



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL

# EDUCAÇÃO FÍSICA, COTIDIANO E APRENDIZAGEM

RENATA MARIA SANCHES DE MENDONÇA  
SALGADO DA FONSECA

Belo Horizonte

2012

RENATA MARIA SANCHES DE MENDONÇA SALGADO DA FONSECA

# EDUCAÇÃO FÍSICA, COTIDIANO E APRENDIZAGEM

Monografia apresentada ao curso de  
Educação Física de Universidade Federal  
Minas Gerais como requisito para a  
obtenção de título de Licenciatura em  
Educação Física

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo de Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

2012

“ Passar bem, passar mal. Tudo no mundo é um passar.”  
Mestre Bimba

Dedico este trabalho ao meu filho, Cauã,  
por ser a a força e inspiração de tudo na  
minha vida. Ao Carlos, meu companheiro.  
Aos meus avôs e avós. A minha madrinha.  
Aos meus pais, pela dedicação, pelos  
ensinamentos, pelo amor incondicional. A  
minhas irmãs queridas que sempre me  
ensinaram a conviver com a diversidade.  
Ao Asa Branca, a Bete e a todos os irmãos  
da Capoeira que são minha família do coração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo da vida. Por ser a luz sempre presente, que me guia.

Agradeço a meu avô Aureliano, por ser minha referência de dignidade, austeridade, honestidade e integridade em todos seus gestos, palavras e ações. É para mim, um exemplo que sempre contribuiu e contribui para minha formação.

Ao meu pai e minha mãe, por terem me dado a oportunidade de nascer, por me amarem, por me darem todas as condições materiais e imateriais de construir meu caminho. Por serem as fontes principais de tudo que eu tenho e sou.

As minhas irmãs, Dani e Pri por serem minhas eternas amigas e me mostrarem dentro de casa tudo o que encontraria do lado de fora.

Ao Carlos, por tudo o que vivemos e aprendemos juntos.

Ao Cauã, meu filho querido, que me mostra a todo momento o quanto é importante ter um boa estrutura de vida.

Ao Cris (Asa Branca), por me ensinar capoeira, pela importância da sua presença na minha formação de vida, de identidade, e da coragem para seguir quem eu sou, o que sinto.

A Bete, amiga, pelo exemplo, pela força, pela capoeira, pela energia, pela pessoa que é.

A minha avó Vivi, meu avô Fonseca, e minha avó Ilza, pelo carinho, atenção, amor, compreensão e exemplos.

A minha madrinha Tia Zainha, a paciência em pessoa, mostrou sempre a conseguir o que se quer sem brigar.

A todas as pessoas que fizeram parte do meu dia a dia, na minha infância, adolescência, contribuindo pra minha formação, seja na escola, em casa, na fazenda, ou nas ruas, e festas.

A Escola Municipal Dom Orione, ao Programa Escola Integrada da prefeitura de BH, que me deu a oportunidade de trabalhar como docente, ao mesmo tempo em que era estudante. Aos coordenadores, agentes culturais, parceiros da escola, as crianças e adolescentes que construíram aulas comigo.

A Universidade Federal de Minas Gerais, em específico, a Escola de Educação Física e Terapia Ocupacional. Meu agradecimento se refere a todos os funcionários, colegas de turmas, amigos e amigas, professores e pessoas que fizeram parte do meu cotidiano acadêmico. Agradecimentos especiais a todos que cuidaram de Cauã nas aulas em que ele esteve comigo, ao Prof. Dr. José Alfredo por todo o apoio durante meu percurso na universidade, pela referência que ele é pra mim, e por me orientar neste trabalho, a Prof. Dra. Meily Linhares e ao Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago por terem marcado com intensidade meu processo de formação. Agradecimentos também a Bárbara, Catu, Jú, Rosa e Carol por serem as pessoas que conheci na faculdade e estiveram mais próximas em todos os momentos da minha formação acadêmica e vida pessoal.

A Universidade Federal da Bahia, a todas as pessoas que conheci lá, por terem me recebido como estudante do programa de mobilidade estudantil e contribuído muito para novos aprendizados, experiências riquíssimas. A todos que conheci em Salvador e a Filhos de Bimba – Escola de Capoeira.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral, apresentar elementos da teoria da Aprendizagem Situada (LAVE e WENGER, 1991), com destaque para alguns de seus conceitos fundamentais: PPL (Participação Periférica Legítima) e Comunidade de Prática, na busca de possíveis contribuições para a Educação Física na escola. Para a elaboração deste trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico, que se constituiu pela leitura sistemática da obra “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation” (Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legítima), de Jean Lave e Etienne Wenger, 1991; de outras obras de Jean Lave, de dissertações de mestrado e doutorado da área da Ed. Física, que dialogam com a Aprendizagem Situada, e de artigos científicos que contextualizam a Educação Física em sua possibilidade de diálogo com as ciências sociais. Com o referido estudo foi possível sugerir que as concepções da Aprendizagem Situada nos remete a uma compreensão ampliada do fenômeno da aprendizagem, se revelando como uma rica possibilidade de reflexão sobre os processos de aprendizagem e avaliação, sobre o cotidiano e sobre o Saber da Educação Física e sua presença na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem Situada. Participação Periférica Legítima (PPL). Educação Física.

## **ABSTRACT**

This research has as general objective the presentation of Situated Learning Theory (LAVE e WENGER, 1991), bringing out its fundamental conceptions: LPP (Legitimate Peripheral Participation) and community of practice, looking for possible contributions for the Physical Education in schools. To elaborate this work, a bibliographic, systematic study of “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation”, written by Jean Lave e Etienne Wenger in 1991, was done. Another scientific dissertations on the Physical Education area that bring out the Situated Learning Theory were also studied, as much as scientific articles that situate Physical Education in its possibilities to dialogue with the social sciences. As a conclusion of this study, comes out the suggestion that the conceptions of situated learning remit us to an expanded view of the learning phenomenon, revealing it as such a rich instrument for reflection about the teaching methods and evaluation, about the knowledge and daily practice of Physical Education and its presence in the school.

