

DAVI MARANGON

**MOBILIZAÇÃO PARA O SABER, DISCURSO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Leilah S. Bufrem.

CURITIBA

2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Marangon, Davi

Mobilização para o saber, discurso pedagógico e construção de identidades: uma análise do livro didático público de educação física do estado do Paraná / Davi Marangon. – Curitiba, 2009. 260 f.

Orientadora: Profª. Drª. Leilah Santiago Bufrem
Tese(Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação física – ensino médio - Paraná. 2. Educação física – livro didático – Paraná. 3. Educação física – estudo e ensino. 4. Educação – estudantes - identidade. I. Título.

CDD 796.07
CDU 796(075)

TERMO DE APROVAÇÃO

DAVI MARANGON

MOBILIZAÇÃO PARA O SABER, DISCURSO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof^a. Dra. Leilah Santiago Bufrem
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, UFPR

Prof^a. Dra. Tânia M. F. Braga Garcia
Setor de Educação, UFPR

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Guedes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Gilberto de Castro
Setor de Educação, UFPR

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Setor de Educação, USP

Curitiba, 26 de fevereiro de 2009.

Para Cristiane, Marina e Elisa, com muito amor.

Esta conquista individual é o resultado de um processo dialógico em que muitas vozes se fizeram presentes direta ou indiretamente: os familiares, os amigos, os colegas de trabalho, os alunos, os nossos mestres e professores...

A todos o meu agradecimento e reconhecimento.

Ser, é ser para o outro e, através dele, para si mesmo.

PONZIO, *A revolução bakhtiniana*, 2008.

RESUMO

Estudo de caso sobre o processo de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico substancializado no Livro Didático Público de Educação Física destinado aos alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná. Objetiva compreender o funcionamento das lógicas intrínsecas aos processos de mobilização para o saber da Educação Física, enfocando a constituição das identidades pedagógicas monológicas e/ou dialógicas, como resultado do sentido que se dá à mobilização para a realização das atividades pedagógicas. Constrói o quadro teórico na interlocução estabelecida entre os conceitos de relação com o saber, de Bernard Charlot, e de discurso pedagógico, de Basil Bernstein, articulados com a visão dialógica de mundo de Mikhail Bakhtin. Usa como instrumento metodológico o modelo de Bernstein sobre a estruturação do discurso pedagógico e analisa esse discurso utilizando dados quantitativos e qualitativos. Analisa o contexto sócio-ideológico da produção dos textos e os sentidos da mobilização para o saber no discurso pedagógico da Educação Física, valendo-se das dimensões interativas e organizacionais sugeridas pelos enunciados do Livro Didático e pelas entrevistas com os seus autores. Constata os indícios de classificações e de enquadramentos no discurso instrucional e no discurso regulativo e a presença das duas lógicas de identidade pedagógicas conduzidas por esses discursos. Confirma que, ao ser orientada por valores de classificação fortes ou por valores de enquadramento polarizados, distantes de valores intermediários, a mobilização para o saber conduz para a construção de identidades monológicas. Por outro lado, sendo a mobilização para o saber orientada por valores de classificação fracos, ou por valores de enquadramento intermediários, conduz para a construção de identidades dialógicas.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Mobilização para o saber; Discurso pedagógico; Identidades pedagógicas.

ABSTRACT

The present thesis presents a case study about the constitution process of mobilization to knowledge in the pedagogical discourse substantiated in a coursebook for Physical Education aimed at students at the secondary level of education from a public school in Paraná. The study aims to understand the functioning of the logic inherent in the processes of mobilization to knowledge in Physical Education, focusing on the constitution of the monologic and/or dialogic pedagogical identities, as a result of the meaning attributed to the mobilization for the accomplishment of the pedagogical activities. It develops its theoretical framework in the interlocution established between the concepts of relation to knowledge, by Bernard Charlot, and of pedagogical discourse, by Basil Bernstein, articulated with Bakhtin's dialogical view of the world. As a methodological instrument, it uses Bernstein's model on the structuring of the pedagogical discourse and analyses such a discourse from quantitative and qualitative data. It analyses the socio-ideological context in the production of the texts and the meanings of the mobilization to knowledge in the pedagogical discourse of Physical Education applying the interactive and organizational dimensions suggested by the utterances in the pedagogical coursebook and by the interviews with its authors. The study verifies the signs of classification and framings in the instructional discourse as well as in the regulative discourse and the presence of the two pedagogical identities conveyed by such discourses. It confirms that, when the mobilization to knowledge is informed by strong values of classification or by polarized frame values, distant from intermediate values, it leads to the construction of monologic identities. On the other hand, if the mobilization to knowledge is informed by weak values of classification or by intermediate frame values, it leads to the construction of dialogic identities.

Key-words: Physical Education; Mobilization to Knowledge; Pedagogical Discourse; Pedagogical Identities.

RÉSUMÉ

La présente étude de cas porte sur le processus de constitution de la mobilisation pour le savoir dans la mesure où celui-ci prend forme à l'intérieur du discours pédagogique du Manuel Scolaire d'Éducation Physique destiné aux élèves de l'Enseignement Secondaire Publique de l'État du Paraná. En visant la constitution des identités pédagogiques monologiques et/ou dialogiques, en tant qu'issue du sens que l'on accorde à la mobilisation pour la réalisation des activités d'apprentissage, l'étude présentée ci-dessous a pour but d'élucider le fonctionnement des logiques intrinsèques aux processus de mobilisation pour le savoir concernant l'Éducation Physique. Le cadre conceptuel de la présente recherche se construit dans l'interlocution entre les concepts de 'rapport au savoir', de Bernard Charlot, et de 'discours pédagogique', de Basil Bernstein, associés à la conception dialogique du monde proposée par Mikhaïl Bakhtine. De ce fait, l'étude utilise comme instrument méthodologique le modèle Bernsteinien de la structuration du discours pédagogique et analyse ce discours à partir de données quantitatives et qualitatives. L'étude examine le contexte socio-idéologique de la production des textes ainsi que les sens pris par la mobilisation pour le savoir dans le cadre du discours pédagogique de l'Éducation Physique, en se servant des dimensions interactives et organisationnelles évoquées autant par les énoncés du Manuel Scolaire que par les entretiens réalisés avec ses auteurs. L'étude constate les indices de classification et d'encadrement dans le discours instructif régulateur aussi bien que la présence de deux logiques d'identités pédagogiques entraînées par ces discours. D'une part, en tant que la mobilisation pour le savoir est gouvernée par des valeurs classificatoires fortes ou par des valeurs d'encadrement opposées, éloignées des valeurs intermédiaires, l'étude confirme que celle-là mène à la construction d'identités monologiques. D'autre part, dans les cas où la mobilisation pour le savoir est orientée par des valeurs classificatoires faibles ou bien par des valeurs d'encadrement intermédiaires, elle conduit à la construction d'identités dialogiques.

Mots-clés: Éducation Physique scolaire; Mobilisation pour le savoir; Discours pédagogique; Identités pédagogiques.

LISTA DE QUADROS

1. QUADRO CONCEITUAL.....	18
2. QUADRO COMPARATIVO DE ONTOLOGIAS E METODOLOGIAS.....	20
3. RELAÇÃO ENTRE SIGNO E TEMA.....	50
4. RELAÇÃO ENTRE SINAL E SIGNIFICADO.....	50
5. AUTORES E OBRAS CITADAS NAS ENTREVISTAS.....	107
6. CATEGORIAS DOS DISCURSOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO LDP.....	117
7. ÊNFASE NO INTERIOR DOS DISCURSOS ESPECÍFICOS.....	118
8. VALORES DE CÓDIGO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO LIVRO.....	145
9. RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS – REGRAS DISCURSIVAS.....	151
10. RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS – REGRAS HIERÁRQUICAS.....	159
11. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTRADISCIPLINAR.....	170
12. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR.....	176
13. RELAÇÃO ENTRE MOBILIZAÇÃO PARA O SABER, CÓDIGO PEDAGÓGICO E IDENTIDADES PEDAGÓGICAS.....	197

LISTA DE FIGURAS

1. MOBILIZAÇÃO PARA O SABER.....	76
2. PRIMEIRO NÍVEL DE RECONTEXTUALIZAÇÃO.....	82
3. SEGUNDO NÍVEL DE RECONTEXTUALIZAÇÃO.....	86
4. MODELO PARA CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.	116
5. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE ESPORTE.....	132
6. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE JOGOS.....	134
7. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE GINÁSTICA.....	136
8. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE LUTAS.....	138
9. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DANÇA.....	140
10. A VALORIZAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS E AS LÓGICAS DE IDENTIDADES PEDAGÓGICAS.....	183
11. VALORES DE ENQUADRAMENTO E AS LÓGICAS DE IDENTIDADE PEDAGÓGICA.....	188
12. RELAÇÃO ENTRE VALORES DE CLASSIFICAÇÃO, LÓGICAS DE IDENTIDADE E IDENTIDADES PEDAGÓGICAS.....	189

LISTA DE GRÁFICOS

1. ÊNFASE DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	120
2. ÊNFASE DO DISCURSO INSTRUCIONAL.....	124
3. ÊNFASE DO DISCURSO REGULATIVO.....	127
4. VALORIZAÇÃO DE DIE/DRE.....	129
5. ÊNFASE GERAL DAS REGRAS DE SELEÇÃO DO CONHECIMENTO.....	152
6. ÊNFASE GERAL NAS REGRAS DE SEQÜENCIA NO LIVRO.....	154
7. ÊNFASE GERAL DAS REGRAS CRITERIAS.....	156
8. ÊNFASE GERAL DAS REGRAS DISCURSIVAS.....	158
9. PROXIMIDADE E DISTÂNCIA NA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS.....	167
10. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTRADISCIPLINAR.....	171
11. ÊNFASE DO ELEMENTO ARTICULADOR NA RELAÇÃO INTRADISCIPLINAR.....	175
12. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTERDISCIPLINA.....	178
13. ÊNFASE NAS DISCIPLINAS ARTICULADAS NOS TEXTOS DOS AUTORES.	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 OS PROCESSOS MOBILIZADORES PARA O SABER DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PEDAGÓGICAS.....	13
1.1 RELAÇÃO COM O SABER, DIALOGISMO E DISCURSO PEDAGÓGICO EM UMA ABORDAGEM ESTRUTURISTA: OS PRESSUPOSTOS DA MOBILIZAÇÃO PARA O SABER.....	17
1.1.1 A Noção de Estruturismo.....	17
1.1.2 A Noção de Relação Com o Saber e o Lugar da Mobilização.....	24
1.1.2.1 Processos epistêmicos de mobilização para o saber.....	28
1.1.2.2 A dimensão identitária da relação com o saber.....	31
1.1.2.3 A lógica dos saberes constituídos em discurso e a lógica das práticas.....	32
1.1.2.4 A relação estruturista com o saber.....	34
1.1.3 A Noção de Dialogismo Como Relação Com a Linguagem.....	39
1.1.3.1 Dialogismo, alteridade e identidades.....	47
1.1.3.2 Sentido e significado.....	49
1.1.3.3 Dialogia e estruturismo.....	52
1.1.4 A Noção de Discurso Pedagógico.....	53
1.1.4.1 A gramática do discurso pedagógico: os códigos e seus mecanismos.....	55
1.1.4.2 Classificação: relações de poder entre contextos e regras de reconhecimento.....	59
1.1.4.3 Enquadramento: relações de controle no interior de contextos e regras de realização.....	62
1.1.4.4 Pedagogias visíveis e invisíveis: regras hierárquicas, regras de seqüência/compassamento e regras criteriosais.....	65
1.1.4.5 Dispositivo pedagógico: o ordenamento do discurso.....	67
1.1.4.5.1 Regras distributivas.....	69
1.1.4.5.2 Regras recontextualizadoras.....	70
1.1.4.5.3 Regras de avaliação.....	73
1.1.4.6 Processo de recontextualização pedagógica.....	74
1.1.5 Os Conceitos e Suas Relações: Mobilização Para o Saber no Discurso Pedagógico e a Construção de Identidades Monológicas e/ou Dialógicas.....	75

1.2 PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO PARA O SABER NO DISCURSO PEDAGÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	78
1.2.1 Níveis de Recontextualização e o Livro Didático Público de Educação Física.....	81
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
2.1 A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO E SUAS ARTICULAÇÕES.....	90
2.2 DAS LINGUAGENS TEÓRICAS DE DESCRIÇÃO AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	96
3 DISCURSO PEDAGÓGICO E IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	99
3.1 OS AUTORES E SUA OBRA: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL.....	99
3.1.1 Perfil dos Sujeitos e Suas Diferentes Posições Como Agentes Recontextualizadores.....	100
3.1.2 Regras de Reconhecimento e de Realização: A Elaboração dos Textos Privilegiantes e Privilegiados.....	107
3.1.3 Relações de Poder e Controle na Distribuição dos Textos Privilegiantes e Privilegiados e a Autonomia Relativa dos Agentes.....	111
3.2 OS SENTIDOS DA MOBILIZAÇÃO PARA O SABER NO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	115
3.2.1 Valorização Relativa Entre o Discurso Regulativo e Instrucional.....	117
3.2.1.1 A ênfase de sentido do discurso pedagógico.....	119
3.2.1.2 A ênfase de sentido no interior dos discursos instrucionais e regulativos.....	124
3.2.1.2.1 Aspectos gerais do discurso instrucional.....	124
3.2.1.2.2 Aspectos gerais do discurso regulativo.....	127
3.2.1.2.3 Aspectos gerais do discurso instrucional/regulativo	129
3.2.1.3 Aspectos específicos do discurso pedagógico.....	132
3.2.2 Dimensões Instrucionais e Organizacionais do Contexto Pedagógico.....	145
3.2.2.1 Dimensão interacional da relação entre os sujeitos.....	146
3.2.2.1.1 A ênfase das regras discursivas.....	151
3.2.2.1.2 A ênfase das regras hierárquicas.....	159
3.2.2.2 Dimensão organizacional da relação entre os discursos e entre os espaços.....	165
3.2.2.2.1 A relação entre os espaços dos sujeitos.....	165

3.2.2.2.2 A relação entre os discursos.....	168
3.3 A MOBILIZAÇÃO PARA O SABER E AS LÓGICAS DE IDENTIDADE PEDAGÓGICA.....	180
4 CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE – A	205
APÊNDICE – B	207

INTRODUÇÃO

Após o término do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná e durante o percurso desenvolvido no Doutorado na mesma instituição, ficou evidente uma unidade nos estudos que vimos realizando desde então.

Tal unidade se percebe na convergência dos esforços investigativos para compreender as relações entre a educação escolar e os processos de constituição dos saberes e das identidades dos sujeitos, neste contexto. Em consonância com a linha de pesquisa “Escola, Cultura e Ensino” na qual os estudos se inserem, há, como pano de fundo, as relações entre a escola e a sociedade, nas interdependências entre as macroestruturas sociais e as microrrelações no espaço da escola e suas implicações na formação dos sujeitos.

Nos estudos de mestrado, o foco estava em entender de que forma a experiência escolar cotidiana repercute na constituição do gênero na subjetividade infantil. Agora, as intenções se orientam para a busca de explicações sobre as lógicas subjacentes às relações com o saber da Educação Física escolar.

Assim, o esforço investigativo está voltado para a compreensão de como os saberes da Educação Física escolar se constroem ao mesmo tempo em que contribuem, para constituir as identidades dos sujeitos. Este trabalho está situado no campo da pedagogia, mais especificamente, nas fronteiras das contribuições dos estudos da didática e do currículo, contando com relações e articulações de conceitos forjados nas áreas da Sociologia da Educação e da Filosofia da Linguagem.

O objeto de estudo se delimita, de maneira específica, em torno das lógicas que influenciam o processo de mobilização dos sujeitos para realizarem as atividades corporais. Isso implica entender como são construídos os sentidos com que esses sujeitos realizam as suas atividades e práticas, selecionadas pela Educação Física escolar. É necessário explicitar os pressupostos geradores de sentido presentes na construção do discurso pedagógico da Educação Física.

