na minha formação básica. (...) Continuo aprendendo bastante através da observação e sendo influenciado pelas pessoas que estão próximas (...), como era desde o ventre de minha mãe (*Leafar*).

Charlot (2000), ao referir-se à condição humana de ingressar em um mundo pré-existente, confirma o destaque da narrativa de Leafar. O ser humano está presente sob a forma de um mundo, um mundo humano construído pela espécie ao longo de sua história e que se faz presente antes mesmo de cada criança nascer. Confere-se esse mundo pré-existente nas formas de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos e obras. Outra evidência dessa relação contínua com o saber em um mundo pré-existente em que se é obrigado a colocar-se na condição de aprender é reconhecer que o mundo está presente, juntamente com ele(a), um(a) outro(a) e a alteridade, que assumem formas concretas e sociais. Nascer, como ressalta Charlot (2000, p. 53), é:

penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Com os destaques das narrativas, conseguimos identificar que a relação com o saber vai se constituindo ao mesmo tempo em que é desvelada, enquanto se vive no mundo há obrigação de aprender. Aprender para tornar-se ser humano, tornar-se membro de um grupo e compartilhar certos valores, mesmo que momentaneamente. Aprender para apropriar-se do mundo, de parte desse mundo e ao mesmo tempo colaborar e participar dos processos de construção de um mundo que está inacabado, assim como cada ser humano.

Considerações

O percurso apresentado neste artigo coaduna-se ao que nos alertou Franco (2005), a respeito de que

há um movimento de resistência dos(as) professores(as) da Educação Básica às entradas equivocadas que são feitas nos cotidianos escolares por pesquisadores(as) acadêmicos(as) que ignoram certos modos de ensinar e aprender. No nosso percurso, elaborado sensivelmente a partir das narrativas daqueles(as) que se propõem a compreender como se estabelecem as relações com os saberes, procuramos minimizar esses equívocos acadêmicos. Narrar os próprios saberes pode ser um exercício de sabedoria e (auto)crítica, quando coloca-se em direção ao desvelamento dos saberes do(a) outro(a).

Esse movimento pode fortalecer o reconhecimento dos saberes dos(as) alunos(as) como partícipes de processos que constituem as práticas de ensinar e aprender a ser e a tornar-se professor(a)-pesquisador(a); quando se sabe e compreende como as relações e os interesses mobilizam a criticidade e o envolvimento dos(as) alunos(as). Por sua vez, isso poderá tornar as investidas acadêmicas ainda mais difíceis e complexas, porém mais rigorosas e criteriosas (SANDÍN-ESTEBAN, 2010).

Josso (2004) menciona que ao narrar a si, mesmo que brevemente, colocamos como exigência desafiadora a perspectiva da introspecção de caminhar para si, mesmo que intencionalmente o foco seja o(a) outro(a). Na Educação Física, Molina Neto et al. (2009) destacam que as narrativas ou a metodologia narrativa, associada às histórias de vida, podem efetivamente conferir coerência à produção de conhecimento dos(as) professores(as), com o desejo de dar sentido a suas vidas pessoais e profissionais, enquanto caminham em direção a investigar também o sentido de desejar o desejo do outro (VENNCIO et al., 2016).

O desafio de narrar aspectos da própria experiência educativa aguçou a posterior interlocução dos(as) participantes do grupo, na busca por compreender quais foram as suas próprias relações com os saberes. Esse desafio constituiu-se como uma experiência satisfatória, respeitosa e grandiosa de aprendizagem coletiva, humana, crítica e emancipatória. Consideramos que os(as) participantes engajaram-se efetivamente com lugares, atividades, com os(as) outros(as), consigo mesmo(a) e o tempo. Assim, procuramos em alguma medida responder, ainda que provisoriamente, à questão feita por Charlot (2000, p. 79): “Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber”

Referências

BETTI, M. et al. Os saberes da educação física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v.1, n.1, p. 155-165, 2015.

CAVALCANTI, J. D. B. *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://redereperes.wixsite.com/reperes/2015-teses>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

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

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B.; NEVES, E. D.; SILVA, V. A. Des universités plus hétérogènes: recherches sur le rapport au savoir des étudiants brésiliens. *Academia*, n. 10, p. 109-135, 2017. Disponível em: . Acesso em: 28 jul. 2018.

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

FAINGOLD, N. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente*, n.160, p.81-99, 2004.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009, p.233-255.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v.34, n.1, p.109-126, 2008. Disponível em: . Acesso em: 28 jul. 2018.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, L. R. et al. Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, n.3, p. 126-147, 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHONETE, M. U. *Quem aprende Pesquisa e formação em educação física escolar*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

REGO, T.C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Disponível em: . Acesso em: 02 ago. 2018.

SANCHES NETO, L. *O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014.

SANDÍN-ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n.37, p.150-190, 2008.

SO, M. R. *Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

TRÓPIA; G., CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, 2011.

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

VENNCIO, L. et al. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v. 3, p. 32-53, 2016. Disponível em: < https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

VERCELLINO, S. et al. Escuela y alumnado: (des)encuentros em la relación com el saber. *Revista Electrónica Educare de la Universidad Nacional Costa Rica*, v. 21, n. 3, p. 1-21, 2017. Disponível em: < <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8610/11570>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. 6. ed. ESF, 2010.