Keywords: Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation (LPP), Physical Education



## I INTRODUÇÃO

Nossos corpos humanos são estudados e compreendidos por diversos olhares, por diferentes áreas e formas de produção científica. Enfatizamos entendimentos pelas lógicas da biologia, da psicologia, da antropologia, dentre outras. Busco uma compreensão ampliada do corpo, ligada à antropologia, através da leitura e estudo sistemático da teoria da Aprendizagem Situada e de outros estudos relacionados, com o intuito de discutir possíveis relações entre a participação como condição inerente às práticas sociais e a Educação Física, bem como sua presença na escola. Inseridos a todo o momento num processo simbólico dinâmico envolvemo-nos cotidianamente em processos de aprendizagem. Como afirma Jean Lave (1996, p. 151): “Ao mudarmos nossa forma de participação nas práticas sociais, que, apesar de manterem um conjunto de padrões de significados, estão sempre mudando, revelamos que estamos apreendendo. Esta caracterização encaixa-se tanto nos contextos escolares, como nos contexto práticos cotidianos.”

Não há aprendizagem separada da experiência cotidiana. A partir desta perspectiva, a aprendizagem é uma dimensão intrínseca às práticas sociais que se expressa nos corpos e pelos corpos. Corpos que produziram e produzem cultura específica (cultura corporal), ao mesmo tempo em que também podem ser produzidos por e para esta. Fazem parte indissociável da vida cultural, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos, brinquedos e brincadeiras, em suas diversas formas de manifestação..

No entanto, a Educação Física, vem se legitimando historicamente, prioritariamente, como área de conhecimento biológico. Surgiu no Brasil intimamente influenciada pela Medicina Higienista do século XIX e se originou a partir das concepções naturalistas de homem e corpo. Do texto “A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro”, de Jocimar Daólio (2001, p. 27), destaco: “O entendimento do corpo como um conjunto de processos biológicos, resulta numa generalização que reduz a diversidade cultural a comparações de mais e menos aptos, de melhores e piores, repleta de pré-conceitos e pré-concepções. Na década de 70 a influência das ciências sociais começou a se fazer presente na educação física, e parte da psicologia foi apropriada, principalmente relacionada aos mecanismos individuais de aprendizado cognitivo.”

É evidente a importância do estudo dos mecanismos biológicos e psicológicos do corpo, mas não há sentido em afastá-los de seu caráter cultural. Os corpos humanos são justamente a união do patrimônio biológico e psicológico, que nos tornam seres de uma mesma espécie e universais e das diferentes construções corporais apreendidas socialmente, na qual nos constituímos como indivíduos.

As diferenças de comportamento corporal em tempos e ambientes distintos nos mostram como a ação cultural influencia na configuração dos contextos sociais. Seres humanos com mesmos mecanismos biológicos e psicológicos vivem e realizam produções materiais e imateriais diferentes. Os corpos expressam e produzem diferentes marcas culturais. É por intermédio da educação das necessidades e atividades corporais que a estrutura social imprime suas

marcas nos indivíduos: “ As crianças são treinadas...a controlar reflexos...inibir seus medos...selecionar paradas e movimentos.” Na análise da projeção do social sobre o individual, dos costumes e das condutas sociais não há nada de fútil, nada de gratuito ou supérfluo: “ A educação da criança é repleta daquilo que chamamos detalhes, mas que são essenciais.” E ainda “ Quantidade de detalhes inobservados e cuja observação deve ser feita compõe a educação física de todas as idades e de ambos os sexos.” (MAUSS, p.12)

Portanto, a Educação Física lida com a complexidade de um corpo que é biológico, psicológico, e que carrega questões e manifestações culturais criadas e sistematizadas no cotidiano, nos contextos das práticas sociais. E a legitimidade destas questões e manifestações não depende de um discurso ou uma interpretação biológica da cultura, que reduz seus significados a uma compreensão generalizada. Assim como a aprendizagem da cultura corporal não se resume às adaptações referentes às capacidades físicas e psicológicas de condicionamento.

É preciso, então, despertar nosso olhar para os corpos humanos em seus contextos de prática, sem separar seu aspecto biológico de sua condição social, sem classificar os seres humanos em melhores e piores e adotar a perspectiva de que a aprendizagem é uma dimensão das práticas sociais.

Para a realização da abordagem proposta por este trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista o conhecimento teórico publicado em livros, em dissertações de mestrado e doutorado, e em artigos científicos.

O trabalho é subdividido em três capítulos, sendo que o primeiro trata da apresentação da Teoria da Aprendizagem Situada e suas concepções e conceitos

fundamentais. O segundo capítulo dispõe o motivo de apropriação da Teoria da Aprendizagem Situada: PPL para ampliação da compreensão da prática da Educação Física. No terceiro capítulo de maneira mais específica, estão expostas possibilidades de contribuição das concepções da Teoria da Aprendizagem Situada para a compreensão da Educação Física. Por fim, são tecidas as considerações finais, e apresentada a bibliografia de referência para este trabalho.

## II. TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA

### II.I APRENDIZAGEM SITUADA: PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA (PPL)

A Aprendizagem Situada se remete necessariamente ao conceito de Participação Periférica Legítima, processo em que o ponto de partida para a aprendizagem é a participação social em determinado contexto de prática. Participação esta, que essencialmente não se remete apenas à presença física do novato/aprendiz, mas sim ao seu engajamento na prática em si e suas relações com os seus próprios conhecimentos, habilidades e saberes, bem como na interação com os membros da comunidade. (Lave e Wenger ,1991, p. 67)

Segundo Lave e Wenger (1991) as características do processo de Participação Periférica Legítima, assim como a forma de como este possibilita a aprendizagem são identificadas no desenvolvimento de atividades autênticas que ocorrem em grupos que compõem contextos sociais, chamados de comunidades de prática, precisamente na relação entre aprendizes e veteranos. O caráter relacional entre o aprendiz, o objeto de conhecimento e o contexto em que ocorre a aprendizagem, revela o que chamamos de aprendizagem situada.