Tanto no estudo de mestrado, como neste de doutorado, o Livro Didático está presente como um dos materiais empíricos da investigação. A preocupação no mestrado foi analisar as lógicas de gênero nas representações icônicas e textuais, no livro didático destinado a todas as áreas da Educação Infantil; na presente investigação, a intenção é analisar as lógicas de mobilização dos sujeitos para o

saber, no discurso pedagógico subjacente do Livro Didático Público de Educação Física (LDP) e suas implicações na construção da identidade dos alunos e alunas.

Vale ressaltar a intenção maior destas pesquisas em contribuir para reflexões sobre as possibilidades de entendimento da escola como um espaço de construção de autonomia, mesmo que relativa. Esse esforço significa fazer a crítica sobre as contradições sociais, fruto das relações de poder na sociedade, que geram e distribuem injustiças e desigualdades e que, por isso mesmo, precisam ser questionadas, tendo como horizonte possível a sua transformação e superação. Entender o sentido das práticas sociais, que de forma arbitrária organizam e influenciam as formas de pensar e agir, pode contribuir para este processo.

As implicações de um estudo como o presente incidem em diferentes âmbitos que permeiam as preocupações no campo da Educação Física escolar, como, por exemplo, a questão de sua identidade pedagógica e do processo de constituição do saber escolar e seu ensino.

Para evidenciar a relevância desse estudo, apresentam-se algumas situações que mostram as marcas sociais das relações com o saber específico da Educação Física escolar:

1º Flash – No final do mês de novembro de 2006, o Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão fez uma série de reportagens, procurando valorizar o professor de Educação Física. Motivadas pela proximidade dos Jogos Pan-americanos (evento realizado em 2007 no Brasil) essas reportagens mostravam, como única, uma determinada visão hegemônica da Educação Física na escola, isto é, a relação esportiva com o saber. O sentido é voltado para a obtenção de condicionamento ou aptidão física para a melhoria da qualidade de vida, sem que outras formas de relação com o saber da Educação Física escolar, que dão a dimensão maior de sua identidade multifacetada, sejam vinculadas.

2º Flash – Em edição de 23 de setembro de 2007, domingo, o jornal “Gazeta do Povo”, que circula na cidade de Curitiba e no Estado do Paraná, estampava a seguinte manchete: “Educação – Esporte é tratado no Paraná como instrumento de dominação das massas pelo capitalismo. Livros didáticos com teor ideológico preocupam educadores”.

Essa reportagem tornou-se muito oportuna para este estudo, por duas razões, entre outras: inicialmente, porque chama a atenção para a produção de um Livro Didático de Educação Física para o aluno (neste caso o aluno do Ensino Médio),

quando o comum é a elaboração de livros voltados ao professor e, em segundo lugar, porque faz a “denúncia” da presença de processos ideológicos subjacentes aos livros. Os discursos que estão sendo elaborados e veiculados revelam um rico material para a análise dos processos e tensões que contribuem para a constituição de sentidos plurais sobre o que deveria ser a Educação Física na escola.

Faz parte das preocupações deste estudo, investigar os discursos produzidos na e para a Educação Física escolar, e sua relação com os processos de mobilização dos sujeitos. Cabe aqui demonstrar o potencial empírico do objeto discursivo, presente no Livro Didático, para o entendimento de como a mobilização dos sujeitos e os sentidos de suas atividades interferem na formação de suas consciências.

Ao iniciar a reportagem o jornal afirma:

O Brasil está passando por um sutil revisionismo histórico adotado à revelia por autores de livros didáticos. Pais e estudiosos do assunto têm questionado o conteúdo político-ideológico de algumas publicações usadas nas escolas públicas e particulares. Textos com teor altamente ideologizado foram identificados nas últimas semanas em publicações distribuídas aos milhares pelo Ministério da Educação em todo o país, ou em casos de livros didáticos de história e Geografia em Minas, São Paulo e Rio de Janeiro [...]. No Paraná, a polêmica chegou, **quem diria, à disciplina de Educação Física** (o grifo é meu).

O grifo quer ressaltar um dos aspectos mais importantes, quando se trata de analisar os enunciados, com base na perspectiva bakhtiniana, principalmente por mostrar que o sentido possui um dito e um subentendido (PONZIO, 1998). Neste caso, “quem diria” tem um subentendido que revela um sentido historicamente impregnado na Educação Física, de que sua “natureza” está somente no “fazer”, como se essa fosse sua “essência” e que, agora, “quem diria” está dando o “que pensar e falar”. Este aspecto mostra o subentendido de que à Educação Física não cabe outros sentidos, como, por exemplo, o do refletir sobre o fazer.

Neste sentido, uma contribuição importante, deste estudo, está em evidenciar a necessidade de outras relações com o saber da Educação Física na escola, ampliando o potencial pedagógico deste componente curricular.

3º Flash – Verifica-se, na produção bibliográfica da Educação Física, pouca ênfase específica sobre a didática e a metodologia do ensino. São poucos os estudos apresentados sobre o ensino da Educação Física nas últimas cinco

reuniões anuais dos encontros científicos mais relevantes da área da Educação no Brasil: Anped e Endipe. O estudo dos processos mobilizadores, entendidos como relacionados ao ensino, pretende preencher este espaço, não explorado, com a intensidade necessária.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte lançou em 2007 um número de sua revista destinado à temática da didática da Educação Física¹. Apesar de ter trazido ao debate a importância de se aprofundarem as questões do ensino da Educação Física na escola, ainda faltam estudos que procurem relacionar os discursos e as práticas pedagógicas corporais, com enfoque na relação com o saber.

4º Flash – Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio descrevem uma situação que vem preocupando os professores que trabalham com os adolescentes e jovens: o aumento da evasão das aulas de Educação Física pelos alunos e alunas. No referido documento, a causa apontada é a forte vinculação da Educação Física ao conteúdo esportivo, que é seletivo e exige o domínio de habilidades específicas e de difícil controle. A questão da perda da motivação dos alunos e alunas insere esta preocupação na problemática da relação com o saber, na qual a dimensão do desejo individual se entrelaça à dimensão de pertencimento social e cultural dos sujeitos a um grupo, classe, raça, religião, ou fase da vida, entre outros marcadores. Esta é uma questão que poderá ser mais bem compreendida e explicada com este estudo.

Os flashes apresentados mostram aspectos que poderão ser elucidadas pelas contribuições que o presente estudo pretende realizar, pois carregam sentidos e lógicas de mobilização dos sujeitos, que induzem à construção de suas identidades.

É de suma importância vincular o objeto investigativo a um domínio científico, que defina uma clara orientação para a abordagem da identidade/alteridade² e especificidade da Educação Física na escola. Ao situar o domínio científico, no qual se configura o arcabouço teórico, busca-se uma coerência das articulações para a construção do objeto.

Neste contexto, para se compreender como se constituem as lógicas de mobilização dos sujeitos nas práticas de Educação Física na escola, ganha força o

¹ **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.28, n. 2, p. 7-238, janeiro 2007.

² A palavra composta “identidade-alteridade” está sendo entendida em uma razão dialógica, em que o eu é um eu-outro. Este aspecto será explorado no primeiro capítulo desta.

conceito de relação com o saber, no sentido elaborado por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005)³. A partir dele, novas questões e novos olhares podem ser lançados sobre objetos que de alguma forma já estão postos. “É o trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e de processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber – que, em última instância, permite compreender as formas (eventualmente contraditórias) de mobilização no campo do saber e do aprender” (CHARLOT, 2001, p. 23).

Esta perspectiva da relação com o saber é considerada o pano de fundo no qual outros elementos teóricos serão relacionados, para o desenho de todo o trabalho de investigação, tanto no plano teórico-metodológico de construção do objeto, como no plano empírico de sua análise.

Ao referir-se à relação com o saber Charlot afirma que “(...) trata-se de uma problemática que apresenta questões, e não um conceito que traga respostas. (...) ‘Relação com o saber’ é uma questão. A resposta supõe que se enunciem os processos (articulados), as operações, as relações, etc., que dão conteúdo à expressão ‘relação com o saber’” (2000, p. 27).

O trabalho exige que se faça um mapeamento da relação com o saber, no discurso pedagógico da Educação Física escolar, estabelecendo os elementos que dão conteúdo a este processo.

Tal empreendimento contará também com as contribuições de Bernstein (1996, 1998) na descrição dos processos de constituição do discurso pedagógico.

Charlot destaca que a noção de relação com o saber precisa ser entendida interdisciplinarmente, no âmbito do entrelaçamento teórico da psicologia, sociologia e didática:

(...) é importante ter em mente que a noção de relação com o saber foi construída relativamente a partir de questões que, por um lado, se colocam os psicanalistas e, de outro, os sociólogos da educação de inspiração crítica. É por meio da compreensão dos problemas que psicanalistas e sociólogos tentam enfrentar, construindo e desenvolvendo a noção de relação com o saber, e em que medida esses problemas interessam os didáticos que se poderá apreciar a abrangência heurística interdisciplinar do conceito de relação com o saber – e, portanto, compreender em que esse conceito renova questões antigas (2005, p. 36).

³ Noção desenvolvida por Bernard Charlot e sua equipe ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis). Equipe surgida em 1987 para estudar a relação com o saber e com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios, formada por Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, e Jean-Yves Rochex.

Por que, então, estudar a Educação Física escolar em termos de relação com o saber? Porque pode trazer uma nova forma de abordar as questões desse componente curricular. Através dos elementos constitutivos do conceito de relação com o saber, é possível destacar a centralidade do sentido das atividades, e sua visibilidade através dos processos mobilizadores dos sujeitos no ensino e na aprendizagem da Educação Física na escola.

Um saber é sempre uma relação com o saber, de um sujeito que se humaniza nas relações sociais e que as interpreta e expressa de forma singular. Portanto, as dimensões da relação com o saber envolvem, a um só tempo: relação com o mundo, com os objetos, com os instrumentos, com a natureza, com a linguagem; relação com os outros, as pessoas, os professores, os pares; relação consigo mesmo, o autoconceito e auto-imagem decorrentes das relações com o mundo e com os outros. No entrelaçamento destes tipos de relações, constitui-se a relação com o saber. Ela pressupõe mobilizações, sentidos, atividades e a história. O indivíduo realiza atividades, estabelece sentido e significado para aquilo que faz de acordo com o tempo e o espaço, no qual está inserido.

Pesquisas que tratem da problemática da relação com o saber devem ter em consideração que a questão da mobilização é central. Assim, explicita Charlot:

Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada em atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) e para que fim (fim, resultado) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma freqüência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou do Eu epistêmico? (2001, p. 19)

Este aspecto se torna fundamental para delimitar o estudo, no sentido de se estar atento aos processos que mobilizam os alunos do Ensino Médio em relação aos saberes da Educação Física.

O elemento presente que suscita ainda mais a explicitação do processo mobilizador, é o surgimento recente do LDP de Educação Física para os alunos do Ensino Médio. Este livro foi produzido por um grupo de professores da Rede Estadual de Ensino. Foram selecionados cinco professores de cada uma das disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio, que foram assessorados pelos técnicos pedagógicos do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e por consultores de Instituições de Ensino Superior do mesmo Estado.

Apesar da iniciativa de produção de um LDP ser inédita, a elaboração de um livro didático para o aluno em Educação Física não o é. A obra intitulada “Trabalho Dirigido de Educação Física” de Hudson Ventura Teixeira, com sua 1ª edição em 1978 foi pioneira nesta proposta.

De acordo com Choppin, os estudos em relação ao livro didático têm se caracterizado por duas grandes categorias de pesquisa, são elas: (a) aquelas que analisam os conteúdos do livro, em uma perspectiva ideológica cultural ou em uma perspectiva epistemológica ou didática e (b) aquelas que consideram o livro como um objeto físico, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido e avaliado em um determinado contexto. “Essa distinção é seguramente esquemática, uma vez que uma pesquisa geralmente participa — ainda que em proporções variáveis — das duas categorias” (2004, p.554).

Este trabalho investigativo está vinculado, de forma predominante, à primeira categoria de pesquisa mencionada, procurando evidenciar elementos para responder sobre a constituição dos processos mobilizadores para o saber. Busca-se compreender o funcionamento do discurso pedagógico como elemento, ao mesmo tempo, regulado ideológica e culturalmente em seu processo de recontextualização epistemológica e didática.

A ênfase no deslindamento dos aspectos que envolvem o livro didático justifica-se por ser ele central na produção, circulação e apropriação de conhecimentos na escola e, ao mesmo tempo, ser a presença mais objetiva do programa oficial dentro da sala de aula, ou seja, o livro define qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p. 82).

Neste sentido, procura-se focar o estudo do livro didático, mais especificamente pela análise de sua constituição no campo da recontextualização pedagógica (cf. Bernstein, 1996, 1998). Como objeto-saber (CHARLOT, 2000) o livro traz, na forma de enunciados, os saberes, as atividades e formas relacionais que vão definir uma determinada relação com o saber. É no funcionamento do discurso pedagógico, no livro, que podem ser encontrados os indícios dos elementos mobilizadores para o saber.

A perspectiva cultural, norteadora deste estudo, torna possível compreender que o uso do livro didático está relacionado, a um só tempo, ao que Forquin (1993) denominou de cultura escolar, definida pelo efeito dos imperativos de didatização, e

cultura da escola, representada pelas suas características de vida próprias que definem o “mundo da escola”.

Tanto o conceito de cultura escolar quanto o de cultura da escola podem ser relacionados às dimensões da experiência escolar cotidiana apontada por Rockwell (1997): a cultura escolar se relaciona com a transmissão das concepções de mundo e de valores, a forma de organização dos conteúdos e a apresentação formal dos conhecimentos. A cultura da escola envolve tanto a definição escolar do trabalho docente, quanto o ofício discente, isto é, a formação histórica e experiência dos professores, as concepções escolares do trabalho docente e as formas de ensino, assim como a definição escolar da aprendizagem, os rituais e usos, o uso da linguagem e a aprendizagem autônoma das crianças e jovens.

As noções que envolvem o conceito de relação com o saber, ajudam a operar teoricamente as questões levantadas e abordá-las numa perspectiva ainda não explorada nos estudos sobre didática e metodologia do ensino da Educação Física na escola.

O estudo da didática da Educação Física encontra abertura na exploração das questões postas pela relação com o saber que, apoiado com Charlot, são as seguintes: (a) não há saber senão em uma relação com o saber: o saber da Educação Física é fruto das relações teórico-práticas que constituíram e continuam constituindo o campo. Portanto as diferentes abordagens didático-metodológicas induzem diferentes relações com os saberes; (b) o sujeito do saber, o “eu epistêmico” não é dado, é construído: significa que as situações didáticas oferecem, além de condicionamentos estruturais, possibilidades de agenciamento pelos sujeitos, desde que sejam postas intencionalmente no sentido crítico de processos que geram injustiças sociais.

Uma questão para clarear a relação da Educação Física com a escola é a própria especificidade do espaço escolar: a instituição escolar induz relações com o saber. Isto se dá pelo fato deste componente curricular estar articulado ao projeto da escola, de forma explícita ou implícita, contribuindo com o processo educativo proposto.

As relações sociais mais genéricas da escola farão, também, parte da Educação Física, fato que afetará suas práticas, dando a elas um caráter diferenciado, em relação a outros espaços em que a normatividade da atividade será outra. Na escola, o trabalho didático é de questionar a normatização social da

atividade, seu caráter já estruturado socialmente. Ao mesmo tempo, deve criar novas possibilidades de normatividade, pela ação conscientizadora sobre os condicionantes sociais dos sujeitos, ampliando sua cultura corporal de movimentos.

Neste contexto, é necessário fazer o levantamento histórico e social da natureza das mobilizações (método de Bakhtin), das atividades e dos seus sentidos, que o processo de ensino da Educação Física vem construindo ao longo de sua inserção no espaço escolar.

Como foi dito anteriormente, pretende-se articular o conceito de relação com o saber a outros que, juntos, irão compor uma rede conceitual para investigar, identificar, explorar e construir os elementos que configuram os processos de mobilização dos sujeitos para o saber e que induzem a formação de suas identidades pedagógicas. A identidade pedagógica é aquela que está sendo priorizada como resultado da relação pedagógica em um determinado contexto. Aqui, o contexto privilegiado é o contexto escolar.

