

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UM ESTUDO DAS  
CONCEPÇÕES<sup>1</sup>

Eliene Lopes Lopes Faria,  
Jose Alfredo O. Debortoli  
Juliana Araujo de Paula  
Natália Martins Carneiro

RESUMO

*Este texto aborda os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como o tema da aprendizagem é tratado teoricamente e nas propostas de ensino da Educação Física brasileira. Produzida de uma revisão bibliográfica, o estudo desvelou a hegemonia na área das noções de aprendizagem como desenvolvimento, socialização e transmissão de representações.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Aprendizagem; Conhecimento; Escola.*

INTRODUÇÃO

Neste texto destacamos os principais apontamentos da pesquisa intitulada “A aprendizagem na produção teórica da Educação Física brasileira: um estudo das concepções, fundamentos e conceitos”, cujo objetivo foi realizar um levantamento bibliográfico da produção teórica no âmbito da Educação Física (EF) brasileira buscando mapear e analisar como a temática da aprendizagem é tratada teoricamente e nas entrelinhas das propostas para o ensino da EF na escola. A pesquisa adotou como pressuposto básico a noção de aprender como processo vital. Assim, em diálogo com a Antropologia da Aprendizagem de Lave (1991, 1999) e com a Abordagem Ecológica da Cultura de Ingold (2000, 2001), a aprendizagem foi tomada como inerente à prática cotidiana.

Como mostra Lave (1999, p.3), as teorias da aprendizagem são em maioria sobre processos cognitivos que levam à aquisição do conhecimento tipicamente estruturado como: “(1) transmissão (treino, ensino, inculcação) que leva para (2) entrada, estoque na memória, internalização do que é transmitido seguindo (3) recuperação e transferência para a solução de problemas em novas situações”. Apontando os limites das “explicações convencionais” – que percebem a “aprendizagem como um processo pelo qual o aprendiz internaliza o conhecimento já descoberto, transmitido por outros” – os autores (1991, p. 47), argumentam que essa forma de compreender a aprendizagem é problemática: primeiro porque estabelece



nítida dicotomia entre *insider* e *outsider*; segundo, sugere que o conhecimento é amplamente cerebral; terceiro, toma o indivíduo como unidade de análise.

Em contraposição a essas teorias clássicas, tal como sugere Lave e Wenger (1991, p. 15), entendemos que “a aprendizagem é um processo que toma lugar em uma estrutura de participação, não em uma mente individual”. Isso implica “ênfase no entendimento compreensivo envolvendo a pessoa por inteiro” (e não o recebimento de um corpo de conhecimento sobre o mundo). Além disso, na visão de que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente (p. 33).

Buscando dar relevo aos aspectos que envolvem a aprendizagem (significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática e que não são percebidos pelos próprios sujeitos) operamos também com o conceito ecológico de cultura de Ingold (2000, 2001), problematizando tanto a ideia de aprendizagem como transmissão de representações, quanto a separação mente, corpo e cultura. Em outras palavras, interpelando posições que tomam o conhecer como um processo indireto e estritamente cognitivo, onde o corpo e as coisas do mundo são compreendidos como meros instrumentos.

No texto “From the transmission of representations to the education of attention” – em que Ingold (2001), apresenta como questão norteadora: como cada geração contribui para o conhecimento da seguinte? – o autor adianta que a sua resposta não pode estar ligada à transmissão de representações. Para Ingold (2001, p. 139) no desenvolvimento do conhecimento, a contribuição que cada geração dá para a próxima não está na acumulação/estoque de representações, mas no desenvolvimento de um modo particular de orientação/ação/interação em um ambiente, que o autor trata como educação da atenção. Em síntese, sua proposta busca a superação de um modelo de compreensão do conhecimento como informação e de aprendizagem como transmissão e/ou processamento de informações.

A adoção dessa perspectiva teórica tem possibilitado abordar a dimensão social da aprendizagem. De outro modo, o debate desse tema tem nos levado a afinar o diálogo com a Antropologia e, ao mesmo tempo, problematizar o tema na EF. Assumimos, portanto, a importância de investigar a produção teórica da EF para a compreensão das concepções de aprendizagem do campo e para desvelar as teorias da aprendizagem que orientam as propostas para o ensino da EF na escola.