A partir do olhar da Aprendizagem Situada, o aprendiz não é um receptor passivo do conhecimento que está no mundo, e muito menos constrói o conhecimento centrado em si, ou focado em uma única fonte detentora do saber, à parte das situações que o rodeiam. Ao contrário, engajando-se em uma

Comunidade de Prática<sup>1</sup> ele age sobre as situações e com as situações, acarretando recíproca mudança. A aprendizagem situada caracteriza-se por contextos sociais, fontes de signos, símbolo e significados, onde ocorrem práticas sociais realizadas por pessoas que se envolvem e participam com seus pensamentos e ações, produzindo e reproduzindo cultura, nos quais a aprendizagem é uma condição intrínseca a todos os acontecimentos.

Portanto, podemos entender, a Aprendizagem Situada e o conceito de Participação Periférica Legítima como instrumentos de sensibilização e qualificação do nosso olhar perante as situações em que a aprendizagem é um ou o objeto explícito.

Lave e Wenger (1991) apresentam como base e corpo teórico da Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legítima (PPL), estudos antropológicos que exemplificam os conceitos de PPL e de comunidade de prática. Estes estudos foram realizados em cinco contextos de prática diferentes: das parteiras indígenas mexicanas (yucatec mayas), dos marinheiros norte-americanos, dos alfaiates africanos, dos açougueiros e dos alcoólatras anônimos.

O entendimento do conceito de aprendizagem como processo de incorporação da cultura, implicou na denominação de um grupo em seu contexto de prática, como comunidade de prática. Os grupos em seus contextos de prática são definidos como comunidade de prática. A definição e os exemplos de comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991, p. 47) certificam as fundamentações, os pressupostos e os mecanismos de funcionamento para a

---

<sup>1</sup> Contexto de prática em que o grupo estabelece um conjunto de relações entre as pessoas, as atividades e o mundo. (LAVE e WENGER, 1991, p.46)

atividade situada. Em uma comunidade de prática se estabelece um conjunto de relações entre as pessoas, as atividades e o mundo, e também de comunicação e envolvimento com outras comunidades de prática. A comunidade de prática é uma unidade comum formada por indivíduos diferentes e é fundamental para a existência do

conhecimento, no mínimo porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido a sua tradição. (LAVE e WENGER, 1991, p. 98).

Quando há a passagem da participação periférica para a participação plena nas práticas sociais, a aprendizagem se revela nos processos sempre dinâmicos e de caráter espiralado (não-linear) das comunidades de prática. Este caminho ou mudança de posição dentro da comunidade de prática também conduz à construção de identidade dentro dessa comunidade, porque as intenções de uma pessoa para aprender são empenhadas na dinâmica sociocultural da comunidade em que está se inserindo e o resultado da aprendizagem é configurado pelo processo de se tornar um participante pleno dentro daquela comunidade.

O processo de participação, que é fundamentalmente social, pressupõe e implica aprendizagem e aprimoramento de habilidades específicas, o que permite entender que exista o sentido de avanços e re-elaborações sobre o que foi realizado, tanto por parte dos veteranos quanto dos mestres e dos aprendizes. Logo, o aprender em si, identifica-se como o processo de passagem da condição de novato, de aprendiz, de recém-chegado, em uma comunidade na qual existe a utilização de determinados saberes, à condição de veterano, ou mestre em uma situação particular, sobretudo pelo engajamento/ participação em atividades reais.

Esta concepção de aprendizagem como participação periférica legítima, elaborada através de um olhar historicamente e culturalmente sensibilizado pela imersão em diversas formas de aprendizagem em diferentes partes do mundo, não é uma forma específica para se encaixar a processos de aprendizagem escolar ou encontrar soluções que proponham um formato pedagógico ideal. É uma visão que nos convida a repensar a noção de aprendizagem como um todo, tratando-a como uma propriedade da participação periférica legítima das pessoas em contextos de prática.

Esta visão também enxerga mente, cultura, história e o mundo social como processos inter-relacionados que constituem cada indivíduo, e intencionalmente funde as divisões e dicotomias que vêm sendo perpetuadas pelos cientistas sociais, que retratam as pessoas separadas de suas próprias atividades que realiza e do mundo. Esta estratégia de definição de aprendizagem que vai além do que se vem produzindo, reverte alguns pontos de vista generalistas da cultura e das análises históricas dos processos cognitivos e serve como um meio, ou um instrumento para compreendermos as pessoas apreendendo situadas em suas atividades sociais. (LAVE e WENGER, 1991)

O intuito é de pensar/repensar a aprendizagem em termos históricos, culturais e sociais ao mesmo tempo, no mesmo espaço, como ela se dá. A aprendizagem, para Jean Lave (1993, p.115), não se dá completamente por processos subjetivos, tão pouco, simplesmente através da interação social, e não se constitui separada do mundo social ( com suas estruturas e significados) do qual a pessoa faz parte. Ela nos sugere uma visão descentralizada do lugar e do significado de aprendizagem, no qual a aprendizagem é reconhecida como um



fenômeno social constituído num mundo que é vivido e experimentado, através da participação periférica legítima no decorrer da prática social, e o processo de mudança da incorporação de habilidades e de conhecimentos, está subordinado aos processos de mudança de identidade na e pela comunidade dos praticantes, e a maestria e autoridade é uma característica organizacional e relacional das comunidades/ dos contextos de prática.

Os estudos empíricos oferecem a possibilidade de enxergar o processo de aprendizagem em diferentes culturas e inspira a conceitualização de tal processo. Os aprendizes de artesanato do oeste da África, e o aprendizado das parteiras dos Maias Yucatec, por exemplo, são práticas na qual, se torna mestre/ autoridade, sem nenhuma estrutura didática, e de tal forma, que as habilidades são parte da construção de novas identidades da maestria, na prática, realizadas com o corpo, em silêncio ou com poucas palavras.