A rede conceitual se completa no entrelaçamento das relações com o saber no processo dialógico de construção do discurso pedagógico. Tendo como referência as contribuições de Bernstein, com um modelo descritivo dos processos pelos quais o conhecimento escolar se constitui, procura-se evidenciar o processo mobilizador numa perspectiva bakhtiniana, pela qual se contempla a alteridade na relação com a linguagem entendida como relação com o saber.

O problema central da investigação gira em torno do processo de recontextualização pedagógica. O objeto do estudo define-se na articulação dos conceitos de Charlot e de Bernstein, incluindo as contribuições de Bakhtin e seu Circulo, valendo-se das seguintes questões: **como se constitui a mobilização para o saber no discurso pedagógico substancializado no LDP de Educação Física, destinado aos alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná? O sentido dado à mobilização induz à construção de identidades monológicas ou dialógicas?**

Assim, o objetivo geral desta investigação é contribuir para a ampliação do entendimento dos mecanismos que envolvem a construção dos saberes escolares da Educação Física, evidenciando os processos que geram e distribuem relações de poder e mecanismos de controle no processo de recontextualização para o espaço da escola. O objetivo específico do estudo é compreender o funcionamento das lógicas intrínsecas aos processos de mobilização para o saber, privilegiadas no discurso pedagógico da Educação Física, e suas implicações na constituição da

identidade pedagógica dos sujeitos, tendo como base empírica o LDP destinado ao Ensino Médio do Estado do Paraná.

A explicitação do objeto e o contexto de sua problemática orientam o trabalho de pesquisa para o encaminhamento da seguinte tese: a mobilização para o saber da Educação Física escolar pode estar sendo sustentada por diferentes graus de duas diferentes lógicas: a lógica da Identidade⁴ ou a lógica da alteridade (cf. PONZIO, 1998). A lógica da Identidade contribui para a formação de identidades monológicas, nas quais a dialogia está invisível para o sujeito que tem a ilusão de ser um Eu isolado do Outro e o vê com um olhar particular, conforme interesses individuais. Portanto, a identidade monológica pode ser descrita como resultado de mobilizações fortemente classificadas e enquadradas (cf. BERNSTEIN, 1996, 1998) nas relações pedagógicas da Educação Física escolar. Na lógica da alteridade (PONZIO, 1998; BAKHTIN, 1986, 1992), decorrente da visão dialógica do mundo, as classificações e enquadramentos das relações pedagógicas seriam mais fracamente marcadas, o que contribuiria para a formação de identidades dialógicas nas quais a dialogia é visível para os sujeitos e caracterizadas pela exotopia (cf. BAKHTIN, 1992). Nelas o sujeito se percebe ligado ao Outro de forma interdependente e complementar, e só se vê possível pelo e com o Outro, que é visto como condição de seu ser, como ser humano. É necessário torná-la explícita, na orientação do sentido da mobilização dos sujeitos e, assim, abrir possibilidades de se construir identidades dialógicas intencionais, mais solidárias e sensíveis às desigualdades de todas as ordens, tanto ao nível das macrorrelações sociais, quanto ao nível das microrrelações, na escola.

Para responder e realizar os objetivos propostos e analisar as hipóteses da investigação, no primeiro capítulo, o esforço teórico promoveu a construção do quadro conceitual. Todos os autores e seus conceitos encontram unidade e articulação teórica dentro de um quadro conceitual que tem como moldura a perspectiva estruturista de abordagem da realidade social (LLOYD, 1995). Nela, as estruturas sociais e os sujeitos possuem poder de agenciamento social, não havendo nem o determinismo pelas estruturas, nem o determinismo pelos sujeitos. A realidade social existe na forma de rede de interdependências de relações, que se

⁴ Aqui seria importante fazer uma distinção no uso do termo “identidade”. Pretende-se enfatizar a Identidade (grafada com letra maiúscula), como uma lógica de constituição do sujeito que o isola do outro e procura abafar a alteridade; esta lógica alimenta a construção de uma identidade monológica (grafada com letra minúscula).

atualizam e potencializam como regras, papéis, normatizações e atividades diversas, que influenciam a formação dos sujeitos, que possuem autonomia relativa para transformações nestas estruturas.

Com esta perspectiva, foram chamados a dialogar os autores: Bernard Charlot, Mikhail Bakhtin e Basil Bernstein.

A contribuição de Charlot é fundamental. Todo desdobramento teórico-metodológico deste trabalho tem origem nas possibilidades que o conceito de relação com o saber abre para a interpretação e compreensão dos processos de mobilização dos sujeitos, objeto específico deste estudo. É com base nos elementos constitutivos da relação com o saber, sintetizados no sentido que mobiliza os sujeitos para a realização das atividades, que se desdobram as duas dimensões centrais: a relação epistêmica com o saber e a relação identitária com o saber. Estas duas esferas da relação com o saber ocorrem ao mesmo tempo e de forma interdependente.

Para esclarecer sobre o funcionamento dessas relações, principalmente, no que diz respeito à relação identitária com o saber, tem-se a contribuição da visão dialógica do mundo de Mikhail Bakhtin e seu Circulo, que orienta uma forma de relação com a linguagem que afeta a constituição das identidades. Nela a alteridade é a condição para a existência da subjetividade, sendo o monologismo fruto de construções ideológicas que pretendem apagar arbitrariamente a alteridade.

Para “ler” o conteúdo da relação epistêmica com o saber e compreender os processos constitutivos do conhecimento⁵ da Educação Física, busca-se o apoio de Basil Bernstein. O conceito de discurso pedagógico, seus códigos e mecanismos descrevem como a mobilização dos sujeitos está intrinsecamente enredada na constituição do saber. Se por um lado o discurso pedagógico descreve como as relações de poder e controle estão presentes nas relações pedagógicas, por outro, ajudam a situar o objeto empírico, o Livro Didático, em uma cadeia de produção, recontextualização e transformação do saber escolar.

Usando o quadro conceitual elaborado, procurou-se fazer um mapeamento dos processos constitutivos da mobilização dos sujeitos para o saber da Educação Física escolar. Assim, à luz dos códigos pedagógicos que definem o discurso didático da Educação Física em diferentes instâncias de constituição do saber, foi

⁵ Informação é o conhecimento disponível, o conhecimento é a informação processada individualmente, saber conhecimento processado e disponível; cf. Charlot, 2000.

analisado o campo de produção do conhecimento da Educação Física escolar brasileira, enfocando as disputas pela hegemonia neste campo. A estratégia utilizada priorizou os autores que mais se destacaram na elaboração de propostas, culminado com a organização de diferentes abordagens.

No segundo capítulo, delineou-se o percurso metodológico em que se evidenciou a articulação entre o referencial teórico e sua potencialidade para levantamento dos dados.

A pesquisa foi se configurando como um estudo de caso, em que o LDP se tornou o objeto empírico que motivou todo processo de recolhimento de dados. Foram estudados os elementos que compõem o código pedagógico nos textos do livro, procurando relacioná-los aos processos de orientação de sentido da mobilização para o saber e a formação de identidades pedagógicas.

A ferramenta metodológica para a análise dos dados foi configurada com base na abordagem do discurso pedagógico de Bernstein (1996, 1998), procurando evidências do código pedagógico nos enunciados. Foram levantadas categorias constitutivas do discurso pedagógico e os respectivos indicadores dos valores de classificação e de enquadramento, por meio da análise dos discursos instrucional e regulativo. Essas foram as referências de análise que serviram como indicações dos sentidos intrínsecos aos processos de mobilização para o saber expressos no livro, e, conseqüentemente, como indicadores da lógica de constituição de identidades pedagógicas com características dialógicas ou monológicas.

A análise dos processos mobilizadores para o saber se configurou em um *corpus* formado pelo LDP de Educação Física, para os alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná e por entrevistas com os autores dos textos do livro.

1 OS PROCESSOS MOBILIZADORES PARA O SABER DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Um problema reconhecido e cada vez mais preocupante na área da Educação Física escolar tem sido a crescente desmotivação, desinteresse e consequente evasão das aulas, por parte dos alunos do Ensino Médio (DARIDO, 2005, PCNEM, 1999). Este problema está inserido na problemática da relação com o saber, cujo elemento central é a questão da mobilização, que segundo Charlot, remete aos móveis da ação, ao sentido e à atividade.

O termo mobilização é usado aqui para designar os motivos para a ação na dialética da interioridade com a exterioridade, diferenciando-o do conceito de motivação que remete a pensar somente em desencadeadores internos.

É na perspectiva da relação entre sociedade e escola, no que diz respeito ao processo pelo qual as bases das relações sociais mais amplas se transformam, nas relações pedagógicas e no espaço escolar, que este estudo da mobilização para o saber da Educação Física se insere.

O processo mobilizador que está no centro da relação com o saber envolve o sujeito na sua relação com o objeto, com os outros e consigo mesmo. Essa relação se dá por atividades que, por sua vez, se prestam a diferentes sentidos ideológicos, explícitos ou implícitos, portanto, remete às relações de poder engendradas nos macro/micro contextos de agenciamento e de condicionamento de estruturas e sujeitos.

Tendo por base esta relação entre a escola e a sociedade, o que se pergunta é sobre a natureza da mobilização, que está no centro da problemática da relação com o saber, no LDP de Educação Física. Para construir respostas a esta questão, o texto será desenvolvido procurando construir um quadro conceitual que busca explicitar os processos mobilizadores, que estão na base da ação e da atividade dos sujeitos, porque revestidos de sentidos construídos em um processo social, histórico e cultural.

Neste sentido, Bernard Lahire contribui para uma reflexão importante sobre o sujeito que se forma plural pela pluralidade das ações exercidas por ele em diferentes contextos de socialização. Por mais que haja uma indução de relações pelos contextos, portanto de sentidos, de atividades e de mobilizações, não existem

instituições totais⁶, de socialização homogênea e coerente, nas sociedades complexas, nas quais o sujeito incorpore hábitos unificados.

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então se trata de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas conseqüentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se-ia resumir tudo isto, dizendo que todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora (LAHIRE, 2002, p. 31)

Estes princípios de socialização associados aos diferentes contextos influenciam os desejos dos sujeitos e, portanto, estarão envolvidos na construção dos sentidos que os mesmos imprimem em suas atividades.

Importante salientar o fato de a socialização ser heterogênea e às vezes contraditória não só entre os contextos, mas também no interior de cada um deles. O processo de mobilização é constituído no embate, nas lutas pela dominação, poder e controle simbólico, para instituir no contexto o “verdadeiro sentido”.⁷

Para aprofundar este entendimento, soma-se outra contribuição de Lahire que explicita, ainda mais, o processo de constituição dos sentidos desencadeadores das mobilizações.

Os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídos/incorporados durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática. Aprende/compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto, não se faz nem se diz em outro contexto. Este sentido das situações é mais ou menos “corretamente” incorporado (depende da variedade dos contextos encontrados pelo ator em seu percurso e das sanções – positivas e negativas – mais ou menos precoces que lhe foram dirigidas para indicar os limites amiúde imprecisos que não devem ser ultrapassados). Para seguir na metáfora do estoque, poder-se-ia dizer que o estoque é composto de produtos (esquemas de ação) que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados (*deponere*) no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor (*disponere*) dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se, muitas vezes, a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores de sua mobilização. Enfim, as transferências e transposições (analogicas) dos esquemas de ação são

⁶ No sentido de Goffman, segundo Lahire p. 25

⁷ Este aspecto é relevante como um indicador da presença de uma lógica monológica nesta construção.

raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites – imprecisos – de cada contexto social (e, portanto, de cada repertório) (id. ibidem, p. 37).

Os desencadeadores da mobilização dos sujeitos são, portanto, os esquemas de ação construídos nas ações passadas. Os hábitos adquiridos configuram um repertório individual sempre relacionados ao “estoque” ou “reservatório” de esquemas construídos e armazenados pelo conjunto das produções sociais. No entanto, apesar de serem fruto das aquisições passadas em forma de disposições para agir, é a situação presente que mobiliza este ou aquele esquema de acordo com a necessidade.

O ‘presente’ tem mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas, se os atores são plurais. Quando estes foram socializados em condições particularmente homogêneas e coerentes, suas reações às situações novas podem ser muito previsíveis. Em compensação, quanto mais os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente desempenha um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado, portanto, está ‘aberto’ de modo diferente segundo a natureza da situação presente (LAHIRE, 2002, p. 51)

Então,

(...) pode-se dizer que o presente (a situação presente) tem o poder de ‘deslocar do passado’ e de só deixar vir a ele as lembranças ou os hábitos suscetíveis de ‘caberm’ na ‘atitude presente’ (‘o que, conseqüentemente, parece à percepção presente do ponto de vista da ação a realizar’). Esta mesma ‘atitude presente’ (‘as necessidades da ação presente’) possui também o poder negativo de ‘inibição’ do que, do passado incorporado, não pode encontrar, em tal contexto, o caminho de sua ativação. (id. ibidem, p 53)

Esta observação de Lahire é particularmente interessante para este estudo, que centra a atenção nos processos mobilizadores para o saber da Educação Física na escola, principalmente no que se refere à organização da situação didática. O interesse recai justamente sobre a constituição do sentido como relações que, ao atualizarem alguns sentidos na situação presente, inibem outros.

(...) terse-á comumente – e às vezes também cientificamente – a tentação de reificar em traços de personalidade os comportamentos ou as atitudes de um ator que são o produto de uma socialização passada e da situação na qual o passado incorporado é atualizado. Diz-se, então, de alguém que ele está ‘calmo’, ‘ansioso’, ‘desdenhoso’, ‘agressivo’, etc., quando estas ‘disposições’ não são propriedades inscritas nele mas realidades relacionais (interações) que apenas são observadas no encontro entre ele e alguma coisa e alguém. Converter em linguagem disposicional (solubilidade, agressividade...) o que pode mais simplesmente ser descrito como um comportamento situado (dissolve-se na água, foi agressivo para com seu companheiro) não aumenta nosso conhecimento do mundo social. De fato, se a disposição de um ator só se deixa ver nos momentos de ação, nas múltiplas práticas, então pode-se perguntar se a distinção entre ‘disposições’ e práticas é útil. (LAHIRE, 2002, p. 59)

Esta referência é importante quando se pensa a possibilidade de compreensão dos processos ideológicos na mobilização para o saber, pela análise de discursos e práticas que constituem a identidade dos sujeitos como relações, como encontros entre um sujeito e um saber realizados em diversas formas. Portanto, como diz Charlot, “o sujeito não é dado, é construído”, e na escola essa construção se dá pela situação didática.

Inicialmente a construção teórica se concentrará em descrever a noção de relação com o saber na perspectiva elaborada por Charlot, em que aparece a mobilização como central e, com ela, o sentido que lhe confere direção para a atividade que o sujeito realizará. A mobilização, o sentido e a atividade explicitam a relação com o saber, dão a ela o seu conteúdo. Quando o sujeito está envolvido em uma relação com o saber, está, ao mesmo tempo, envolvido em uma relação epistêmica e em uma relação identitária, ou seja, o processo de apreensão do conhecimento, como forma de pensamento, domínio de atividades e de formas relacionais repercute na constituição de sua identidade como sujeito.

É nesta dupla dimensão da relação com o saber que se relacionam as contribuições de Bernstein e de Bakhtin com o conceito de discurso pedagógico e seus mecanismos e com a visão dialógica de mundo.

Com Bakhtin (1986, 1992) pretende-se entender a formação do sentido como resultado da relação dialógica com a linguagem. Das elaborações teóricas emergem elementos para analisar os processos mobilizadores presentes, nos livros, com base nas entonações valorativas que servirão como ferramentas para análise dos enunciados selecionados para estudo. Da perspectiva da filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin e seu Circulo, e com as contribuições das leituras de Ponzio (1998) dentro desta filosofia, salienta-se as lógicas de Identidade e de alteridade e a pluralidade de vozes nas relações discursivas, como formas de constituição de identidades monológicas ou dialógicas, respectivamente.

Com Bernstein pode-se situar o LDP de Educação Física no estudo do processo de estruturação do discurso pedagógico. Abre-se a possibilidade de, através de seus princípios reguladores, entender como se constituem os processos mobilizadores para o saber, na construção do saber escolar.