As contribuições deste estudo estão, portanto, na possibilidade de uma maior compreensão das concepções de aprendizagem (e, conseqüentemente de corpo, conhecimento,



educação e cultura) que envolvem a produção da EF e que impactam as suas práticas na escola. O entendimento dessas concepções pode favorecer, ainda, a emergência de outras maneiras de intervir na EF escolar.

Para a realização da pesquisa utilizamos o método de pesquisa bibliográfica. Assim, fizemos um levantamento da produção da EF brasileira nos últimos 20 anos (período de efervescência da produção teórica da área) nos fóruns de produção/publicação de conhecimentos, a partir de um duplo movimento: buscamos as obras específicas sobre a aprendizagem; buscamos as obras sobre a EF escolar.

Por sua importância científica e política no âmbito da EF nacional, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), foi eleito como um dos fóruns da investigação. A pesquisa nos anais do CONBRACE culminou na seleção das seguintes obras para o estudo em profundidade: Valter Bracht. Educação Física e aprendizagem social, 1992; Coletivo de Autores. Metodologia do ensino da Educação Física, 1992; KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte, 1994. No Seminário de Comportamento Motor (eleito para a busca das obras sobre aprendizagem e EF) a investigação culminou na seleção da obra Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988) de Go Tani et al. (1988). Após esse processo, iniciamos um estudo em profundidade das concepções implícitas/explicitas de aprendizagem nas obras. É sobre essas concepções que esse texto coloca foco<sup>1</sup>.

### CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM GO TANI ET AL. (1988): UM ESBOÇO

Com o objetivo oferecer uma fundamentação científica para a EF escolar para crianças de 04 aos 14 anos, a obra “*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*” dialoga com os estudos sobre “processos de crescimento, de

---

<sup>1</sup> Procedemos a investigação nas seguintes sessões dos anais do CONBRACE: em temas livre (1989 a 1995), nos GTTs Aprendizagem e Escola (1997 a 1999), apenas no GTT Escola (a partir de 1999). Nesses anais mapeamos as referências bibliográfica e produzimos um documento com todas as obras citadas em trabalhos apresentados entre 1989 e 2009. Eliminamos da listagem todas as obras internacionais e elencamos as mais citadas que dialogavam com o objeto da investigação. O resultado dessa pesquisa culminou na seleção das 03 primeiras obras. Para ter acesso às obras específicas sobre a aprendizagem na EF fizemos novo esforço de localização do seu principal fórum de discussão. Desse modo, tal como feito com os anais do CONBRACE, mapeamos os referenciais teóricos do Seminário de Comportamento Motor. Nessa fase da pesquisa Go Tani (que também tem penetração como referência bibliográfica no CONBRACE) foi o autor de destaque. Assim, a sua obra (1988) foi incorporada à investigação. Para mais detalhes do processo de pesquisa ver anais do CONBRACE/Pôster de 2013.



desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano” (Go Tani et al., 1988, p. 1). Partindo do pressuposto de que “o movimento é o objeto de estudo e aplicação da EF”, os autores afirmam que esse fator “pode levar a EF a estabelecer como objetivo básico o que se costuma denominar aprendizagem do movimento” (p.64).

Dando ênfase ao domínio motor e demarcando-o como do âmbito da biologia, os autores colocam a performance esportiva como horizonte da EF escolar. Go Tani et al.(1988, p. 8) afirmam que o movimento “é resultado de um processo interno que ocorre no sistema nervoso” e possui um duplo aspecto: a) ele é um comportamento observável; b) ele é “produto de todo um processo que acontece internamente ao indivíduo”. Desse modo, o definem como resultado “da contração muscular” (p. 29).

Segundo os autores (1988), os movimentos podem ser classificados como reflexos e habilidades básicas (determinados geneticamente) e habilidades específicas (aprendidos). Relacionando desenvolvimento ao grau de escolaridade, descrevem movimentos tais como andar, correr, saltar, arremessar, rebater, chutar, quicar, como determinados geneticamente – descrição universalizadora que dá ênfase aos aspectos mecânicos do corpo e desconsidera os múltiplos contextos em que as crianças se produzem e produzem movimentos.