Ao examinar a natureza de tal processo, surgem questões sobre o caráter sociocultural da reprodução social tanto das pessoas como dos contextos de prática da educação física escolar. Quais são os contextos de práticas típicos/originais? O que e como as pessoas aprendem como participantes periféricos legítimos, e como isto é encaixado nas organizações sociais de suas práticas cotidianas? O que poderíamos apreender ao examinar as práticas corporais em seus contextos sociais, quando a consideramos como uma estrutura complexa de processos inter-relacionados de produção, reprodução e transformação de contextos e participantes?

Muitas nuances e particularidades surgem rapidamente com o intuito de responder estas questões. Há inúmeras formas de se tornar habilidoso na

sociedade, nas quais a aprendizagem se dá na relação entre aprendizes, veteranos e mestres. Além disso, assim que começamos a pensar em termos de participação periférica legítima em comunidades/ contextos de prática, muitas outras formas de atividades socialmente organizadas surgem como situações de aprendizagem.

Mas se nos atentarmos às situações de educação, relação formal, onde está explícita a intenção de apreensão de novas habilidades, e execução de tarefas, é difícil identificar a comunidade de prática com seus mestres/autoridades dissolvidos na prática e a tradição central da participação como motivação para a mudança de identidade de aprendiz para veterano e mestre ao longo do processo. Esta é obviamente uma observação superficial, generalizada em si, mas que anuncia um fato recorrente.

O objetivo agora é, no entanto, fazer um esboço de como uma teoria situada nos contextos de prática e aprendizagem social revela o caráter problemático dos formatos e moldes das instituições sociais (escolas e ambientes de trabalho), que existem com o propósito de lidar com toda a aprendizagem do mundo em que vivemos.

Porque aprendizagem, no caso, a aprendizagem da Educação Física é problemática no mundo moderno?

Neste momento do sistema capitalista, em que vivemos, a difusão e o aprofundamento do saber parece se encontrar nas estruturas que exigem autoconsciência e alta demanda de habilidades e conhecimentos complexos.

A aprendizagem de identidades e as identidades de quem aprende se mistura a processos de acomodação cada vez mais disseminados. Quando

acomodamos em uma mesma dimensão, trabalho, conhecimento, habilidades e participação em contextos de prática diminuímos, consideravelmente, as possibilidades de desenvolvimento de identidade aliado a maestria, em um processo íntegro. Se trajetórias formais são traçadas para se chegar a um determinado nível de conhecimento, as pessoas, todavia, aprendem e têm suas identidades ligadas às suas habilidades de diferentes formas.

Formatos contemporâneos de aprendizagem são também, muitas vezes bem sucedidos por caminhos não pré-determinados e não intencionais, e estas formas de aprendizagem, também requerem primeiro reconhecimento, depois explicação. “Todas estas considerações indicam que não podemos perder de vista o fato de que os sucessos e fracassos das instituições e dos indivíduos fazem parte de processos históricos em comum.” (LAVE J. , 1993, p. 63)

A proposta não é considerar aprendizagem como um processo cognitivo compartilhado que resulta na incorporação de habilidades individuais, mas sim como o processo de se tornar membro de uma comunidade/contexto de prática consistente. Desenvolver uma identidade com um membro da comunidade e se tornar habilidoso são partes indissociáveis do mesmo processo, no qual o aprendiz se motiva, se forma, e dá significado aquilo que lhe diz respeito.

Levando ao extremo, esses processos separam a aprendizagem de conhecimento da construção da identidade, de forma intencional, na prática. Esta visão evidencia que aprender e a dificuldade de aprender são aspectos do mesmo processo histórico-social e aponta para as relações entre a habilidade de adquirir conhecimento e as construções de identidade.

## II. II APRENDIZAGEM SITUADA E COMUNIDADE DE PRÁTICA

Os conceitos de atividade situada e comunidade de prática utilizados por Jean Lave atualmente aparecem com certa frequência. Se pesquisarmos na internet, estes termos são associados a grupos de treinamento, métodos de ensino, etc. É, portanto, freqüente, a confusão a respeito de seus significados. Provavelmente a confusão parte do princípio de que a atividade situada é um conceito em si. No entanto, afirma Jean Lave 1993, p. 64: “a atividade situada é uma perspectiva teórica generalista que gera teorias de percepção, cognição, linguagem, atuação, mundo social e suas inter-relações.” Além disso, aparecem três diferentes tipo de abordagens da atividade situada..

Provavelmente o tipo mais comum é o que podemos chamar de cognição. Esta abordagem surge a partir de estudos que analisam o processamento cognitivo individual, as representações, a memória e a capacidade de solução de problemas dos indivíduos. As pessoas processam, representam e lembram em relação ao outro, ou a algo externo, situadas num mundo social. No entanto, esta abordagem propõe que o pensamento da pessoa não está necessariamente engajado a cognição coletiva ou do contexto. Portanto a partir desta perspectiva, a pessoa está situada em um contexto, mas seu processo de aprendizagem se dá individualmente.

O segundo tipo é o que chamamos de interpretação, que define situação como momento em que se utiliza alguma forma de linguagem e/ou interação social. Esta abordagem argumenta que vivemos num mundo plural composto por indivíduos únicos que têm suas próprias percepções e experiências. Esta visão

apresenta um contraste em relação a abordagem cognitiva, que define um mundo cartesiano e fixo, no qual as palavras e tudo o mais têm os significados restritamente colocados pelos cientistas e profissionais, em detrimento dos sentimentos e percepções sensíveis de realidade. Na visão interpretativa o significado é negociado, o uso da linguagem é uma atividade social ao invés de estar restrita a transmissão de informação e execução de tarefas individuais.

O terceiro tipo, chamada por Jean Lave de prática social situada, ou Aprendizagem Situada, compartilha com a Teoria Interpretativa algumas de suas propostas. Esta visão teórica dá ênfase a interdependência relacional da pessoa com o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aprendizagem e o saber. Ela foca na qualidade da negociação dos significados como uma herança social, o interesse do pensamento e da ação das pessoas engajados nas atividades.