Por fim, os pressupostos dos processos mobilizadores para o saber levantados em cada uma das elaborações teóricas mencionadas servirão como referência para que estes mesmos processos possam ser observados, interpretados

e compreendidos, tendo como foco a mobilização para o saber da Educação Física escolar.

Na sequência do desenvolvimento teórico, cabe fazer o cruzamento dessas observações, sobre os processos mobilizadores para o saber, com as classificações e enquadramentos, regras de reconhecimento e regras de realização, e sua consequente lógica de construção de identidade pedagógica monológica ou dialógica conforme os conceitos que serão desenvolvidos a seguir.

1.1 RELAÇÃO COM O SABER, DIALOGISMO E DISCURSO PEDAGÓGICO EM UMA ABORDAGEM ESTRUTURISTA: OS PRESSUPOSTOS DA MOBILIZAÇÃO PARA O SABER

O arcabouço teórico para o estudo é formado por um entrelaçamento conceitual que pretende explicar o processo de constituição do conhecimento escolar da Educação Física, tendo, como foco central de análise, os processos de mobilização dos sujeitos e sua implicação para o ensino.

A construção do processo de interpretação e compreensão terá como base os conceitos de “Relação com o saber” de Bernard Charlot e de “Discurso Pedagógico” de Basil Bernstein, e a perspectiva “Dialógica” de Mikhail Bakhtin e seu Circulo.

A escolha dos autores chamados a dialogar neste estudo justifica-se pelo fato de suas abordagens configurarem uma rede estruturista na qual os seus conceitos se articulam. Nela os sujeitos e as estruturas sociais interagem com igual poder estruturante. “Nesse modelo, as estruturas sociais são o conjunto emergente de regras, papéis, relações e significados dentro do qual as pessoas nascem, e que lhes organiza o pensamento e a ação, e pelos quais é, por sua vez reproduzido e transformado.” (LLOYD, 1995, p. 60)

As respostas à problemática que envolve o objeto desta investigação inserem-se em uma perspectiva na qual os processos de produção, reprodução e transformação do saber escolar da Educação Física e de seu ensino são abordados como sendo influenciados pela dualidade sujeito/objeto. Compreende-se que, se por um lado os sujeitos são condicionados pelas estruturas sociais objetivas de forma não mecânica e definitiva, por outro, essas mesmas estruturas podem ser transformadas pelos sujeitos com autonomia relativa.

Nesse sentido, a metodologia estruturista se realiza como um processo relacional de condicionamento e agenciamento do saber e das subjetividades, sendo esta a característica central que engendrará a unidade teórica para o estudo.

Há interdependência nas relações com o saber, com a linguagem e na estruturação do discurso pedagógico. Portanto, para compreender os processos de mobilização dos sujeitos e sua implicação para o ensino da Educação Física na escola, valendo-se deste referencial, é necessário primeiramente explicitar o que se entende por estruturismo, para na sequência, tratar dos conceitos de Relação com o Saber, Dialogismo e Discurso Pedagógico, dentro desse quadro.

O quadro conceitual da tabela a seguir, procura relacionar os conceitos centrais e específicos do estudo aos autores de base:

QUADRO 1 . QUADRO CONCEITUAL

Autor	Noção Central	Conceito Específico
Bernard Charlot	Relação com o saber	Mobilização
Mikhail Bakhtin	Dialogismo	Lógica da Identidade e lógica da alteridade
Basil Bernstein	Discurso pedagógico	Recontextualização pedagógica

FONTE: O autor.

1.1.1 A Noção de Estruturismo

O estruturismo é um modelo explicativo que vem se configurando nos escritos de diversos historiadores, sociólogos e antropólogos, mas que ganha características de um conjunto teórico a partir da análise de Christopher Lloyd (1995). Esta evidência foi construída por ele no esforço de ressaltar a relevância dos estudos históricos, visando à compreensão das estruturas e processos sociais contemporâneos.

O autor parte do pressuposto de que existem graves deficiências metodológicas e conceituais nas concepções de muitos historiadores das estruturas econômicas e sociais. Sua preocupação está em demonstrar como estão sendo conceitualizados e explicados os processos históricos de mudança, nas economias e sociedades, e de como se podem aperfeiçoar os principais conceitos e explicações.

Na visão de Lloyd, as metodologias e os conceitos podem mostrar-se suscetíveis ao permanente aperfeiçoamento em decorrência do pensamento analítico, incluindo o exame dos sistemas conceituais, da lógica da investigação e de raciocínio empregados por certas ciências. Neste sentido, o autor vai fazer uma grande investigação das condições que fundamentem uma ciência unificadora e transformativa da sociedade. Essas condições teóricas serão construídas a partir da combinação entre realismo, estruturismo e história.

Assim, Lloyd desenvolve em detalhes o esboço de uma explicação realista do raciocínio científico e discutir sua eficácia, em comparação com outros modelos de explicação; mostra, pormenorizadamente, como o realismo científico supera tanto os problemas do empirismo como os do relativismo. Por fim, defende a construção teórica de uma história estrutural, que tem como referência os sistemas de regras, papéis, relações e símbolos sociais, dentro dos quais se desenvolvem eventos, ações, pensamentos, e a experiência cotidiana.

O estruturismo metodológico em coerência com uma teoria geral do estruturismo sociológico rompe com visões dicotômicas do individualismo e do holismo sobre a realidade e do processo social (LLOYD, 1995, p. 73). Interpretados como ontologias “puras”, Lloyd constrói um quadro explicativo (Quadro 2) para demonstrar as diferenças entre ontologias e metodologias do individualismo, holismo e estruturismo.

QUADRO 2 . QUADRO COMPARATIVO DE ONTOLOGIAS E METODOLOGIAS

	Ontologia	Metodologia
Individualismo	São reais apenas os eventos e pessoas individuais, assim como as ações e as crenças destas. A sociedade é um agregado de indivíduos. O termo “sociedade” é apenas instrumental.	Agregadora – constrói uma análise da sociedade estudando os indivíduos e suas motivações para a ação.
Holismo	A sociedade é um sistema fechado, supra-individual com poderes de auto-regulação. Ela domina os indivíduos, que recebem seus cursos de vida e suas crenças do todo, o qual age através deles.	Conceitualiza e estuda o todo como uma totalidade que estrutura tudo dentro de si. Busca os mecanismos internos determinantes e/ou o significado essencial da evolução estrutural.
Estruturismo	A sociedade é uma estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida, reproduzida e transformada por indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona de modo causal as ações, crenças e intenções individuais.	Conceitualiza e estuda os processos estruturantes ao longo do tempo, examinando as interações causais de indivíduos, grupos, classes e suas condições sociais, crenças e intenções estruturantes.

Fonte: LLOYD, Christopher. As estruturas da história, p. 65.

Vê-se que na ontologia e metodologia estruturista a relação indivíduos e sociedade é percebida como dual e não como oposição dicotômica. Entende-se que, na dualidade, há um processo de estruturação dinâmica entre os eventos e as estruturas, no qual o sujeito tem um papel causal dentro de um contexto social estruturado e irreduzível em evolução (LLOYD, 1995, p. 62).

Entre as categorias possíveis que podem representar de forma mais marcante o estruturismo metodológico podem ser destacadas a história estrutural e o realismo crítico.

Na perspectiva da história estrutural proposta por Lloyd salienta-se a ideia de que as estruturas têm uma existência sobre-humana, através do tempo e constituem o objeto de eventos, ações, comportamento e pensamento. As estruturas definem como se vive a vida, entendidas como sistemas de regras, papéis, relações e símbolos sociais em que ocorrem eventos, ações e pensamentos. (id. ibidem, p. 66), precisam ser continuamente reproduzidas pelo pensamento e pela ação. Através deste processo de reprodução acontece a transformação estrutural ao longo do tempo e, portanto, a história.

Já na concepção do realismo crítico Lloyd enfatiza que o conhecimento sobre a realidade é plausível ou implausível, segundo a maneira como o mundo exterior realmente é, independentemente de nossas formas de conhecimento. A natureza do mundo tem que ser descoberta ou inferida pela ciência, apesar das aparências. A realidade determina a consciência.

O realismo científico sustenta que, embora fenômenos particulares possam ser descritos e compreendidos de várias maneiras, é tarefa da ciência tentar revelar traços estruturais gerais, e talvez ocultos, dos fenômenos, assim como os mecanismos de sua gênese. (...) Sem uma noção dos tipos reais de entidades (inclusive sistemas e estruturas), com disposições, poderes e potencialidades desvendáveis, não pode haver uma investigação científica, pois esta consiste fundamentalmente em descobrir tais propriedades e mostrar como os fenômenos reais se relacionam com elas. (...) Assim, sem uma teoria da natureza real e relativamente duradoura das entidades sociais como entidades não pode haver uma ciência da sociedade que seja irreduzível a uma ciência do comportamento individual ou a um estudo hermenêutico de intenções e ações. (id. ibidem, p. 155)

É precisamente com base nestas argumentações que o presente estudo procurou relacionar as contribuições dos autores chamados a dialogar, sobre os fundamentos dos processos mobilizadores dos sujeitos para o saber.

Portanto, o estruturismo metodológico conceitualiza e estuda os processos estruturantes ao longo do tempo, examinando as interações causais de indivíduos, grupos, classes e suas condições sociais crenças e intenções estruturantes.

Tendo no sujeito uma das categorias centrais para o estudo da mobilização, justifica-se, ainda mais, uma abordagem que procura evidenciar o seu potencial de transformação das estruturas sociais mesmo estando limitado por elas.

Na perspectiva estruturista o sujeito é tido como ator histórico envolvido em uma complexa estrutura em evolução de regras, papéis, relações e significados que devem ser coletivamente reproduzidos, na vida diária. Através deste processo de reprodução, acontece a transformação estrutural e, portanto, a própria história

(LLOYD, p.149). As pessoas são entendidas como agentes socialmente poderosos, com intenções e habilidades para escolher refletidamente e estruturar a sociedade de modo significativo, seja com intencionalidade ou não. Os agentes fazem escolhas genuínas por meio de um processo de pensamento complexo e parcialmente racional. Suas escolhas não se dão sempre dentro da limitada gama aparentemente disponível a partir de suas condições sociais. Suas ações podem ser e frequentemente são transformadoras de suas condições sociais⁸.

Só as pessoas tanto em grupos como individualmente são forças motrizes da história social, de modo que devemos olhar os agentes para descobrir as causas da mudança social. É por este motivo que é primordial à ciência social uma teoria muito desenvolvida da ação e da consciência humanas. Mas as pessoas não devem ser estudadas à parte de seu contexto social estruturalmente condicionante.

Para o estruturismo, a dialética entre os poderes de agenciamento e de condicionamento é o cerne do problema sociológico e humanístico. O agenciamento diz respeito ao papel estruturante de indivíduos e grupos, e o condicionamento diz respeito ao papel estruturante das estruturas institucionais. Agenciamento e condicionamento são considerados com igual poder causal na conformação do comportamento e da consciência.

As pessoas não são estritamente determinadas, nem física, nem psicológica, nem cultural, nem sociologicamente, nem tampouco possuem mentes que sejam de todo independentes dessas determinações. O agenciamento é sempre condicionado de todas estas maneiras, mas permanece independente delas em um sentido importante.

O comportamento das pessoas é visto como o resultado de uma combinação de causas: disposições psicológicas, intenções, imperativos sócio-estruturais e ecológicos, e escolhas conscientes racionais e irracionais. A sociedade, como estrutura integrada dotada de poder condicionante, é o resultado dessas forças ao longo do tempo.

A tarefa da explicação consiste em desvendar as causas reais das origens e da história dos padrões de comportamento dos sujeitos e das instituições, dentro de suas complexas condições sócio-estruturais, contemporâneas e preexistentes. A

⁸Os elementos do quadro conceitual desse estudo, como se procurará evidenciar adiante, irão nesta mesma direção, apesar de se perceber diferentes graus de abertura no poder de agenciamento dos sujeitos em cada um dos autores em seus conceitos.

aproximação entre as abordagens de B. Charlot, M. Bakthin e B. Bernstein ocorrerá nessa perspectiva.

De acordo com Lloyd a causalidade social não se evidencia como cadeias sequenciais de eventos, mas como condições sociais na forma de complexos estruturais. Elas têm que ser abstraídas e analisadas em suas partes para que sejam descobertas as relações de causa e efeito, mas essas relações nunca são singulares e raramente são lineares.

Em relação à mudança social, são as necessidades humanas e as condições institucionais e ambientais efetivamente existentes que constituem os parâmetros das escolhas e ações de indivíduos socializados para provocar novos arranjos institucionais. A fonte básica da mudança social está no conflito entre a necessidade social e as atitudes e escolhas individuais.

O papel da necessidade está entre os requisitos básicos para a existência de uma estrutura social, no sentido de que toda sociedade deve satisfazer certas condições funcionais. A mudança ocorre porque um número suficiente de indivíduos está descontente ou se encontra em condições estressantes de conflito causados pela incompatibilidade entre instituições e são capazes de fazer algo para alterar a situação. O motivo por que emergem situações que provocam conflitos entre estruturas institucionais e atitudes e ações individuais pode resultar tanto do acaso (mudanças climáticas, ecológicas, epidemiológicas, por exemplo, podem ser importantes eventos ocasionais) como de escolhas (escolhas de indivíduos e grupos poderosos podem ter consequências de longo alcance, planejadas ou não).

Neste sentido, com os autores centrais desse estudo, procura-se evidenciar os fatores que geram mobilizações, tanto para reproduções das estruturas pelo seu poder condicionante, quanto transformações nessas mesmas estruturas pelo agenciamento dos sujeitos.

Uma dimensão de análise decorrente da perspectiva estruturista da realidade social está nas relações de interdependência entre os níveis macro e microssociais. “A estrutura macro é concebida como regras, papéis, e relações que constituem o produto intencional e inintencional, ao longo do tempo, da ação rotineira consciente e da interação de pessoas concebidas como agentes sociais” (id. ibidem, p. 82). Estas relações são imprescindíveis para este estudo, na medida em que as estruturas macro da sociedade e o micro contexto escolar influenciam-se mutuamente

repercutindo nos processos mobilizadores para o saber e conseqüente formação de identidade dos sujeitos.

Com as bases de uma metodologia estruturista postas, pode-se relacioná-las aos conceitos que configuram o quadro teórico, para a análise dos processos pelos quais a mobilização para os saberes escolares da Educação Física se constituem.

Este será o empenho de desenvolvimento teórico que se segue.

1.1.2 A Noção de Relação Com o Saber e o Lugar da Mobilização

Para Charlot a relação com o saber se presta a várias definições. Mas qualquer elaboração teórica sobre esse conceito deve partir de fundamentos de uma filosofia antropológica.

Sinteticamente, a condição antropológica agrega os seguintes pressupostos: (CHARLOT, 2001) o homem nasce inacabado em um mundo humano que preexiste a ele e que já está estruturado; ele se transforma em sujeito humano por apropriação do humano já presente no mundo aonde ele chega; a transformação em sujeito exige uma mediação de outros seres humanos (a mãe, os parentes, outros adultos, as instituições); o movimento de construção de si mesmo, como sujeito, supõe uma atividade de apropriação do mundo; ele implica também uma atividade de adultos mediadores entre o mundo e o sujeito; o sujeito se constrói a partir de uma situação inicial de indistinção com o mundo e com os outros, portanto, no próprio movimento em que se constrói, ele constrói o outro como distinto de si mesmo; o sujeito não pode se apropriar da integralidade do mundo, ou seja, de tudo o que o homem construiu em diversos tempos, em diversos lugares, sob diversas formas, ao longo de sua história; apropriar-se do mundo é construir-se um mundo a partir daquele que preexiste; no próprio movimento em que se constrói, o sujeito constrói um mundo, partilhado com outros sujeitos humanos; o mundo foi construído por atividades humanas visando assegurar a sobrevivência daqueles que se engajam nestas atividades (e, em um nível mais elaborado, para lhes proporcionar prazer, satisfazer seus desejos e para aplacar suas angústias); a atividade humana não é desenvolvida por indivíduos isolados; é uma atividade social de indivíduos pertencentes a grupos, a coletividades humanas estruturadas por relações sociais, isto é, por determinadas formas de divisão do trabalho, instituições, organizações.