Utilizando as teorias sobre o desenvolvimento de Piaget (1952), os autores apresentam a importância dos movimentos afirmando que “por meio deles que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer” (p.12). Segundo os autores (1988, p.43), o seu processamento envolve planejamento, programação, execução. Sendo entendido como um processo que tem início no cérebro a partir de um plano motor que “representado internamente é progressivamente detalhado, resultando, finalmente, em movimento” (p. 41), ganha relevo na obra a noção de aprendizagem via representação mental:

“[...] o comportamento observável são operações mentais ou cognitivas que se processam a nível do sistema nervoso central. [...] O movimento é gerado através de complexas interações que ocorrem a nível do sistema nervoso central e periférico, que processam as informações sensoriais, e outros impulsos originados no próprio sistema. O resultado é um padrão de impulsos nervosos que atinge os diversos órgãos efetores envolvidos no movimento, tais como: músculos, sistema cardiovascular e outros”. (p. 6-7).

Entendendo que as condições ambientais “podem induzir a manifestações de alguns genes e as propriedades a eles relacionadas” os autores afirmam que “nenhuma propriedade



que não tenha sido previamente inscrita no genótipo, na concepção, poderá se manifestar”, ou seja, “o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação” (p. 19). O desenvolvimento é descrito como processo fixo e universal e que evolui linearmente. Essa concepção – que obscurece os processos de aprendizagem – constitui uma compreensão duplamente evolucionista do processo: primeiro, na ordenação/gradação universal dos estágios de desenvolvimento (que cria um padrão de normalidade para o desenvolvimento infantil e a naturalização das práticas infantis) – o que pode ser percebido na lógica de hierarquização de movimentos reflexos, rudimentares, fundamentais, combinações de movimentos fundamentais e movimentos determinados culturalmente; segundo, na noção evolucionista de cultura (onde o esporte fica no ápice da sequência de desenvolvimento de movimentos).

Para Go Tani et al. (1988) a aprendizagem é similar ao mecanismo de processamento de informações de computadores, que possui, portanto, mecanismos de motivação, entrada e saída. A associação entre cérebro/corpo e computador também pode ser percebida nos termos usados para descrever o processo de desenvolvimento/aprendizagem: computar, reprogramado, programa, descarga, acionamento, circuitos, correções, regular, armazenar, processar, entrada, saída, etc. Enfim, as noções de desenvolvimento universal, de corpo biológico pré-equipado, de sistema nervoso como processador de informações e de internalização revelam uma concepção de aprendizagem como assimilação passiva (entrada) do mundo que se efetiva a partir de processos mentais.

### CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM BRACHT (1992): UM ESBOÇO

O livro “*Educação Física e Aprendizagem Social*” de Valter Bracht (1992) reflete diferentes momentos do “movimento renovador da Educação nos anos 80”. Situando a corrente crítica da EF dos anos 80, como aquela que “começa a refletir o papel social da EF, contextualizando-a no sistema educacional” na sociedade capitalista brasileira, a primeira parte da obra aborda a teoria pedagógica da EF (teoria crítica da Educação) e na segunda coloca foco sobre a aprendizagem social nas aulas (p.11). O autor opera com um referencial teórico de orientação marxista articulada a uma teoria crítica da educação.

Defendendo o conceito de EF como prática pedagógica escolar que tematiza “elementos da esfera da cultura corporal/movimento”, Bracht (1992, p.35) afirma a necessidade de que ela assuma uma dupla tarefa – a educação através do movimento e a



educação do movimento. Considerando que a EF é lugar não só da prática, mas também de falar sobre ela, o autor adota a perspectiva de educação/EF para o lazer e sinaliza: a) a importância de considerar o fato “de que os homens nas suas relações com o mundo, através do movimento deste se apropriam” e isso ocorre “em condições histórico-sociais específicas e determinadas”; b) o fato de que “a cultura/movimento resume um acervo produzido pelo homem que precisa ser veiculado pela instituição educacional, acrescentando-se, no entanto, que é preciso fazer a crítica cultural e superá-la” (p.49).

Para Bracht (1992, p. 16), não é qualquer movimento que deve ser tema da EF, mas “o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico cultural”. Afirma, desse modo, que os professores devem buscar esse entendimento nos “valores e normas de comportamento introjetados, pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes na nossa sociedade”. Essa posição o leva a dialogar com as ciências humanas na definição do movimento (“a motricidade já não é mais biológica e sim histórica e social”, p. 66) e a analisar a sua aprendizagem destacando o seu enraizamento social.