Esta visão também compreende que “a aprendizagem, o pensamento o pensamento e o saber são relações entre as pessoas engajadas nas atividades que acontecem e surgem de um mundo estruturado culturalmente e socialmente” (LAVE, J. ,1993, p. 67)

O mundo em que vivemos, é por si mesmo socialmente constituído. Desta forma o que é e o que não é natural também é gerado e definido socialmente. E sua geração, de acordo com esta perspectiva, se dá nas relações dialéticas entre o mundo social a as pessoas engajadas em suas atividades. Juntos, os indivíduos e a coletividade produzem e reproduzem o mundo e as pessoas. A sabedoria construída socialmente, também é sempre socialmente mediada, compartilhada. Esta é a compreensão fundamental que situa a aprendizagem como prática social do mundo vivido e experimentado cotidianamente. Para traduzir esta visão em

uma análise específica sobre aprendizagem surge o conceito de Comunidade de Prática e de Participação Periférica Legítima.

A definição de comunidade de prática aparece para pontuar a participação dos aprendizes/novatos, a princípio de forma periférica, a caminho da participação plena em determinada prática social. A prática social se dá através de significados e produção de conhecimentos e habilidades em comum para um grupo de pessoas. Comunidade de Prática se refere a esse grupo de pessoas que realizam uma atividade situada, na qual os participantes se diferem, ao mesmo tempo em que se complementam. A realização das diversas funções, os produtos finais e intermediários das atividades constituem processos de aprendizagem integral, de um todo indissociável, ainda que a aprendizagem se dá de muitas vezes de forma descontínua, com idas e vindas, entradas e saídas.

### **III APRENDIZAGEM SITUADA E EDUCAÇÃO FÍSICA: perspectivas de diálogo e possíveis contribuições**

Pelo fato do ser humano ser gerado num meio social, historicamente, em formações sociais nas quais os participantes se envolvem um com o outro como uma condição e um pressuposto para suas existências, teorias que concebem a aprendizagem como um processo mental universal e específico empobrece e ignora boa parte de suas dimensões.

Buscando razões para se apropriar de uma perspectiva teórica sobre a natureza social da aprendizagem, procuramos ir além das teorias que ao reduzir a

aprendizagem em capacidades mentais individuais, em última instância responsabilizam as pessoas marginalizadas por serem marginais. As teorias comuns sobre aprendizagem começam e terminam com os indivíduos, ainda que cite superficialmente o ambiente e o caráter social em que eles estão envolvidos. Estes tipos de teorias são profundamente marcados pelas diferenças individuais, com noções de melhor e pior, de maior e menor grau de aprendizagem, e pela comparação destes parâmetros em grupos de indivíduos.

Teorias da área da psicologia que tratam sobre aprendizagem, frequentemente prescrevem ideais e caminhos para a excelência e para a identificação de quais perfis individuais devem surgir, aparecer e/ou servir de exemplo. O ponto inicial se torna o indivíduo e não a prática coletiva original. A ausência do movimento que parte da prática comum, se torna uma base para a rotulação dos demais que não se encaixam no perfil individual esperado.

Uma lógica que faz do sucesso algo extraordinário e ao mesmo tempo não identifica como normal o fracasso, não dá conta de abordar as relações humanas sem grandes problemas. Ela reflete e contribui para políticas que culpam os excluídos por estarem a margem dos processos e acessos à bens materiais e culturais.

Parece-me, portanto, relevante explorar e estudar, formas de entendimento da aprendizagem que não naturalizam nem concordam com divisões sociais desiguais e injustas em nossa sociedade. Uma reconsideração da aprendizagem como social, coletiva, ao invés de exclusivamente um fenômeno psicológico individual, nos ampara como a única alternativa que ultrapassa o estado recorrente de julgamentos dicotômicos sobre quem aprende e como se aprende.

No entanto, não é simples, nem fácil propor esta nova forma de enxergar a aprendizagem. Para tanto, é imprescindível reconsiderar os vários níveis e as diversas dimensões em que a aprendizagem vêm sendo compreendida. Estas novas considerações, toda via, não seriam possíveis, nem tão pouco aceitas, se não tivessem ocorrido mudanças nas concepções sobre participação no campo da educação. A visão sobre o campo da educação apresentada por Eisenhart e Holland (1990, capítulo 3); de que em educação, no campo das ciências sociais, um movimento que parte da teoria implícita, para a teoria explícita, está acontecendo, aumentando nosso potencial de crítica e análise reflexivas das nossas próprias práticas de ensino e investigação.

A área da teoria social que anuncia, destaca, e nos oferece a maior riqueza de pistas sobre a aprendizagem em sua dimensão social é, no meu olhar, aquela que considera a dimensão histórica e a dialética da prática social. “Tal perspectiva teórica permite entender a aprendizagem como um aspecto da participação em práticas sociais situadas.” (LAVE, J. , 1993). O entendimento das implicações teóricas da aprendizagem como prática social, segundo LAVE e WENGER (1991), não poderiam ser desenvolvidas desvinculadas de sua pesquisa sobre a aprendizagem dos alfaiates Vai e Gola na Libéria, oeste da África.

Esta pesquisa revela a aprendizagem sob uma nova luz. As características da aprendizagem entre os alfaiates liberianos não se encaixam nos padrões de não-sistematização tidos como naturais da educação informal, o que nos permite concluir que estes padrões precisam ser revistos. Inclusive, Jean Lave, chega a conclusão de que as práticas informais, nas quais a aprendizagem acontece de forma tão poderosa e robusta, inspira o levantamento de questões sobre a eficácia



dos moldes das práticas de educação formal nas escolas em detrimento das outras formas de aprendizagem ao redor e nas “entrelinhas” dos formatos escolares. Além disto, ela encontra nos seus estudos sobre as formas de aprendizado em diferentes grupos culturais, uma clara fonte de luz para os assuntos sobre aprendizagem.