Estes aspectos, evidenciados por Charlot, fazem eco em uma visão estruturista, principalmente no que diz respeito ao realismo crítico presente nos enunciados.

Uma das possíveis definições da relação com o saber, esboçadas por Charlot, indica os vários elementos que podem ser abordados na investigação:

(...) a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um 'conteúdo de pensamento' uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação". (idem, p.81).

Destes pressupostos, Charlot depreende que 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*"⁹ (idem, p. 78).

Das dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber emergem como elementos de análise o fato da relação ser a de um sujeito singular, que se inscreve num espaço social de relações simbólicas, ativas e temporais. É uma relação simbólica porque o mundo se apresenta ao sujeito como universo simbólico em que se estabelecem as relações de partilhamento de significados com os outros, e com ele mesmo. Assim sendo, "(...) a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem". (id. ibidem, p. 78). Este é um aspecto bastante relevante, pois é um ponto de cruzamento entre os conceitos de relação com saber e a visão dialógica da linguagem, em que a relação com o saber é uma relação dialógica com o saber.

É também uma relação ativa porque o sujeito se apropria do mundo pela sua atividade sobre ele. Esse processo de apropriação do mundo implica reproduzi-lo, mas também produzi-lo e transformá-lo, na dialética entre os poderes de agenciamento e condicionamento. Implica também que o sujeito se relaciona com algo exterior, a materialidade do mundo que preexiste a ele.

É também uma relação temporal porque o processo de apropriação do mundo, a construção de si mesmo e a relação com os outros requerem tempo e jamais acabam. É o tempo da história, o tempo "(...) ritmado por 'momentos'

⁹ Os destaques em itálico são de Charlot.

significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo”. (id. ibidem, p. 79). É também o tempo do sentido que, como veremos, se mantém e se perde nos processos de permanências e rupturas da história.

Portanto, a relação com o saber funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Estas só se realizam se houver mobilização do sujeito que, por sua vez, só se mobiliza se a situação fizer sentido para ele.

Desta forma, os conceitos de mobilização, atividade e sentido ganham força no esclarecimento do conceito de relação com o saber. E é aqui que encontramos a contribuição específica da noção de relação com o saber para este estudo, quando nos alerta para os processos mobilizadores em sua indissolubilidade, com a produção do sentido na realização das atividades – aspecto que será também evidenciado na visão dialógica do mundo e na estruturação do discurso pedagógico, como as entendem Bakhtin e Bernstein, respectivamente.

A ideia de mobilização está associada à de movimento a partir de uma dinâmica interna, pôr-se em movimento. Mobilizar-se é pôr recursos próprios em movimento, é reunir forças, fazer uso de si próprio como recurso.

Charlot faz uma diferenciação entre os conceitos de motivação e mobilização:

Ao invés de falar em motivação, prefiro falar em mobilização. Há uma diferença importante entre essas duas palavras. Motiva-se alguém de fora, mas se mobiliza de dentro. Muitas vezes, constrói-se com esse discurso de motivação uma pedagogia muito artificial, em que o professor ensina a fazer um bolo para dar aula de Matemática. Isso só terá algum efeito se o dispositivo usado fizer algum sentido para o ensino. Mas normalmente não é isso que acontece. Uma motivação externa em geral cria um sentido enviesado. O que o aluno quer ao fazer um bolo? Quer comer o bolo. Ele não está nem aí com a Matemática. Essas motivações de fora são muito artificiais.

É importante compreender que a mobilização é interna e supõe um desejo do próprio aluno. Mobilizar é fazer uso de si, para si. E isso representa uma diferença fundamental. (CHARLOT, 2008)

Esta mobilização exige uma razão de agir, isto é, exige um móbil. E o móbil só pode ser definido por referência a uma atividade. Assim, uma criança

(...) mobiliza-se, em uma atividade, quando nela faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Mas não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que são ela mesma (CHARLOT, 2000, p.55).

Charlot procura, adiante, esclarecer o seu entendimento do conceito de sentido. O sentido é produzido pela relação, dentro de um sistema ou nas relações com o mundo ou com os outros. O sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito. Em se tratando da atividade do sujeito, nem a meta nem o móbil sozinhos permitem entender o sentido do ato, que só se aclara se forem postos em relação à meta e ao móbil. Em relação ao desejo, só faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que é desejável, que representa um valor para o sujeito.

Para clarificar, ainda mais, o seu entendimento sobre o conceito de sentido, Charlot faz algumas distinções: entre o sentido enquanto desejabilidade, valor negativo ou positivo e o sentido ligado à significação. Dizer que algo tem ou não tem valor ou importância, diz do sentido que esse algo tem; diferente de dizer que quando não entendo um acontecimento ou um enunciado, quer dizer que eles não têm significado. E ainda não se pode esquecer que algo “(...) pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo”. (id. *ibidem*, p.59).¹⁰

Em síntese, para Charlot, nascer e aprender é entrar em um conjunto de relações e processos, que constituem um sistema de sentido, em que se diz quem sou eu, quem é o mundo e quem são os outros. A educação é uma produção de si mesmo que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é processo através do qual a criança, que nasce inacabada se constrói enquanto humano, social e singular. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora, mobilizadora, que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão, porque há força de atração: o desejo é sempre o “desejo de”; a criança só pode construir-se, porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

A relação com o saber pode ser entendida em sentido restrito, como um saber-objeto e, em um sentido amplo, como domínio de atividades e como formas relacionais. Todas estas formas devem ser apreendidas pelo sujeito, que realizará atividades específicas, para cada uma delas. Aqui se apresenta uma argumentação importante, do ponto de vista da abordagem dos saberes da Educação Física escolar e dos processos de mobilização dos sujeitos, no ensino de cada uma das formas em que se apresentam esses saberes.

¹⁰Vale ressaltar que o sentido, constitutivo da mobilização dos sujeitos, é um conceito que será revisitado com maior ênfase na perspectiva da visão dialógica da linguagem e posto em relação com o conceito de discurso pedagógico e os seus mecanismos.

O saber-objeto pode ser enunciável, e ser incorporado por um objeto-saber, como por exemplo, em um livro ou em uma obra de arte. No entanto, sempre, pressupõe a atividade de um sujeito que constrói esse saber, em uma relação com a linguagem e com o tempo. Neste sentido, o LDP de Educação Física será abordado como um objeto-saber, em que são substancializados saberes constituídos em discurso, nos quais podem ser analisados processos de mobilização dos sujeitos.

A seguir, trata-se de duas dimensões da relação com o saber, que se desenvolvem, simultaneamente, evidenciando que, no encontro do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros, ao mesmo tempo em que aprende sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo, está construindo sua identidade, em uma determinada direção de sentido. São elas, as dimensões epistêmicas e identitárias da relação com o saber.

1.1.2.1 Processos epistêmicos de mobilização para o saber

De acordo com Charlot, a apropriação do mundo se dá por diferentes maneiras, caracterizando uma pluralidade de relações, que o sujeito estabelece nessa apropriação. Aprender pode ser adquirir um saber, que em um sentido restrito significa um conteúdo intelectual: aprender gramática, matemática, história, regras dos esportes etc. Em um sentido mais amplo, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (fazer laço no cadarço do tênis, nadar, ler etc.), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar, mentir, seduzir). Estas são as figuras do aprender.

Neste ponto cabe a organização proposta por Charlot, dos processos epistêmicos subjacentes às diferentes figuras do aprender. A partir destas figuras, há três formas epistêmicas de relação com o saber. São elas os processos de objetivação-denominação, relacionados à apropriação de um objeto reconhecido como saber-objeto; de imbricação do Eu na situação, referente à apropriação e domínio de atividades inscritas no corpo; e de distanciação-regulação, apreender as formas e dispositivos relacionais.

Essas formas epistêmicas são importantes do ponto de vista pedagógico e didático e, por isso mesmo, serão mais bem detalhadas.

Charlot chama de objetivação-denominação “o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber”. (2000, p.68) Pode-se, nesta perspectiva, relacionar a

objetivação-denominação com o processo de constituição de um saber teórico em que o processo de construção do saber está situado atrás do produto, o saber pode ser enunciado, sem evocação do processo de aprendizado. Pode-se falar de um esporte, sem nada dizer da atividade que permite apreendê-lo.

O saber, assim entendido, toma a forma de um objeto autônomo, o que leva a falar de um objeto encerrado nos livros. Isso, porém, equivale a dar uma forma de substância ao que primeiro é atividade e relação. A questão da relação com o saber é importante, porque o saber é relação e é, precisamente, no trabalho de captar as atividades e relações mobilizadoras dos sujeitos, contidas nos Livros Didáticos Públicos de Educação Física para o Ensino Médio, que reside o processo de construção do objeto empírico deste estudo.

O saber-objeto se apresenta, sob a forma de enunciados descontextualizados, como existente em si mesmo, ou seja, fora da situação e distinto de um universo de saberes do mundo da ação, das percepções, das emoções. Aprender o saber objeto é entrar em um tipo de relação epistêmica com o saber, na qual o saber é virtual e se encarna, através da linguagem escrita, em objetos empíricos como, por exemplo, os livros didáticos de Educação Física destinados à escola; abriga-se em locais como a escola ganhando especificidade; também, é possuído por pessoas que já percorreram o caminho, como os professores. O professor é encarregado da tarefa de ajudar o aluno a aprender, através das mediações e acompanhamento da aprendizagem. Neste sentido, aprender é passar da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. A linguagem escrita confere ao saber uma existência, aparentemente, independente de um sujeito.

Portanto o sujeito epistêmico é reflexivo. Esta afirmação é relevante quando se trata do componente curricular Educação Física na escola, pois, nas aulas o sujeito nem sempre foi considerado em sua dimensão reflexiva, sendo mais um “fazedor” da atividade com o fim nela mesma.

No processo de imbricação do Eu na situação, aprender significa dominar uma atividade “engajada” no mundo ou capacitar-se a utilizar um objeto pertinente. O produto da aprendizagem não pode ser separado da atividade. Existe um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos. Este é o processo pelo qual os sujeitos aprendem, de

forma predominante, mas não exclusiva, os conteúdos das atividades corporais, na escola.

Apesar de não se poder separar a aprendizagem da própria atividade (aprender a nadar) e seu produto, pode-se adotar uma posição reflexiva e designar a atividade com substantivos que lhe darão a aparência de um saber-objeto (aprender a natação). Pode-se produzir um conjunto de enunciados articulados, que expressam, por meio de palavras uma atividade, isto é, descrição da atividade, seu material, os recursos, as ferramentas que utiliza, as condições de sua realização, etc.. No entanto, aprender os enunciados não significa aprender a atividade descrita por eles. Há aqui a distinção entre o saber-objeto que designa uma prática, da prática propriamente dita. Ou seja, através de saberes-objeto, podem-se trazer elementos para ajudar a entender o fazer prático, no entanto, não se confundem com ele.

No processo de distanciação-regulação aprende-se a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente, submisso, agressivo, competitivo, cooperativo, etc. Aqui o sujeito epistêmico é afetivo e relacional, definido por sentimentos, emoções em situação e em ato, como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo. Trata-se agora de passar ao domínio de formas relacionais e não de atividades, como no caso anterior. Significa aprender uma forma intersubjetiva e construir uma imagem de si mesmo. Desta forma, aprende-se a regular a relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo em situação. É possível transformar por designação as formas relacionais em saberes-objeto substancializando-os. Mas, como no caso anterior, não se apropria da relação em situação apropriando-se dos enunciados. Para tanto, é necessário a vivência das relações, agindo.

Essas formas de relação com o saber, que Charlot batizou de figuras do aprender, aparecem no ensino da Educação Física escolar, e cada uma delas tem sua especificidade, e por extensão, diferentes mobilizadores. Mais adiante, com Basil Bernstein, será possível demonstrar que existem mecanismos regulatórios entre e dentro das relações epistêmicas com o saber e dos processos de mobilização dos sujeitos.

1.1.2.2 A dimensão identitária da relação com o saber

Ao entrar em contato com as figuras do aprender, através dos processos epistêmicos, apontados acima, o sujeito vai ao mesmo tempo construindo a sua identidade. Essa construção se dá pela educação em um processo que envolve três dimensões interligadas: humanização, socialização e singularização. A identidade do sujeito, como ser humano, ocorre na e pela apropriação do mundo construído pelos seres humanos que se apresenta sob a forma de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras (CHARLOT, 2005 p.137). Mas a identidade humana se constrói como identidade social, de uma forma específica de acordo com a sociedade na qual o sujeito vive. E ainda, a identidade humana que é social, se singulariza no sujeito que expressa a sua humanidade e sua sociedade de forma única, expressa a sua trajetória histórica que apesar de semelhante à de muitos é única. Portanto a identidade do sujeito se constrói na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão também em jogo relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo? Analisar este ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária. (Charlot, 2000, p.68)

Esta citação aproxima o ponto de vista de Charlot ao de Bakhtin no que se refere à identidade; em ambos a identidade é social. No entanto, e em um sentido mais radical do entendimento da identidade, como social, pode-se concordar que há diferentes lógicas na sua construção. Uma lógica da Identidade individual, monológica, e uma lógica de identidade social, dialógica. Este será o aspecto fundamental da visão dialógica de Bakhtin e de sua contribuição para a explicação dos processos mobilizadores e suas influências na constituição das identidades dos sujeitos, o que adiante será mais bem explicitado.

Sob outro ponto de vista, em uma abordagem sociológica do processo identitário pode-se encontrar correspondência de tipo probabilística de um sujeito ser induzido a preferir uma ou outra figura do aprender em decorrência de sua posição social. E este interesse contribui para a construção de identidade. A escola tem historicamente privilegiado e valorizado uma figura do aprender em detrimento das demais: a figura do saber-objeto. Essa é uma das razões de a Educação Física ser

tacitamente posta em um nível de importância menor em relação a outros componentes curriculares.

Particularmente relevante para este estudo é a confluência das dimensões epistêmicas e identitárias substancializada no LDP de Educação Física. Como se trata de um objeto-saber, o livro pode ser analisado, valendo-se da mediação de duas lógicas: a lógica do saber constituído em discurso e a lógica das práticas. É na explicitação destas lógicas que se dedica os tópicos a seguir.

1.1.2.3 A lógica dos saberes constituídos em discurso e a lógica das práticas

Aprender é estabelecer vínculos, que unem o sujeito de diferentes maneiras com o mundo e com os outros. O saber é forjado na dialética objetividade/subjectividade sem que haja primazia de um, em relação ao outro. A ideia de saber se organiza de acordo com relações internas: não há saber senão em uma confrontação interpessoal. Saber implica o sujeito e sua atividade, relação consigo mesmo e com os outros que constroem, controlam, validam e partilham este saber.

O saber é o resultado da interação do sujeito com o seu mundo. Conhecer o mundo, com a Educação Física, é conhecer uma parte deste mundo a partir das atividades que envolvem o movimento corporal, em situações que saem da esfera do mundo produtivo. Atividades que se relacionam, com o mundo produtivo de forma indireta, mas que se caracterizam por uma saída do mundo produtivo, preparando o sujeito para as práticas sociais com o movimento.

Sobre a classificação do saber em tipos, Charlot vai fazer uma distinção importante para evitar erros no processo de pesquisa: por exemplo, não é o saber em si que é prático, mas o uso que é feito dele, numa relação prática com o mundo.

(...) “o concreto”, “o abstrato”, “a prática” “a teoria” não existem como forma de ser, quer se trate do aluno, quer do mundo. O que é designado assim, de maneira grosseira e não pertinente, é uma relação: a relação com o mundo como um conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade; ou uma relação com o mundo posto a distância e em palavras. Em cada uma dessas três figuras do aprender, em cada um desses três processos epistêmicos, há uma atividade, mesmo que seja de uma natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo). Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a algo “concreto”. Embora essa consciência seja reflexiva apenas na primeira figura, nem por isso está ausente das outras duas; o indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e esta

consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados. O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber, e não, características naturais, ontológicas do aluno ou do mundo. Há aí um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico: um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói. (CHARLOT, 2000, p.71)

A relação teoria e prática, nesta perspectiva, evidencia que o saber não é prático ou teórico e sim o uso que se faz dele, em uma determinada relação que se constrói. E este aspecto se reveste de importância, para este estudo que pretende configurar aspectos pedagógicos e didáticos da relação com o saber.

A prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes, portanto há saber nas práticas. Mas as práticas não são saberes. A prática é o aprender na forma de domínio de uma situação, e, nesse sentido, é diferente do saber enunciável como saber-objeto.

A teoria funciona na lógica dos saberes constituídos em discurso, é descontextualizada. A prática funciona em outra lógica, é contextualizada e organizada, para atingir um fim em uma dada situação. Apesar das duas lógicas serem irreduzíveis, elas podem se relacionar, a partir de duas formas de mediação: a prática do saber e o saber da prática. A chave para entender o processo de ensino está em articular as tensões entre as lógicas dos saberes e das práticas nesses níveis mediadores (CHARLOT, 2005 p. 94).

Há uma prática do saber e o ensino deve formar para essa prática. No entanto, a prática do saber funciona de acordo com normas específicas do mundo do saber-objeto, ou seja, como construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna desse discurso em um espaço teórico no qual se estabelecem as suas relações constitutivas¹¹.

Por outro lado, há saber na prática. Na prática mobilizam-se os meios e competências necessárias, para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada e contextualizada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meios e fins e ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível, normatizada, mas a variação como minivariação, como desvio da norma, como acaso, como expressão da instabilidade inerente e irreduzível de qualquer situação.

¹¹De acordo com Charlot, a prática do saber é organizada para atingir a um fim, mas, diferente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é de produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim produzir um mundo específico, no qual a lei é a coerência (2005, p. 93).

A pertinência de se evocar os saberes constituídos em discurso e os saberes das práticas se encontra na possibilidade de explicitar os processos mobilizadores dos sujeitos, encerrados no discurso didático presente no livro de Educação Física para o Ensino Médio.

1.1.2.4 A relação estruturista com o saber

A partir das características do estruturismo e do conceito de relação com o saber, é possível estabelecer nexos entre eles. Portanto, o empenho teórico será realizado no sentido de retraçar a relação com o saber, como conceito estruturista.

Abordar a temática da relação com o saber como estruturista, implica admiti-la como sendo relação de um sujeito singular, condicionado pelas estruturas sociais, ao mesmo tempo possuidor de potencial agenciador, possível de transformar essas mesmas estruturas que o condicionam. Portanto, nesta perspectiva, as estruturas condicionam, mas não determinam o sujeito de uma vez por todas.

De acordo com Charlot, os estudos sobre a relação com o saber procuram compreender e explicar os seus elementos constitutivos e as relações entre eles. Os elementos constitutivos, que já foram evidenciados anteriormente, são a relação com o mundo, relação com o outro, relação consigo mesmo, com sistemas simbólicos, com formas de atividade, com o tempo (2000, p.80). Pode-se dizer que estes elementos constitutivos e as relações entre eles são estruturados nas relações sociais, e este é o pressuposto estruturista básico.

As estruturas são um conjunto de relações, que condicionam os comportamentos dos sujeitos. Estes comportamentos criam alguns hábitos que podem ser modificados pelo agenciamento dos sujeitos, mesmo que de forma lenta¹².

Para melhor compreender a relação com o saber, é necessário entender o conceito de atividade, pois é por intermédio de atividades que as relações se estabelecem. Charlot menciona que o saber é sempre o resultado de certa atividade, respondendo a normas específicas. Em uma perspectiva estruturista a atividade é uma prática social ao mesmo tempo estruturada e estruturante da relação com o saber e que lhe confere sentido e significado.

¹² Este pressuposto, com algumas particularidades, estará também presente no pensamento de Bakhtin e Bernstein.

O conceito de atividade¹³ é central nos estudos do desenvolvimento psíquico do ser humano, configurando-se na abstração teórica de toda a prática humana histórico-social e universal.

Leontiev desenvolveu a teoria da psicologia geral da atividade que tem como núcleo seu caráter objetual. Para ele a atividade é um processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz uma necessidade especial; é caracterizada por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, p.68) O objeto não é compreendido como algo em si mesmo e atuante sobre o sujeito, mas sim, como algo com que o sujeito se relaciona, como objeto de sua atividade.

A atividade do sujeito sempre está ligada a certa necessidade. Sendo a expressão da carência de algo que experimenta o sujeito, a necessidade provoca uma tendência para a busca de sua satisfação. Neste processo, a necessidade é quem impulsiona a atividade em direção ao objeto, se convertendo no seu motivo concreto, na sua objetivação. Um aspecto importante, a ser mencionado, é que a atividade possui uma “plasticidade”, ou seja, ocorre uma semelhança da necessidade com as propriedades dos objetos independente dela (atividade). É nesta semelhança, nesta subordinação ao objeto que consiste a determinação da atividade do ser humano pelo mundo externo.

Posteriormente, a atividade do sujeito é dirigida pela imagem do objeto e não pelo objeto propriamente dito. A imagem surge na situação de busca de satisfação da necessidade, quando a atividade se assemelha às propriedades do objeto. A geração dessa imagem ocorre num processo de interação bilateral de ação do objeto sobre o sujeito e do sujeito sobre o objeto.

Em síntese, podemos dizer que o resultado de todos os tipos de atividade está precedido pelo surgimento da necessidade, nas funções psíquicas do sujeito, da tendência, da imagem interna, da representação e da finalidade que permitem no plano ideal prever, antecipar e provar as ações possíveis dirigidas para o alcance do resultado que satisfaça a necessidade. Este ideal é o reflexo do mundo externo em formas socialmente determinadas de atividade do ser humano.

¹³DAVIDOV, V. Conceptos fundamentales de la psicología contemporánea. In _____. **La enseñanza escolar y desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988. p.17-45.

O que constitui a base real, a base estável da identidade do ser humano é o conjunto de suas relações com o mundo (que são sociais por natureza), porém relações que se estabelecem no conjunto das atividades do sujeito. A forma como o sujeito estabelece relações com os outros homens e mulheres é uma exigência fundamental para a formação da identidade, e essas relações são estabelecidas através de atividades. (REDIN; MASSAROLO, 1989, p.33)

É através da atividade que se forma a consciência, e é a partir da consciência que a identidade começa a se constituir.

Os germes da identidade surgem aproximadamente, aos três anos de idade, quando a criança se torna consciente de sua atividade, e vai se formando ao longo de sua vida, de acordo com a natureza das relações sociais estabelecidas nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Desta forma, a singularidade do sujeito tem como sua base inicial a atividade social. Mais adiante, com Bakhtin, será possível ver que a identidade pressupõe a alteridade.

Portanto há a interiorização do social e a exteriorização do individual. O termo interiorização será aqui entendido como sinônimo de internalização, que consiste, segundo L. Vigotski, na “reconstrução interna de uma operação externa.” (VIGOTSKI, 1984, p.63)

A atividade interna é secundária e se forma no processo de interiorização da atividade externa; neste processo não há uma simples transposição da atividade externa ao plano interno da consciência; é a atividade externa que forma a consciência. Em princípio, há um caráter comum na estrutura da atividade interna e externa e ambas mediatizam as inter-relações do sujeito com o mundo social.

Existe um vínculo funcional entre as duas atividades, expressadas em passagens e transformações mútuas. Portanto a essência do processo de interiorização consiste na passagem das relações sociais, ao plano individual de sua realização.

É neste sentido que a relação com o saber, como relação social, é entendida numa perspectiva estruturista, ou seja, não há primazia nem do sujeito nem do saber (entendido como estruturado nas relações sociais) o que há são relações em que um só existe no outro e pelo outro¹⁴.

¹⁴Aqui há um encontro com Bakhtin; nessas relações se apresenta a crítica dialógica da alteridade como aspecto estruturante do sujeito e das estruturas, portanto, dos saberes.

Os processos estruturistas evidenciam uma proximidade e interseção das fronteiras disciplinares da psicologia, sociologia, antropologia e história. Neste conceito de relação com o saber estabelece conexões com uma rede de conceitos que envolvem a representação do saber, desejo de saber e relações de saber.

A “relação com” inclui representações. “O sujeito tem representações do saber, ele é sua relação com o saber”. (CHARLOT, 2000, p.54) A representação do saber é um conteúdo de consciência inserido em uma rede de significados, enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações, a própria rede de significados.

A representação da Educação Física é um conteúdo de consciência concernente à educação física, mesmo que induzido pelo pesquisador a partir de um discurso mais amplo, como, por exemplo, o que acontece nos livros. A relação com a Educação Física é o conjunto de relações que um indivíduo mantém com o jogo, com a ginástica, com a dança, com os esportes, fora e dentro da escola, com o professor de Educação Física, com os colegas, com situações didáticas, enfim, com tudo que de alguma forma está ligado à Educação Física.

O desejo de saber (aspecto psicanalítico) implica o sujeito. Não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. A relação com o saber é um conjunto organizado de relações. A dinâmica do desejo singulariza o sujeito:

Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que lhe seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nele vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. (CHARLOT, 2000, p.82)

Essa dinâmica do sujeito mantém a relação com o saber. É o desejo do sujeito que dá sentido à relação com o saber e coloca em jogo a questão do valor do que se aprende.

Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc. ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização, e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim de um sujeito “engajado” no mundo, em relações com os outros e com ele mesmo.¹⁵

Desta forma, as relações de saber remetem ao aspecto sociológico. Nele, o mundo está organizado sob uma forma humana e social. Esta organização se dá na definição de relações, de papéis, regras e normas, significados, atividades. O conjunto de significados, como as ideias, emoções, percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social. O horizonte de atividades como forma de ferramentas e máquinas, de dispositivos, de estruturas, instituições, organizações, divisão do trabalho, etc. É a apropriação desse mundo estruturado por relações sociais que o sujeito empreende.

Relações de saber são formas de relação social que se apóiam em diferenças de saber. O engenheiro e o operário, o médico e o paciente, o professor e o aluno (cada um mantém uma determinada relação com o saber).

A relação com o saber não é independente da posição social, nem das relações de saber que a posição social induz. A relação com o saber é uma relação social, porque o mundo humano é estruturado por relações sociais que são, também, relações de saber (poder, diferença, de acordo com posições).

Atividades, lugares, pessoas, situações com as quais o sujeito se relaciona ao aprender, estão igualmente inscritas em relações de saber e de poder. É nesta perspectiva que, mais uma vez, se pode aproximar a relação com o saber de uma abordagem estruturista, pois “(...) é a apropriação desse mundo estruturado por relações sociais que ele [o sujeito] aprende” (CHARLOT, 2000, p.84)¹⁶. Se for certo que o sujeito é presa dessa situação (relação de saber), é também certo que se pode libertar dela.

¹⁵ Também Circulo de Bakhtin vai fazer observações apontando o caráter social de processos presentes na psicanálise de Freud, em Volochinov, Freudismo.

¹⁶ Este pressuposto estruturista básico também está evidenciado em Bakhtin e Bernstein.

1.1.3 A Noção de Dialogismo como Relação com a Linguagem

Aqui serão esboçados alguns aspectos gerais, que definem a concepção de linguagem no Circulo de Bakhtin¹⁷ e suas aproximações com a noção de relação com o saber de Charlot, sendo ambos interpretados em uma perspectiva estruturista.

Um primeiro aspecto a ser mencionado é que a concepção de linguagem em Bakhtin se constrói como uma terceira via, a partir de suas críticas ao “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista“. Este ponto é clarificado por Brait (2001):

Ao contrário do que admiradores e detratores de Bakhtin tentam enfatizar a partir de leituras datadas e teoricamente comprometidas, as críticas às duas tendências não têm por função demolir a perspectiva dos estudos lingüísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências. O que se observa é que, ao analisar determinados aspectos marcantes dessas duas tendências, Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais. (2001, p. 79-80).

De um lado, o subjetivismo individualista, o ato individual da fala como evolução criadora ininterrupta, de outro o objetivismo abstrato, como sistema fechado, estruturado por normas da língua imutáveis e idênticas a si mesmas.

Esta forma de enfrentamento das questões da linguagem como uma transcendência da polaridade das formas subjetivas e objetivas da realidade linguística evidencia uma aproximação entre a concepção de linguagem no Circulo de Bakhtin e o estruturismo. Em Bakhtin, como no estruturismo, a perspectiva é de explicar a realidade linguística partindo das relações sociais, entender a língua como “(...) um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (1992, p. 127).

A possibilidade evidenciada aqui está relacionada à concordância nas ideias de Bakhtin e Charlot a respeito da pré-existência do mundo material. Em ambas as concepções, quem se projeta na consciência individual é o mundo social e não o contrário.

¹⁷ Cabe aqui um esclarecimento a respeito da questão de autoria no Circulo de Bakhtin. A autoria de certos livros e artigos publicados com a assinatura de V.N. Volochínov ou P.N. Medvedev levantaram dúvidas, mas a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* usada como referência nesse tópico é creditada a Volichínov. No entanto, o que fica evidente é a unidade conceitual no conjunto da obra. Neste sentido, Castro esclarece que “(...) se Bakhtin não é o verdadeiro autor desta obra grandiosa, então ele e seu grupo, usando aqui expressões referentes à sua reflexão sobre o autor e o herói, romperam a barreira da exotopia e fundiram-se num único e grande pensador”.(2001, p. 94)

No Circulo de Bakhtin esta evidência fica clara quando trata da questão da materialidade do signo: para Volochínov “Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”. (1986, p. 32) E mais adiante: “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. A consciência só se torna consciência (...) no processo de interação social” (idem, p. 34).

É em um universo simbólico, como processo interacional, intersubjetivo, que ocorre a constituição da consciência pela realização de uma determinada relação com o saber, mobilizada por uma determinada lógica.

Mas qual seria o principal aspecto da concepção bakhtiniana de linguagem? O dialogismo. Esse é o tema dominante em Bakhtin. O caráter dialógico permeia os seus desdobramentos teóricos e aparece como elemento unificador de sua obra.

Ao analisar as contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso, Barros (2001), menciona que o “(...) seu gesto inicial na concepção da própria ciência é o de colocar o texto como fulcro, como lugar central de toda a investigação sobre o homem” (2001, p. 26).

Em Bakhtin o texto é entendido como o objeto e o método das ciências humanas. O texto não existe fora da sociedade, portanto, as ciências humanas se preocupam com os processos de significação.

Esta perspectiva de Bakhtin revela um caráter estruturista quando propõe que os processos de significação não podem ser reduzidos à materialidade linguística do objetivismo abstrato e nem aos estados psíquicos daqueles que produzem os textos conforme o subjetivismo idealista.

Para ajudar a clarificar a noção de dialogismo, pode-se lançar mão de algumas proposições: (a) a vida é dialógica por natureza, viver significa participar de um diálogo, isto é, interrogar, escutar, responder, estar de acordo; (b) a alteridade define o ser humano. É impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro ser humano;¹⁸ (c) o ser mesmo do homem, tanto exterior como interior, é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar-se. (BARROS, 2001, p. 27).

¹⁸Este é um aspecto bastante relevante no que diz respeito a lógica de alteridade na mobilização do sujeito.

O princípio dialógico se apresenta de duas formas diferentes: como diálogo interlocutores e como diálogo entre discursos.¹⁹

Para Bakhtin a compreensão é uma forma de diálogo, compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O diálogo de interlocutores se constrói entre pelo menos dois interlocutores que procuram estabelecer uma cadeia de enunciados através de um processo interacional de compreensão responsiva.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por um tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 1992, p.291)

Valendo-se desta concepção dialógica, pode-se argumentar que todo discurso é sempre uma construção da qual todos fazem parte. Quando se pensa no discurso isolado, fora da cadeia de relações que este estabelece com os outros discursos, então temos uma lógica monológica, entendida aqui como ilusória do ponto de vista da lógica real, que é sempre dialógica.

Este ponto de vista é importante para salientar que sempre esteve presente na construção dos discursos produzidos na Educação Física escolar, mesmo que de forma implícita, ou até mesmo abafada pelos processos ideológicos, uma multiplicidade de vozes.