Trabalhando com a ideia de que a aprendizagem nos esportes supera o domínio da técnica, Bracht (1988) retoma a afirmativa de que o esporte educa. Sua argumentação, entretanto, é distinta do discurso compensatório e utilitarista que atravessava a EF naquele momento. Tentando clarificar as aprendizagens sociais no esporte, o autor (1992, p.75) – que recorre à ideia de socialização como “processo de transmissão de comportamentos socialmente esperado” (noção que pressupõe o social/sociedade como algo que se impõe sobre o indivíduo) – propõem reflexões sobre a aprendizagem dos esportes (como processos ideológicos de inculcação):

...a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso País, então, é de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista[...] (1992, p.61).

Compreendendo o aprender nos esportes como internalização de significados, valores e normas, o autor coloca foco nas relações experimentadas no mundo capitalista. Aqui já não está em questão o corpo pré-equipado (com as estruturas biológicas universais de Go Tani). Na análise de Bracht (1992) o mundo é que parece pré-estabelecido. A aprendizagem é vista



como a transmissão e internalização do conhecimento produzido. Isso também pode ser observado no uso que o autor faz de alguns termos: da parte de quem aprende (inculcação, assimilação, internalização, adaptação) da parte de quem ensina (introjetar, inculcar, socializar).

Tendo como horizonte da proposta para a EF o aprender a pensar criticamente, Bracht (1992) lança a necessidade de mudança apontando para o social, para noção de esclarecimento/razionalidade. Sua intenção para a EF escolar é, portanto, abordar a aprendizagem como transformação social: transformar o sujeito (ensinar a pensar criticamente) e transformar o social. Ao dar centralidade à ideia de transmissão (como função da escola) e de socialização (como dinâmica da aprendizagem social), a obra viabiliza a concepção aprendizagem como internalização da cultura (produto).

#### CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NO COLETIVO DE AUTORES (1992): UM ESBOÇO

Com a intenção de formular uma proposta para o Ensino de EF em escolas, a obra “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” propõe explicitar fundamentos histórico-dialéticos para abordar o conhecimento na escola. Em diálogo com a pedagogia crítico social dos conteúdos (Libâneo, 1985; Saviani, 1991) sugere uma perspectiva de crítica às concepções tradicionais de currículo, enfatizando a ordenação da reflexão pedagógica para pensar a realidade social, confrontando saber cotidiano (ideologia, atividades práticas, relações sociais) e científico.

Sua ênfase pedagógica centra-se no ensino e a teoria pedagógica recai sobre uma noção de assimilação consciente do conhecimento, capaz de auxiliar professores e alunos a pensar de forma crítica e autônoma. A EF é, assim, afirmada como disciplina escolar que trata pedagogicamente de conhecimentos sociais específicos, como o jogo, o esporte, a ginástica e a dança entre outros, nomeados como cultura corporal. Essa noção, para além da prática, engloba um conjunto de representações e conceitos que, a partir de significações objetivas, produziriam nos sujeitos a consciência do social. (p.61).

Intitulando-se como uma abordagem crítico-superadora, na obra há o entendimento de que o conhecimento escolar deve se afirmar metodologicamente, permitindo ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa e, também, que a



função social da escola é desenvolver a capacidade intelectual para refletir sobre o conhecimento. (p.27).

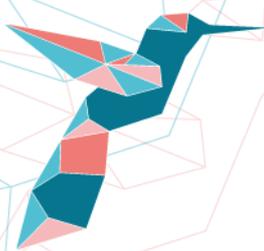
O saber escolar se revela como uma síntese do confronto entre o saber popular e o saber científico, mediado por processos de transmissão do conhecimento. O objetivo de sua organização pedagógica é a criação de condições de assimilação crítica e reflexiva. Nesse âmbito, o processo de escolarização tem como objetivo ultrapassar o senso comum, construindo formas mais elaboradas de pensamento. (p.32)

Na obra, os conteúdos de ensino se configuram a partir de atividades corporais, cujo tratamento pedagógico contribuiria para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, confrontando noções como individualismo, competição, dominação e submissão, e projetando valores sociais como solidariedade e cooperação. Intensiona, portanto, o desenvolvimento de uma identidade de classe, condição de consciência e engajamento na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade.