Supondo que este achado seja coerente, como estes estudos podem, então, ser relevantes para os contextos escolares? Como estes estudos podem ser relevantes para a Educação Física nas escolas?

A aprendizagem, definida como a mudança de participação em comunidades de prática que estão em constante mudança em todos os lugares, é o argumento desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger. ( Lave e Wenger, 1991). Em qualquer lugar, no qual as pessoas se engajam em alguma prática, por um tempo consistente, dia a dia, realizando coisas, das quais suas atividades dependem, a aprendizagem se revela quando mudam sua forma de participação nas práticas que sempre mudam. Esta caracterização se encaixa tanto na escola, quanto nas lojas dos alfaiates. Não há como distinguir formas de aprendizagem, partindo desta perspectiva, porque, por mais que os motivos explicitamente educacionais possam ser diferentes, a aprendizagem é uma faceta indissociável das comunidades de prática, as quais todo e qualquer grupo, inserido em seu contexto social, é composto.

Por último, mas não menos importante, vale ressaltar, que pode parecer paradoxal basear-me em estudos que revelam e caracterizam a aprendizagem situada, considerando a participação como condição inerente as práticas sociais, para identificar contribuições para, e relações com, o ensino da Educação Física,

já que, o aprendizado se dá através de diversos mecanismos eficientes nos quais não se sobressai a presença de um professor. Tampouco há um professor que é o responsável por mediar, nem por proporcionar a aprendizagem, e parece que ele pouco ou nada influencia neste processo. Toda via, esta visão sobre como se dão os aprendizados, permite o surgimento de um forte argumento sobre o caráter do ensino. Iniciamos pelo significado de definir a aprendizagem com uma faceta das práticas sociais apresentado em dois exemplos citados por Jean Lave, (LAVE, J., 1993) o exemplo dos alfaiates Vai e Gola na Libéria e o dos aprendizes da lei nas escolas das mesquitas no Egito do séc. XXI. Estes dois exemplos ajudam a demonstrar o que significa enxergar “a aprendizagem como prática social e a prática social da aprendizagem como o fenômeno social” (LAVE, J. 1993) em relação com a situação na qual as práticas de ensino são constituídas. Isto nos traz de retorno inúmeros fatores relevantes sobre o que é ensinar da perspectiva dos aprendizes apreendendo.

“A aprendizagem como prática social e a prática social da aprendizagem como fenômeno social” (LAVE, J. 1993) em relação com a situação na qual as práticas de ensino são constituídas, revela claramente a necessidade de utilizarmos o conceito de participação periférica legítima, para a compreensão e identificação das diferentes funções e atuações presentes nos dinâmicos processos de aprendizagem e seus contextos sociais.

A proposta da Aprendizagem Situada: participação periférica legítima (LAVE e WENGER, 1991) pode se relacionar de diversas formas com o campo da Educação Física. Tendo o corpo humano e a cultura corporal como objeto de estudo, intervenção e trabalho, a educação física lida a todo momento com

instituições, sistemas, organizações e situações de aprendizagem. Os corpos produzem, reproduzem e revelam valores, regras, pensamentos, ideologias, hábitos de vida. Os corpos estão sempre mudando, sempre apreendendo.

Como objeto de estudo na área da Educação Física, a cultura corporal traz inúmeros assuntos e possibilidades. Dentre elas, destaco dois trabalhos, que utilizaram a proposta da Aprendizagem Situada e o conceito de Participação Periférica Legítima para abordar a aprendizagem corporal. Um dos trabalhos, é uma dissertação de doutorado de Eliene Lopes Faria da Universidade Federal de Minas Gerais e tem como foco os modos de aprendizagem do futebol. A autora é professora de Educação Física, pesquisadora e doutora em Educação. Escola de Ciências Sociais de Cardiff, Reino Unido. Este trabalho tem como foco O outro trabalho é um artigo da revista científica *Teaching and Teacher Education*, Ed.26 (2010). Os autores são Neil Stephens e Sara Delamont, ambos pesquisadores da a participação periférica legítima presente nas rodas de capoeira, especificamente revelada, quando os capoeiristas assistem aos jogos na roda, e sua relação com a difusão, diáspora da capoeira (do Brasil para o mundo).

O fato de o futebol acontecer cotidianamente na escola de maneira independente em relação às práticas de ensino, citado no trabalho de Eliene Lopes, traz consigo a justificativa para abordar a aprendizagem do futebol a partir de uma perspectiva que considere contexto, indivíduo e prática como partes indissociáveis de um todo. Evidencia-se então, a aprendizagem como condição inerente a prática social.

A partir de um estudo etnográfico, realizado num bairro, em quatro contextos diferentes de prática do futebol (aulas de educação física, projeto social

Esporte Esperança/ Segundo Tempo, treino de Racing e práticas de futebol nos campos do bairro), a autora desenvolveu seu trabalho. O conceito de comunidade de prática (LAVE J., 1993) foi utilizado para definir e analisar o bairro como contexto de práticas do futebol. A partir de mapeamentos e descrições do contexto, diz a autora: “Conforme foi visto, no bairro Universitário havia contextos de produção do futebol “organizados” para a aprendizagem, contudo relações assimétricas mestre/aprendiz estavam longe de ser hegemônicas. No bairro, “o domínio do conhecimento não residia no mestre, mas na organização da comunidade de prática” da qual o mestre era parte. Em outras palavras: havia práticas de ensino do futebol, mas a estrutura que orientava a aprendizagem era a participação na prática social, ou seja, “os recursos de estruturação para a aprendizagem” vinham de uma “variedade de fontes, não apenas da atividade pedagógica” (LAVE e WENGER, 1991, p. 94). Sendo assim, o envolvimento direto, contínuo e, por vezes, compulsivo dos jovens no futebol é que permitia que eles fossem incorporando a habilidade. Era a experiência do e no futebol que permitia a aprendizagem por meio de uma “participação centrípeta na prática”, como sugerem Lave e Wenger (1991).”