O diálogo entre discursos se constrói nas relações de um discurso com outros discursos. Aqui surge um dado importante para a análise dos livros didáticos de Educação Física, ou seja, o seu caráter dialógico interdiscursivo.

¹⁹Na perspectiva dialógica, diálogo deve ser entendido em sentido amplo, para além do sentido formal. “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (VOLOCHÍNOV, 1986, p.109)

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade aposto à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo de comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc (BAKHTIN, 1992, p. 298).

Ao revelar a individualidade da obra na sua historicidade, Bakhtin destaca também as relações responsivas em uma dada relação de alternância na comunicação verbal.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; da mesma forma que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que elas respondem e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (id. ibidem, p. 298)

Percebe-se aqui uma referência bastante relevante para este estudo, pois convida a quem queira analisar as obras, como é o caso deste trabalho em relação ao LDP, a buscar as relações entre os discursos em diferentes instancias em que são produzidos.

A partir destas proposições, é possível pensar em uma aproximação entre Bakhtin e Charlot pelas suas concepções de sujeito. Tanto a relação com o saber quanto o dialogismo pressupõem o sujeito como um ser social. E só o é porque a sua subjetividade é antes uma intersubjetividade. A relação com o saber é também uma relação com o outro e o dialogismo sempre pressupõe um outro.

Na concepção bakhtiniana o sujeito se constitui no cruzamento entre o diálogo interlocutores e o diálogo entre discursos. Nela pressupõem-se dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos, interlocutores que interagem e a relação dos sujeitos com a sociedade, em que o homem é entendido como um ser originalmente social; o locutor é um ser social.

Para Charlot, o sujeito é o resultado de relações com o saber. Estas pressupõem relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros sujeitos. O sujeito constitui-se, portanto, em relações sociais de saber. Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber, isto é, relações hierárquicas de posição social, de diferenças de legitimidade e de cálculo valoral do saber.

Em Bakhtin, o sujeito social pertence a uma classe social²⁰ em que dialogam diferentes discursos da sociedade. Sendo o dialogismo interacional, desloca-se o sujeito do papel de centro, ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Em Charlot, cada sujeito ocupa uma posição na sociedade, que é também uma posição do ponto de vista de aprender e do saber. Ocupar um lugar nas relações sociais, estar engajado em um tipo de relação de saber, significa ser autorizado, incentivado, e às vezes obrigado a investir em certas formas de saber (conteúdo de saber, formas de atividades e formas relacionais). No entanto, não se pode dizer que há um determinismo vinculado à posição, há sim, probabilidades que podem ou não se cumprir. Isto fica mais evidente quando Charlot distingue a posição social objetiva e posição social subjetiva.²¹

A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua mente, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. Assim, há modos de ser filho de um operário, de imigrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade, etc. Por serem sujeitos, as crianças produzem uma interpretação de sua posição social, do que lhes acontece na escola, enfim elas produzem sentido do mundo. A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta produção de sentido a não ser em referência a um sujeito.(2005, p.50)

O dialogismo define o texto como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos, ou de muitos discursos, ou enunciados, que se entrecruzam, se completam; respondem umas as outras ou polemizam entre si no interior do texto. (BARROS,

²⁰Apesar de não haver referências explícitas em Bakhtin, para além da classe social, o sujeito também traz marcadores sociais de pertença de gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, geração, etc. Nas análises serão observadas presenças e ausências desses marcadores no LDP.

²¹Este aspecto é um ponto de cruzamento com Bernstein que vai nessa mesma direção, quando expõe os mecanismos pelos quais os códigos são reproduzidos, produzidos e transformados. Este aspecto será mais bem evidenciado no tópico que desenvolve a noção de discurso pedagógico.

2001, p.35) Para Charlot, toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social, é um processo singular, desenvolvido por um sujeito que é, por sua constituição, um sujeito social. Aquilo de que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais. E se a relação com o saber é sempre uma relação social com o saber, neste sentido é também uma relação dialógica com o saber.

Assim sendo, a concepção dialógica de linguagem cria algumas possibilidades:

Pela primeira vez, parece possível entender os processos de significação ao mesmo tempo como relativamente estáveis e sempre abertos, porque percebidos como ações de natureza social, dependentes de relações sociais. Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser sociohistórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana. (FARACO, 2001, p.122)

Desta possibilidade aberta pelo caráter dialógico dos atos de fala nos processos comunicativos, evidencia-se uma perspectiva de análise dos livros didáticos pela apreensão dos sentidos, que como se percebe, não estão fixos de uma vez por todas.

Tem-se então, como um aspecto relevante nas articulações de convergência entre os conceitos do Circulo de Bakhtin e de Charlot, a questão do sentido. Para Volochínov²²,

(...) não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ele só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do interlocutor. Ele é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro e escrito. (1986, p.132)

Este mesmo entendimento relacional do sentido pode ser percebido em Charlot:

(...) um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. (2001, p. 64)

²² Com base nas anotações de aula do professor Gilberto de Castro, no lugar da palavra “significação” que aparece nessa citação deveria ser aparecer a palavra “sentido” para que se mantenha a coerência com o pensamento dialógico do Circulo de Bakhtin.

Para ambos os autores o sentido depende da relação de um sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo; relação essa que pressupõe um caráter de resposta ao outro, ou seja, é um efeito da interação em uma lógica da alteridade.

Desse modo, mesmo que em determinado momento o sujeito seja dono da palavra, não se pode negar que essa palavra tenha sido escolhida dentro de um estoque social de signos disponíveis. Essa seleção intencional procede do referencial concreto e comum aos interlocutores. Da mesma forma, ao interpretar o texto, o sujeito leitor deve concebê-lo como socialmente dirigido e precisamente situado, aceitando que a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo.

Tem-se a linguagem assumida, viva, como atividade social, consciência prática através da qual a realidade é apreendida. Como elucida Raymond Williams (1977) ao referir-se às teorias do Circulo Bakhtin, a linguagem enquanto consciência prática está impregnada e impregna todas as atividades sociais, inclusive as atividades produtivas.

Como a concepção de linguagem em Bakhtin pode auxiliar na explicação ou deslindamento dos processos mobilizadores induzidos pela relação com o saber presente livros didáticos de Educação Física para o Ensino Médio?

A caracterização do livro como um objeto-saber, no qual um saber está substancializado, de forma aparentemente autônoma, é uma perspectiva válida para a análise dos processos dialógicos que estão subjacentes.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo da produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (VOLOCHÍNOV, 1986, p.123).

A ideia é investigar, no processo de mobilização para os saberes da Educação Física, via livros didáticos, se o caráter dialógico está visível ou invisível, se evidencia a polifonia e/ou se está oculto na monofonia.

Esta proposta de investigação encontra ancoragem no grande desafio para os estudiosos do texto, na perspectiva bakhtiniana, que, de acordo com Barros, seria “(...) examinar as estratégias, os procedimentos, os recursos que fazem de um texto dialogicamente construído discursos monofônicos e polifônicos”. (2001, p.37)

O levantamento de elementos que permitam deslindar a visibilidade ou ocultamento do caráter dialógico nos manuais pode contribuir para o debate a respeito das lógicas de identidade nos processos de mobilização dos para os saberes da Educação Física escolar.

Através do reconhecimento de uma relação dialógica com o saber nos manuais, pode-se fazer o enfrentamento daquilo que foi notado por Barros:

Nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso da verdade única, absoluta e incontestável. A única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar (2001, p.36).

O embate ideológico, no campo da Educação Física pode ganhar um novo olhar e, também, a ideia de uma única e “verdadeira educação física” pode não mais se sustentar através de uma abordagem dialógica. Pois, como afirma Volochínov:

A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante. (1986, p.119)

Assim sendo, a concepção dialógica de funcionamento do discurso no Circulo de Bakhtin, é mais uma ferramenta metodológica que contribui para o processo de construção do dispositivo analítico da relação com o saber, presente nos discursos dos livros. Abrem-se possibilidades teorico-metodológicas bastante fecundas para se encontrarem indícios e pistas sobre os processos mobilizadores dos sujeitos em suas relações com o saber da Educação Física, substancializados nos livros didáticos analisados neste estudo.

1.1.3.1 Dialogismo, alteridade e identidades

Bakhtin propõe, em uma metodologia das ciências humanas, que o sentido do homem seja buscado na perspectiva da alteridade e não da identidade. Do ponto de vista da identidade monológica o sentido do homem não é descoberto, é apenas modificado, o que prevalece são os interesses particulares e limitados.

Com base nas observações de Augusto Ponzio (1998), compreende-se que a chamada “Revolução Bakhtiniana” diz respeito à inversão dos valores da identidade monológica em valores da alteridade, aqui definida como identidade dialógica.

La ideología dominante se basa en la categoría de la identidad, y está presente, no sólo en los proyectos que tienden a conservar y reproducir las actuales relaciones sociales, sino también en los que proponen modificarlas o sustituirlas. El dominio de la identidad es tal que toda forma de reivindicación se basa en la identificación: tener los mismos derechos de los que mandan, las idénticas oportunidades, la idéntica vida, la idéntica felicidad de quien ostenta el poder. Todo ello crea un universo comunicativo, en el que todo lo más son posibles alternativas, pero en el mecanismo de la identificación, de la homologación excluye cualquier alteridad” (1998, p.13)

De acordo com Ponzio, Bakhtin investigou as condições de subverter esta ideologia da identidade monológica com base na filosofia da linguagem. Procurou criar condições de possibilidade para permitir vislumbrar e justificar uma outra lógica que valoriza a alteridade e, portanto, a identidade dialógica. É a chamada “crítica da razão dialógica” ao domínio da identidade, a qual, somente é possível em uma razão dialética não monológica.

Para a que se consiga alcançar a lógica da alteridade,

Bajtín busca las condiciones de posibilidad dentro de la historia y de lo social que, más allá de lo que se hace valer como “la realidad de las cosas”, contiene potencialidades de desarrollo que la memoria al servicio del orden constituido y del discurso dominante desearían olvidar y borrar y de las que em cambio se acuerdan, burlando la identidad, la lengua que hablamos, los sistemas sígnicos no verbales que usamos, los géneros de discurso, desde el habla cotidiana a los literarios, y nuestro mismo cuerpo, que, en su absoluta singularidad, a despecho de la ilusión de pertenecer al yo, a su individualidad, a pesar de pertenecer a um género, a pesar de la delimitación de su ser e interes, está conectado de forma indisoluble y vital con los otros cuerpos y con el mundo, tanto en sentido sincrónico como diacrónico. (PONZIO, 1998, p. 14)

A revolução bakhtiniana consiste em voltar a propor – e, também, como condição de possibilidade concreta objetiva, material, histórico-social, e não abstrata, utópica – a dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada a ser indiferente com respeito ao outro (idem, p. 15)

A dialogia é plural. Ela questiona a monologia, em qualquer forma que esta se apresente, também nas formas disfarçadas, mas mal escondidas, presentes no

diálogo que hoje está frequentemente associado à ideologia dominante a serviço da reprodução, a qualquer preço, da identidade monológica e sua razão.

A dialogia inerente à palavra, que se manifesta, sobretudo, nas formas do discurso reproduzido, pode-se encontrar tanto na língua falada, como na escrita, tanto na literatura, como na escritura extraliterária (PONZIO, 1998, p. 61).

A lógica da alteridade se revela na manipulação da palavra do outro. Segundo Ponzio, todo discurso reproduzido é um discurso de outrem. Falamos sempre através da palavra de outros, na forma de citações, como imitações, como traduções literais ou como reelaborações²³ (idem. p 98). Há um distanciamento da palavra do outro, quando ocorrem críticas, reprovações ou comentários. Mas a apropriação linguística é um processo que acontece, desde a mera repetição da palavra do outro, até a sua reelaboração, capaz de imprimir-lhe novo formato, uma nova perspectiva ou a expressão de um ponto de vista diferente. Portanto a palavra do outro nunca é propriedade exclusiva e total de uma única pessoa, ela pressupõe a alteridade.

Se todo discurso é manipulação da palavra do outro, o é porque deve recorrer a ele, como pressuposto, como resultado das práticas significantes já realizadas. O sentido, em sua dinâmica e instabilidade, sustenta-se nos significados já realizados e estruturados para poder significar de novo, de forma diferente, com outros pontos de vista, como resultado do encontro entre vozes.

De acordo com Ponzio, nas práticas “polilógicas”, em contraposição as práticas monológicas, a palavra se converte em “palavra a duas vozes”, orientada para o objeto do discurso, para o seu conteúdo, e para a palavra alheia (1998, p.99). Para Bakhtin, no processo de construção da consciência individual, o “eu” tem que abrir caminho em um espaço que já pertence a outros, ou seja, o outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o eu, em um processo que independe das suas iniciativas individuais. “O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro; ao contrário, o diálogo é o compromisso dialógico, em sentido substancial e não formal e, assim, o eu é desde suas origens híbrido, um cruzamento, um bastardo” (PONZIO, 1998, p. 26). Pode-se dizer, valendo-se dessa

²³ Este aspecto se relaciona ao processo de produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, elaborado por Bernstein.

constatação, que o eu é sempre um eu/outro, e sua identidade é uma identidade/alteridade, uma identidade dialógica.

Seguindo o pensamento de Ponzio, a identidade com sentido monológico também está presente quando se fala de grupos. Nas palavras do autor:

Lo que hemos dicho a propósito de la identidad individual se puede aplicar también a la identidad de un grupo social, también a la identidad lingüística de una comunidad determinada y a la identidad de todo un sistema cultural. Un grupo social se reconoce como tal a través de un proceso complejo de diferenciación con respecto a lo que es diferente. En vez de ser el resultado de una elección, decisión o acto consciente, la identidad del grupo es la consecuencia, que se acepta de forma pasiva, de relacionarse con otros grupos, es una conclusión consecuencia de otros, de sus comportamientos y de sus corrientes de pensamiento (PONZIO, 1998, p. 27).

Uma aproximação, entre o pensamento de Bakhtin e Bernstein, pode ser feita com base na noção de plurilinguismo nos códigos; diferentes formas de falar, em uma mesma língua, pressupõem diferentes códigos que convivem dialéticamente: dependendo do momento histórico uma forma pode dominar sobre as demais (poder e controle do código; sua classificação e enquadramento), mas não totalmente. (PONZIO, 1998, p. 28)

Por una parte, Bajtín concibe el cuerpo como individual y cerrado, autosuficiente y exento de cualquier relación con otros cuerpos; por otra parte, lo coloca en una relación intercorporal. Se trata de un cuerpo abierto, con protuberancias y agujeros, visto en todos los comportamientos que inevitablemente lo relacionan con el exterior. Encontramos así el cierre de la identidad y la apertura hacia la alteridad. (id. ibidem, p. 29)

Com o ponto de vista da exotopia, do excedente de visão que o outro tem de mim e que eu tenho do outro, portanto, a visão dialógica, há a possibilidade de um diálogo substancial e não apenas formal como no monologismo. (PONZIO, 1998, p. 30)

Portanto o contexto do discurso é outro discurso, o que se reproduz do outro, da alteridade; e as relações dialógicas não se realizam somente entre enunciações, a alteridade está presente na mesma enunciação, inclusive em uma só palavra. (idem, p. 100)

1.1.3.2 Sentido e significado

Qual a diferença entre sentido e significado? A resposta de Bakhtin está inserida na crítica feita à linguística e à semiótica, calcadas nos modelos de um sistema de regras ou códigos, principalmente, da língua saussuriana e sobre o discurso individual ou mensagem. O problema do sentido ultrapassa esse sistema e

se inscreve em uma linha de reflexão, em que o principal objetivo é se ocupar das relações dialógicas nos atos de fala, nos gêneros do discurso e nas linguagens.

A diferença entre sentido e significado remete a outras diferenças, como entre signo e sinal, tema e significado, compreensão respondente e identificação.

O sentido é o conjunto dos fenômenos psicológicos que a palavra desperta na consciência, é uma formação dinâmica, complexa e instável. O significado é o que permanece constante quando ocorre a mudança no contexto.