Dessa perspectiva, o ensino de um jogo como o futebol ou uma brincadeira de queimada na escola deve ser mais do que "praticar". Mas compreendido como atividade docente de sistematizar explicações pedagógicas na direção do conhecimento científico. Isto põe em destaque um princípio curricular particularmente importante: a seleção de conteúdos de ensino e sua relevância social. Através de discussões sobre as situações sociais, propõe levar os alunos a perceber relações discriminatórias e de poder.

A prática é importante, desde que, através da reflexão, torne possível mudar suas regras para impedir, por exemplo, a sobrepujança da competição sobre o lúdico. A EF, nesse sentido, é tomada na perspectiva da reflexão sobre a cultura, exteriorizadas por expressões corporais, identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas, significadas em um conhecimento universal, a ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola (p. 66).

A aprendizagem é vista como intrínseca a um processo sistemático de ensino. Concebida como decorrência de um processo de transmissão é pautada em uma ordenação lógica (ciclos de aprendizagem). Aprender na EF, segundo a obra, refere-se à compreensão da realidade e seus determinantes. Aspectos técnicos e práticos não são desconsiderados, todavia, o foco central é a reflexão da cultura e os significados que lhe são atribuídos. A avaliação da aprendizagem busca informar e orientar a melhoria dos processos ensino, fundamentando sua análise e decisões.



## CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ELENOR KUNZ (1994): UM ESBOÇO

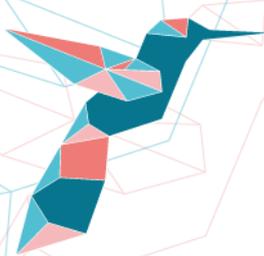
A obra “*Transformação didático-pedagógica do esporte*” nasce no contexto da chamada “nova tendência da EF Brasileira” e do reconhecimento de que pouco se havia avançado no sentido de criar propostas pedagógicas para o ensino dessa disciplina escolar que dialogassem diretamente com a realidade. O propósito do livro foi desenvolver uma nova concepção de ensino tendo como referência a disciplina de Atletismo do curso de EF da Universidade Federal de Santa Catarina e as experiências em algumas escolas fundamentais desse estado.

A teoria pedagógica que fundamenta a obra é baseada em uma concepção de educação em etapas. A primeira etapa seria a ação, que se constitui de experiência com vista à saída da “menoridade”. A segunda seria a reflexão crítica que se baseia na problematização, na busca por uma consciência sobre as ações/o agir. A terceira seria o agir comunicativa (maioridade ou emancipação), ou seja, “um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses” (p. 34)

Na primeira etapa a experiência do movimento é um caminho para se alcançar um objetivo maior. Para o autor a experiência é processual, mas configura-se como uma etapa para construção do conhecimento e para formação de um sujeito consciente, emancipado, esclarecido. Trata-se das relações constituídas pelo corpo /sujeito, com o mundo e os objetos, sendo um momento a priori da construção do conhecimento, no qual encerra elementos cognitivos, perceptivos, sensoriais.

A partir dessa noção de experiências, o autor instaura uma oposição entre “mundo natural”, no qual reside o que ele denomina de “se movimentar”, e o “mundo objetivo dos movimentos”. Este último está associado ao ensino das “destrezas técnicas”. A proposta dialoga com o conceito de “se movimentar” que considera a “relação Homem-mundo” e afirma que não pode se localizar somente no lado do sujeito, ou somente no objeto, mas justamente na mediação de sujeitos e objetos de Homem e Mundo.

A segunda etapa traz como objetivo a aquisição da “competência do agir” que se resume, em última análise, “à competência objetiva/prática ou instrumental, a competência social e a competência comunicativa. (p.132) O conjunto das experiências acumuladas e as reflexões sobre elas permite ser capaz de participar da vida social em duas instâncias distintas:



participar/agir e participar/pensar, sendo que a segunda sobrepõe a primeira em importância no processo de ensino e aprendizagem. Para se adquirir a competência do agir “o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva” (p. 29) – o que permite reconhecer a presença da hierarquia professor-aluno, pois o primeiro é aquele que orienta, oportuniza, organiza a experiência.