A aprendizagem do futebol então se dá e se revela em diferentes formas de acesso e práticas cotidianas do esporte. Pela participação nas práticas sociais, os indivíduos vão se identificando e sendo identificados como conhecedores do futebol. Com a mudança da forma de participação (periférica para plena), se constroem as identidades. Isto inclui o fato de que um mesmo indivíduo, dependendo do seu envolvimento com a prática em determinado contexto específico pode ter identidades diferentes. Alguém que participa plenamente do

jogo na escola, por exemplo, pode ser a mesma pessoa que assiste aos jogos de campo no bairro sem entrar no jogo. Ao mesmo tempo, há indivíduos que constroem uma identidade única na participação nos diferentes contextos. Há aqueles que sempre assistem e aqueles que sempre jogam, por exemplo. E todos participam, todos aprendem futebol. “Assim, o futebol foi tomado como um tipo de aprendizagem que se dá pelo envolvimento crescente na prática social. O bairro não é, entretanto, uma comunidade de prática na realidade, simplesmente porque uma comunidade de prática não existe como lugar. Trata-se de um conceito que, sustentando a noção de *participação periférica legitimada* e de conhecimento localizado no mundo vivido, permitiu dar visibilidade às diferentes dimensões da prática do futebol. Portanto, o uso do conceito de comunidade de prática explicita os modos de produção do futebol como modos de aprendizagem.” (FARIA, E. , 2009)

A partir da observação dos contextos de prática do futebol, foram identificadas questões de gênero, de valores e hábitos presentes no futebol. Os jogadores, os que conversam sobre futebol, os telespectadores, os torcedores, enfim todos os produtores e reprodutores futebolísticos, são marcados e marcam o futebol. Carregam em seus corpos a “prática compartilhada, como modo de sociabilidade, como contexto de ludicidade e de cooperação”. (FARIA. E., 2009)

Sendo assim, utilizando o exemplo da aprendizagem e presença intensa do futebol no cotidiano das práticas coletivas do bairro estudado por Eliene Faria, é possível considerar que a Educação Física, quando presente na escola, como área de conhecimento da cultura corporal, representada por professores que são responsabilizados por difundir e garantir o conhecimento, não dá conta de ensinar

o futebol em si. “A investigação dos modos de aprendizagem do futebol deu relevo à complexidade da prática, ao mesmo tempo em que possibilitou a revisão de dicotomias clássicas, como: formal e informal; corpo e mente; cultural e biológico, etc. O estudo deu visibilidade à aprendizagem como um processo ativo, em que o corpo, o pensamento, o sentimento, a ação e o mundo não são dicotômicos, mas simultâneos, imbricados ou, como dizem Lave e Wenger (1991), mutuamente constitutivos. Ao desvincular a aprendizagem do ensino, este trabalho também pôs em questão certa centralização na educação escolar que acaba por colocar à margem outras formas de educação, ao tratá-las como informais (LAVE, J. 1982, p. 181)” (LOPES, E., 2009 p. 216).

A roda de Capoeira como contexto de aprendizagem de todos os elementos da capoeira, representa para Neil Stephens e Sara Delamont, um exemplo vivo e claro do conceito de Participação Periférica Legítima como condição inata a aprendizagem. Aprendizagem que se revela pelo corpo. Corpo que dança, que luta, que joga, que toca, que canta, que bate palma. Tudo isto se aprende primordialmente na roda.

Os autores do artigo “*Roda Boa, Roda Boa: Participação Periférica Legítima na diáspora da Capoeira*” utilizaram em sua investigação, um método de pesquisa etnográfica, no qual um capoeirista atuava na roda, e outro que estava de fora registrava os acontecimentos. Pelo fato da capoeira ser uma atividade em que literalmente se incorporam suas características, foi fundamental trabalhar em parceria (STEPHENS, DELAMONT, 2009, P.113-118).

Foram exploradas, então, seis maneiras, nas quais aprendizes/ discípulos que não são brasileiros aprendem capoeira através da participação na prática

social. O foco central é a roda, situação na qual há um círculo de pessoas que assistem ao jogo de duas, enquanto cantam, batem palmas. Os autores argumentam que aqueles que estão na roda, cantando e batendo palmas estão participando de uma atividade situada fundamental para a aprendizagem da capoeira.

O trabalho de investigação acontece em dois tipos de roda. Nas rodas que acontecem no final de cada aula, para que os alunos pratiquem o que foi trabalhado na aula do dia, e nas rodas que não fazem parte da rotina de aprendizagem formal, sistematizada da capoeira. Os seis elementos e suas formas de aprendizagem definidos pelos autores, considerados fundamentais na apropriação do conhecimento da capoeira foram: ritmos musicais, as músicas, o funcionamento da roda, senso de humor, malícia e axé. Eles afirmam que os ritmos e as músicas podem ser aprendidos nas aulas formais, assim como os movimentos corporais, mas os demais são adquiridos através da participação nos contextos das rodas.

Através da observação e descrição dos diferentes tipos de roda (nas aulas e fora das aulas), de um mesmo grupo, e com as conclusões do capoeirista que atuou na roda nos mesmos momentos em que o outro registrou, Steil e Delamont sugerem que os aprendizes/ discípulos vão incorporando conhecimentos e habilidade em constantes ciclos de observação, aprendizagem, participação, aprendizagem, e assim por diante. Os corpos vão se modificando a medida que passam da participação periférica para participação plena nas rodas. No caso da capoeira a participação plena se dá tanto a nível de envolvimento e presença

plena, como a nível de exercer todas as funções da roda. Todas as formas, silenciosamente, corporalmente, manifestadas.

Lave e Wenger (1991) relataram exemplos, e os caminhos nos quais a participação periférica legítima é fundamental para o desenvolvimento de ciclos nas comunidades de prática, porque os aprendizes/novatos vão, gradualmente ocupando lugares e exercendo funções dos mestres/veteranos. Isto acontece nas rodas de capoeira e nos contextos futebolísticos. Tanto nos espaços e formatos escolares, quanto nos informais, sendo que estes não são totalmente separados. A forma escolar faz parte do cotidiano, e o cotidiano faz parte da forma escola. O formal e o informal caminham juntos, mesmo que com diferentes intenções, e em diferentes ocasiões nos contextos de prática social. A aprendizagem acontece, com e sem professores, e o fato de se tornar professor se dá também através da prática social. Nas entrelinhas do ensino formal metodológico se apreende tudo o que faz parte do contexto.

Os caminhos da aprendizagem da Capoeira, revelam como o corpo aprende quando observa, quando ouve, quando canta, quando imita, quando sente, quando pensa. O corpo não aprende somente com exercícios de execução de tarefas e treinamento das capacidades físicas e motoras.

O corpo é a materialização e a expressão de tudo o que flui sobre todos e cada ser humano inseridos em contextos sociais e pessoais. Estamos em permanente mudança, então estamos sempre aprendendo.

Portanto, a prática da Educação Física Escolar, com sua especificidade de transmitir e difundir, de dar acesso aos conhecimentos da cultura corporal, pode, e arrisco dizer que até mesmo, deve considerar a proposta de compreensão de



atividade situada oferecida pela Aprendizagem Situada: participação periférica legítima.

## **V. Considerações Finais**

A realização deste trabalho teve três principais implicações.

A primeira, diz respeito ao processo de leitura, releitura e estudos sistemáticos das referências bibliográficas. Ao me aproximar dos argumentos e pensamentos dos autores, fui me apropriando dos conhecimentos que estavam sendo gradualmente apreendidos através da leitura. Isto é muito gratificante, pois durante este tempo que me envolvi na escrita deste trabalho, pude fazer várias reflexões a respeito da minha própria aprendizagem, do meu cotidiano e minha relação com a Educação Física. Ao mesmo tempo em que sou aluna do curso de graduação, fui por dois anos professora do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte com oficinas da área da Ed. Física e pratico Capoeira, fazendo parte de uma Escola de Capoeira. O envolvimento nestes diferentes contextos me permite dialogar com muita tranquilidade com o estudo teórico que fiz para o presente estudo, enriquecendo amplamente esta fase de conclusão desta etapa de minha formação.

A segunda se refere ao intuito específico deste trabalho. A partir do estudo e apropriação conceitual da Teoria da Aprendizagem Situada e da análise dos dois trabalhos que relacionam diretamente a abordagem desta teoria com a aprendizagem corporal, do futebol e da capoeira, respectivamente, é possível considerar que a noção de participação (periférica legítima a plena) como condição inerente as práticas sociais traz contribuições significativas para a prática da Educação Física Escolar. Ela nos instiga a ter um olhar ampliado, reflexivo e sensível para enxergar a complexidade e a diversidade dos significados

produzidos, reproduzidos, apreendidos, formatados, formalizados e expressados com o corpo.

Para a prática docente, se revela como fonte para reflexões relacionadas a questões ligadas a atuação na escola.

Dentre estas, a questão dos métodos de ensino, sendo que estes, muitas vezes têm a proposta de ensinar o que muitos alunos já sabem, não levando em consideração os saberes coletivos, muito menos a condição de a prática social em si ser evidentemente, o campo mais fértil para a aprendizagem.

Destaco também, a questão do lugar do professor, como responsável pela difusão/acesso/transmissão do conhecimento específico da Educação Física, em meio a tantas outras fontes de informação e até mesmo saber e conhecimento presente no cotidiano dos alunos.

Por fim, aponto a questão da relação dos professores com os alunos que é parte de um contexto de prática social, coletiva, que terá os significados que forem constituídos cotidianamente em todos os momentos de convivência.

Portanto, o reconhecimento do professor como autoridade se dá pela sua participação na prática docente, não pelo seu discurso e/ou posse de diplomas ou títulos formais, ainda que estes tenham grande relevância em sua formação individual, cognitiva, intelectual.

Por último, mas não menos importante, este estudo trouxe em evidência o cotidiano como espaço, tempo e lugar de aprendizagem. Por mais que existam diversos sistemas e instituições que carregam consigo a responsabilidade e a suposta vantagem de proporcionar a aprendizagem, eles fazem parte de um

contexto de prática social, no qual a participação e a aprendizagem, são reveladas de forma intrínseca. O Futebol, por exemplo está nas ruas, nas escolas, têm suas escolas específicas, está nas práticas de lazer, na televisão, na internet, nos jogos de vídeo game. O futebol é passatempo, é socialização, cooperação, disputa, competição, paixão. Como se pode querer ensinar o futebol apenas pela sua dimensão física e motora e pela execução de tarefas? Ou até mesmo com discursos sobre regras e valores, sendo que as possibilidades de aprendizagem e participação nos contextos do futebol são tão variadas e amplas?

Além disso, formalidade e informalidade, escola na vida, e vida na escola não se separam realmente. Isto, nos ajuda a pensar os conteúdos da Educação Física em sua totalidade.

## V REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

BRACHT, Valter. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia Social e a Educação Física. In: CARVALHO, I. M e RUBIO, K. (Org.). Educação Física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

FARIA, Eliene L. A aprendizagem da e na prática social: Um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro em Belo Horizonte. 2009. Dissertação ( Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais ( FaE/ UFMG), Belo Horizonte, 2008.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean. Learning, as Teaching in Practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996

LAVE, Jean. Situates Learning in Communities of Practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993

MAUSS, MARCEL. Sociologia e Antropologia. São Paulo, S.P: Cosac Naify, 2003.

STEPHENS, N. e DELAMONT, S. Roda boa, roda boa: Legitimate Peripheral Participation in diasporic capoeira. In: Teaching and Teacher Education (2010) p. 113-118. UK. Cardiff School of Social Sciences, UK.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar da Educação Física. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.