A terceira etapa (horizonte da proposta pedagógica do autor) visa à aquisição da competência comunicativa. Para Kunz, essa competência exerce papel decisivo no processo educacional, seria a chave para o processo de “transcendência dos limites”. A linguagem, para ele, é uma habilidade passível de ser aprendida/ensinada. Não basta o “se movimentar”, há que se adquirir competência para se expressar sobre. “É a linguagem que permite interpretar nossas experiências bem como as experiências dos participantes num processo de ensino de esportes. A linguagem no Esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e entendimentos do mundo dos esportes.” (p.39 e 40).

O autor se aproxima, dessa forma, da concepção de “ser-no-mundo” de Merleau-Ponty (1966) – que considera:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.” (Kunz, 1994, p.30).

Para o autor não há distinção entre aquilo que pertence à chamada “cultura corporal”, como, por exemplo, o jogo e o correr, e o que pertence a “cultura intelectual”, como a leitura. Entretanto, se o Sujeito só obtém autonomia, competência social e competência objetiva pela reflexão crítica, se afirma a racionalidade como primordial.

Na obra, o conceito de aprendizagem parece estar colado ao universo escolar. Apesar de não explicitar, a possibilidade de aprender, ou seja, transcender limites e a adquirir a tão almejada emancipação, estaria localizada apenas na escola, em um formato de educação formal (intencional e na lógica da transmissão). O saber crítico é o ponto de chegada do processo de conhecimento e ‘tem origem no mundo vivido’, ou seja, não está localizado nele, e passa pelo ‘desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção’ (p.41).



## SOBRE AS OBRAS ESTUDADAS: REFLEXÕES INICIAIS

Nas obras – Educação Física e aprendizagem social (Bracht, 1992), Metodologia do ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992), Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994) e Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (Go Tani et al., 1988) – a prática escolar da EF é o alvo da argumentação. A obra de Go Tani et al. (1988), entretanto, que faz da discussão do desenvolvimento e da aprendizagem motora o eixo da argumentação, é a que se propõem tematizar a aprendizagem humana.

O movimento é tema central em todas as obras. Em Go Tani et al. (1988) o movimento (concebido como biológico) está atrelado à mecânica do corpo. Guardadas às devidas diferenças, em Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1994) o foco de análise do movimento está na dimensão simbólica (cultural) situada na sociedade capitalista. O esporte é, entretanto, o tema central em todas as obras. Assim, enquanto Go Tani et al. (1988) aponta o movimento esportivo como horizonte de ensino da EF e descreve a mecânica corporal nos esportes (universal), Kunz (1994), Bracht (1992) e o Coletivo de Autores (1992) – que apontam os esportes, danças, jogos, lutas, etc. como objeto da EF – destacam a hegemonia dos esportes e as questões socioculturais que o envolvem: Bracht (1992) e Coletivo de Autores (1992) denunciam o seu caráter alienado e reprodutor; Kunz (1994) faz uma discussão da dimensão técnica objetivada do esporte de rendimento.

De maneira geral, os autores concordam que o esporte educa (que na prática esportiva se aprende), mas divergem na forma de perceber o seu conteúdo educativo: a obra de Go Tani et al. (1988) narra a educação no esporte como aprendizagem motora, ou seja, domínio técnico; as obras de Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1994) narram a educação no esporte enfatizando aspectos sociais, ou seja, a aprendizagem também de normas e valores sociais hegemônicos.

## A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de adentrar nas principais sínteses da pesquisa é importante destacar que esse estudo (concluído em 2012) é o início de um processo de investigação e de instalação de um grupo de pesquisa, mas também que ele nos possibilitou bordejar aspectos importantes das



concepções de aprendizagem no campo teórico da EF. Primeiramente, entre as questões que a investigação permitiu suscitar (cujo aprofundamento não é objeto desse trabalho), está a polarização em torno das concepções de aprendizagem do campo da EF. Há pelo menos duas concepções de aprendizagem que (ocupando posições opostas e, na maioria das vezes, não anunciada nos textos da EF escolar) possuem grande impacto na produção do conhecimento da área: aprendizagem como desenvolvimento e aprendizagem como socialização<sup>2</sup>. Atravessando essas noções está colocada a compreensão de aprendizagem como internalização: em Go Tani et al. (1988) isso aparece na ideia de informação/estímulo/feedback que chega ao cérebro e produz (via plano motor) o movimento motor; nas demais obras, a noção de internalização da cultura fica subentendida no conceito de socialização.

Segundo, o estudo deu visibilidade à necessidade de superar a aparente saturação do debate em torno das questões que envolvem o fenômeno do aprender no campo da EF (e da Educação). Silenciada nas propostas de ensino da EF escolar e/ou aparecendo muitas vezes de maneira implícita (como sinônimo de ensino e/ou como um dado da realidade), a aprendizagem é pouco estudada e, em grande medida, ainda está ancorada nas concepções mais convencionais propostas pela psicologia. Como um campo aberto à investigação e ao diálogo com as outras concepções propostas pela psicologia, mas também por outras áreas, o aprendizado (processo que compreendemos como distinto do ensino) possui um amplo campo a ser explorado. Só para citar no caso específico da EF: pouco se sabe sobre as aprendizagens que se dão cotidianamente no interior da escola/EF, sobre os processos cotidianos de aprendizagens das diferentes práticas tematizadas nas aulas de EF, bem como, sobre o conteúdo dessas aprendizagens (o que é aprendido). A centralização da formação docente no debate sobre o ensino tornou opaca a necessidade de discussão da aprendizagem – o que aponta também para a emergência desse debate em fóruns de participação de professores.

Finalmente, com o objetivo de contribuir para o adensamento das reflexões sobre a aprendizagem (que reverberam nas práticas de ensino da EF na escola), nos últimos anos, estamos retomando a temática a partir do diálogo com as teorias antropológicas. Nessa trajetória de investigação estamos tentando escapar das armadilhas teóricas que tradicionalmente aprisionaram o aprender na mente do aprendiz (ignorando o mundo social)

---

<sup>2</sup>Panorama de debate que ecoa uma tensão central no âmbito da EF: a dicotomia natureza x cultura.



e, conforme argumenta Lave (1993), ratificam a dicotomia entre mente e corpo, desviando-se da questão sobre como construir uma teoria capaz de *abranger* a mente e o mundo em que se vive. Ancorado nas proposições da aprendizagem propostas pela autora, estamos tentando rever/superar a noção hegemônica de aprendizagem como processos mentais (internalização). Lave (1993) tem nos ajudado a descortinar novas possibilidades para lidar com os processos de aprender como participação/engajamento no mundo social e como inerente à vida – debate para outras empreitadas.

## LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION BRAZILIAN: A STUDY OF CONCEPTIONS

### ABSTRACT

*This text discusses the results of a study that analyzes how the theme of learning is theoretically treated and teaching proposals of Brazilian Physical Education. Produced a literature review, the study revealed the hegemony in the area of learning concepts such as development, socialization and transmission of representations.*

*KEYWORDS: Physical Education; Learning; Knowledge; School*

## APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA DE BRASIL: UN ESTUDIO LAS

### CONCEPCIONES

### RESUMEN

*Este texto discute los resultados de un estudio cuyo objetivo fue analizar cómo la aprendizaje es tratada teóricamente y en la propuestas para la enseñanza de la educación física. Producido una revisión de la literatura, el estudio reveló la hegemonía en el ámbito de los conceptos de aprendizaje como el desarrollo, la socialización y transmisión de representaciones.*

*PALABRAS CLAVES: Educación Física; Aprendizaje; Conocimiento; Escuela*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
- TANI, G. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Ed. da USP, 1988.
- INGOLD, Tim. The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2000.
- INGOLD, Tim. From the transmission of representations to the education of attention. In: WHITEHOUSE, Harvey. The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg, 2001.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

- INGOLD, Thin. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. Anthropological perspectives on technology. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, Jean. The practice of learnig. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Understanding practice: perspectives on activity and context. Nova York: Cambridge University Press, 1993.
- LAVE, J. 1996. The politics of learning in everyday life. IN: ICOS Seminars, 1999.
- LIBANEO, J. C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- MERLEAU-PONTY, M. Phanomenologie der Wahrnehmung. Berlin: W DE G, 1966.
- SAVIANI, D. Pedagogia historico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1991.
- PIAGET, J. The origins of intelligence in children. New York. Interactional Universities Press, 1952.