O sinal tem uma função pré-fixada, unidirecional e um caráter unívoco. O signo se caracteriza por sua indeterminação e sua ductibilidade semântica, que lhe permitem adaptar-se a contextos e situações sempre novos e diferentes.

O signo está para o sentido, assim como o sinal está para o significado. As tabelas, a seguir, mostram, sinteticamente, as relações de proximidade entre signo e tema e entre sinal e significado.

QUADRO 3. RELAÇÃO ENTRE SIGNO E TEMA

	SIGNO	TEMA
Forma	Plurivocidade, indeterminação semântica. Ductilidade e adaptação a situações novas e diferentes	Sentido completo e unitário do signo verbal considerado concretamente. É determinado por fatores verbais e extraverbais. É o que faz o signo verbal ser um signo.
comunicação	Dialética sinalidade e signidade: é algo mais que o sinal, comporta a sinalidade mas vai além dela entonação valorativa	Pressupõem o intercâmbio signico em determinadas situações comunicativas. É único e não se repete como consequência de uma interação comunicativa especial
compreensão	Relação dialógica que exige, além da identificação, a compreensão respondente.	Tem caráter valorativo e requer compreensão ativa, uma relação de interação dialógica.

FONTE – PONZIO, Augusto. A Revolução bajtiniana p. 80

QUADRO 4. RELAÇÃO ENTRE SINAL E SIGNIFICADO

	SINAL	SIGNIFICADO
Forma	Função prefixada, unidirecional, assume a forma unívoca de um determinado significado	Apresenta caráter reprodutivo, estável
comunicação	Mecânica, linguagem técnica; provoca resposta única, sem possibilidades de equívocos ou interpretações alternativas.	
compreensão	Processo de identificação; reconhecimento constante que se repete com relação a um código dado.	Sujeito a um processo de identificação

FONTE – PONZIO, Augusto. A Revolução bajtiniana p. 80-1

As distinções fundamentais entre signo e sinal só podem ser percebidas no plano abstrado, para a análise, visto que são inseparáveis na realidade linguística. As relações entre “significado” e “tema” que podem ser mais bem compreendidas nas palavras de Ponzio,

El tema precisamente es lo que hace que un signo verbal sea un signo. Si se prescinde del tema cuando se estudia el lenguaje, es decir, si se considera el significado de una enunciación sólo en relación al código, al sistema abstracto de la lengua, como si fuera independiente respecto a su contexto de enunciación, el signo verbal se reduce al estadio de una simple señal y pierde lo que lo caracteriza como signo (1998, p. 82)

Esta ideia remete ao método bakhtiniano para a análise do discurso. Nele, o estudo da enunciação atual deve ser relacionado às enunciações passadas, como mais um elo na cadeia de enunciados, evidencia-se como responsiva ao conjunto das outras enunciações, ao longo do tempo, caracterizando a dialogia tanto no interior do discurso, como entre discursos.

Encontramos el signo ya usado en determinados contextos comunicativos, con un sentido que a su vez se conecta dialécticamente con el sentido de los contextos, cercanos o lejanos de los que ha sido sacado. Y en el uso que hacemos de él en un momento determinado, la autoidentidad, la señalidad, que tiene que ser dialécticamente superada para que adquiera la eficacia de un signo vivo, no es nada más que la acumulación de sentidos anteriores. Son estos últimos los que hacen que tratemos con un material sígnico que, precisamente por serlo, posee una resistencia, una objetividad, una materialidad inherente (PONZIO, 1998, p. 83).

Valoração, tema, sentido atual, termos usados como sinônimos, não podem ser entendidos como “potencialidades sígnicas” que se transformam em fatos sígnicos concretos, mas sim como um sentido que, já na sua origem e desenvolvimento em um círculo de valorações, vem se formando em um determinado grupo social.

Outra relação, posta em evidência por Ponzio, com respeito a distinções entre sentido e significado, nos remete aos conceitos de conteúdo explícito e implícito da enunciação. Este aspecto, somado aos outros já apontados, é extremamente fecundo, quando se pensa na análise do discurso nos livros didáticos públicos de Educação Física. O sentido de uma enunciação não coincide com o conteúdo puramente verbal; há o subentendido, o implícito, o não dito impregnado nas mensagens na forma de valores, vivências, programas de comportamento, conhecimentos e estereótipos. Portanto, faz parte da formulação do enunciado, e por sua vez, também da interpretação do mesmo.

Buscar indícios do “não dito” naquilo que é “dito”, será uma estratégia metodológica para compreender os enunciados do objeto empírico.

Também, pode-se considerar, com Ponzio, que o implícito do enunciado é o contexto de vida, o social, ou seja, o implícito é a alteridade e não está limitado a consciência individual. É o subentendido, o implícito que está na base do significado e que dota de sentido a enunciação, que é de natureza social.

Todas las valoraciones sociales fundamentales, que surgen directamente de las particularidades de la realidad objetiva de un grupo determinado, normalmente no se expresan explícitamente: han entrado en la carne y en la sangre de todos los representantes de ese grupo; organizan las acciones y los actos, están como soldadas a las cosas y a las acciones correspondientes, y por este motivo no necesitan formulaciones verbales específicas. (VOLOSHINOV APUD PONZIO, 1998, p. 84)

Portanto os processos mobilizadores para o saber podem ser perscrutados em uma análise do discurso na perspectiva bakhtiniana, na qual se evidenciam as intencionalidades e os sentidos ideológicos das enunciações, valendo-se das entonações valorativas, nem sempre explícitas nos discursos.

Desta forma, a perspectiva dialógica se torna duplamente importante para os interesses deste estudo, tanto como instrumento para entender as lógicas de constituição das identidades dos sujeitos, com base nos sentidos imprimidos nos processos mobilizadores, quanto como ferramenta metodológica para análise do discurso presente, no LDP para a Educação Física.

1.1.3.3 Dialogia e estruturismo

No Circulo de Bakhtin, está presente uma perspectiva estruturista, que se evidencia em suas explicações sobre as relações entre as estruturas de base e as superestruturas. Nessas relações, se nega a ideia de primazia, prevalecendo o caráter de mútua influência entre a infra-estrutura econômica, que está na base da divisão social do trabalho e a superestrutura ideológica.

Portanto, não se aceita a determinação direta e mecânica das estruturas sobre as consciências, sobre a linguagem e sobre a ideologia. A mediação entre estrutura de base e superestrutura se dá de forma dialética. Assim sendo, nessa relação, os signos e a linguagem verbal não são simples instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas como um *a priori* de sua configuração sígnica. Eles também são instrumentos de significação, de constituição de experiências individuais, dos processos interiores e mentais, que são, em última instância, sociais.

Neste sentido, as estruturas se apresentam como regras, normas, papéis que tendem a fixar-se, inclusive na forma de estereótipos, tomando as características de sinal e de significado. Tanto o sinal como os significados querem permanecer constantes, mesmo com as mudanças no contexto histórico. No entanto, em uma abordagem bakhtiniana, os sentidos são dinâmicos e instáveis, no tempo e no espaço, e, assim como os signos, se caracterizam por sua indeterminação. Essa característica permite adaptações a situações novas e diferentes.

A possibilidade estruturista se apresenta em diferentes graus de abertura para os sentidos, dentro dos significados que já se encontram estruturados. É no processo da comunicação verbal que novos sentidos se confrontam com os significados fixados, em forma de estruturas, podendo gerar a mudança.

Como sequência da elaboração teórica deste estudo, apresenta-se a seguir as contribuições de Bernstein que, juntamente, com as noções de relação com o saber e dialogia, traz elementos para compreensão dos processos mobilizadores para o saber, principalmente com o desenvolvimento de um modelo teórico com respeito ao processo de estruturação do discurso pedagógico.

1.1.4 A Noção de Discurso Pedagógico

No Brasil, a obra do sociólogo inglês Basil Bernstein esteve inicialmente associada ao movimento da chamada “Nova Sociologia da Educação” (FORQUIN, 1993). Seu modelo teórico começa a ser mais conhecido no final da década de 1970, e desde o início esteve marcado por polêmicas e controvérsias, devido à importação de críticas do cenário europeu e norte americano. As polêmicas envolvendo a sua obra, associados a problemas de tradução para o português, contribuíram para a pouca expansão de sua teoria no contexto educacional brasileiro. Atualmente, há um movimento de retomada de suas ideias, principalmente, devido à publicação do quarto volume da série Classe, códigos e controle, e pela circulação em espanhol do seu quinto livro Pedagogía, control simbólico e identidad, com linguagem mais acessível que os demais (LEITE, 2007, p. 20). É nessas duas obras que o presente estudo encontrou as referências para explicitar os processos mobilizadores, em sua gênese, na estruturação do discurso pedagógico.

Para tanto, o processo investigativo buscará ancoragem no projeto central de Bernstein, que se evidencia no esforço para

“(…) compreender os limites exteriores e os constrangimentos interiores das formas de comunicação pedagógica, suas práticas de transmissão e aquisição e as condições de sua mudança, de tal modo que a distribuição de poder e os princípios de controle pressupostos por tal comunicação possam ser modelados, descritos e pesquisados” (BERNSTEIN, 1996, p. 23-4)

Interessante salientar que o que Bernstein chama de “discurso”, é um dispositivo que orienta e é orientado por um princípio regulador de discursos e práticas. Então, a estruturação do “discurso” pedagógico implica o entendimento de como funciona o princípio regulador do dispositivo.

O termo utilizado por Bernstein, para designar o dispositivo que encerra o princípio regulador será “código”, cujo conceito será mais bem explicitado adiante.

Bernstein reconhece nas teorias da reprodução em educação, e principalmente em Bourdieu e Passeron, uma descrição real do que acontece no processo de transmissão cultural da escola. No entanto, faz uma crítica ao fato dessas teorias se preocuparem apenas com o que é conduzido pela educação, como algo externo a ela, e não tratem do próprio meio de condução; esta que é uma dimensão crucial desse processo, não é analisada e nem tampouco percebida; é como se ela fosse algo indiferente, neutro ou sem importância.

Então, Bernstein se pergunta sobre a estrutura da comunicação pedagógica que permite que as relações externas à educação – relações de classe, relações de gênero, relações de raça, relações religiosas, relações regionais, etc. – sejam transmitidas por ela. Para responder a esta questão, o autor vai procurar distinguir o condutor/transmissor e aquilo que é conduzido/transmitido. Nesse empenho, constrói uma teoria que procura garantir a tradução, entre os níveis das macrorrelações sociais e das microinterações institucionais, das práticas de reprodução, produção, transmissão, aquisição e mudança cultural. E nesse sentido, pode ser interpretado como estruturista.

Sua crítica mais ferrenha às teorias da reprodução cultural, tendo em Bourdieu o autor emblemático, mas também as teorias da resistência, e aqui a crítica central recai sobre Giroux e Willis, é de que falta a elas conceitos que possam descrever, empiricamente, qualquer agência específica de reprodução cultural.

Assim, temos teorias da resistência/reprodução cultural e uma crítica do discurso pedagógico que não podem gerar os princípios de descrição das agências de sua preocupação. E a razão pela qual elas não podem fazer isso é clara: essas teorias e abordagens não estão realmente preocupadas com essa descrição. Elas estão preocupadas apenas em compreender como relações externas de poder são transportadas pelo sistema, elas não estão preocupadas com a descrição do transportador, apenas com o diagnóstico de sua patologia. Seus conceitos especificam o que deve ser descrito, eles pedem uma descrição, mas são incapazes de fornecer princípios para essa descrição. Num certo sentido, os conceitos são diagnósticos; eles se referem à fonte de uma patologia social” (BERNSTEIN, 1996, p.238-9)

A questão básica a ser feita é sempre com referência ao texto pedagógico privilegiante. Bernstein vai distinguir “relações com” e as “relações no interior” do texto privilegiante. O texto privilegiante inclui as regras pelas quais o contexto material é criado²⁴.

Para ir além da crítica que tece sobre as teorias da reprodução e da resistência em educação, o autor vai sair do esquema usado por elas, no qual a preocupação fundamental consiste em diagnosticar a educação como sendo um dispositivo patológico. Com este intuito, vai propor um modelo de análise que permita fazer explicações sobre o funcionamento da lógica interna do discurso pedagógico e, por conseguinte, que sirva para a compreensão do modo como os processos pedagógicos configuram as consciências dos sujeitos.

Com base nestas observações introdutórias, percebe-se a relevância das contribuições de Bernstein para este estudo, principalmente, por levantar ferramentas teóricas, que podem evidenciar os processos mobilizadores na constituição do discurso pedagógico, como poderá se constatar nos tópicos que se seguem.

1.1.4.1 A gramática do discurso pedagógico: os códigos e seus mecanismos

Código é o conceito central das formulações de Bernstein. É um princípio regulador de orientações cognitivas, propensões, identidades e práticas “(...) na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família)” (BERNSTEIN, 1996, p. 14).

²⁴ É importante compreender que estamos aqui usando ‘texto’ tanto num sentido literal quanto num sentido ampliado. Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p.238-9). Esta definição é bastante relevante no que se refere ao texto privilegiante da Educação Física, que envolve as formas dominantes das práticas corporais.

Deste ponto de vista, pode-se afirmar que os códigos estruturam as bases dos processos de mobilização dos sujeitos, pois orientam, e procuram controlar suas ações, em função do contexto de socialização. Daí sua pertinência para este estudo, que procura, justamente, compreender os mecanismos que orientam os processos mobilizadores dos sujeitos no discurso pedagógico escolar.

Importante sublinhar que o desenvolvimento do conceito de código se inscreve em um longo processo de pesquisas empíricas, em que foram apontados os seus limites e suas possibilidades. O seu aperfeiçoamento se deu devido às questões e críticas levantadas pelas investigações de alunos de doutorado, quando da utilização do conceito. Tais questões serviram para que Bernstein se dedicasse ao tratamento dos pontos obscuros iniciais de sua tese, e dessa consistência cada vez maior ao conceito, como ferramenta de pesquisa (ibid., p. 15-6).

Também é pertinente salientar a relevância do conceito de código para a explicação dos processos de constituição das consciências. Devido a algumas semelhanças com o conceito de *habitus* de Bourdieu, Bernstein vai fazer distinções importantes entre eles, na citação que se segue.

O conceito de código tem alguma relação com o conceito de *habitus* de Bourdieu. O conceito de *habitus* é, todavia, um conceito mais geral, mais amplo e exaustivo em sua regulação. O *habitus* é, essencialmente, uma gramática cultural especializada de acordo com a posição de classe social e os campos de prática. De nenhum modo fica claro quais são as regras dessas gramáticas especializadas de acordo com a classe social e esses campos de prática, como tampouco fica claro como essas gramáticas especializadas são construídas e conduzidas, transportadas, no processo de sua transmissão e aquisição. Não são estes, porém, os objetivos específicos de Bourdieu. Do ponto de vista de nosso trabalho aqui, o código pode ser encarado como um esforço para escrever o que, talvez, se possa chamar de gramáticas pedagógicas de *habitus* especializados e as formas de transmissão que buscam regular sua aquisição. O conceito de código é, em um importante aspecto, diferente do conceito de *habitus*. No processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem (1996, p.14).

Corroborando o posicionamento de Bernstein, Lahire enfatiza que são raras as descrições das próprias práticas de modalidades efetivas de socialização, quando se trata do processo de reprodução social, que ocorre nos diferentes contextos de socialização, e entre eles a escola. Para evidenciar sua posição, vai tomar como base a seguinte citação de Bernstein.

De certo ponto de vista, o '*habitus*' é mais um conceito que requer uma linguagem para sua própria descrição que um modelo estrutural. É definido mais por seu funcionamento e suas funções que pelas especificidades que tornam possível tal ou tal *habitus*; não temos nenhuma regra relativa à sua formação em casos particulares, contentamo-nos em retrazar realizações de *habitus* de classe – que são historicamente contingentes. Tudo o que se refere aos processos subjacentes às diferentes modalidades da transmissão dos *habitus* de alguma maneira passou em silêncio. Assim o *habitus* é uma teoria do sujeito especializado à qual falta uma teoria capaz de especificar sua própria construção (BERNSTEIN APUD LAHIRE, 2002, p. 173)

Portanto, do ponto de vista de Bernstein, o conceito de código se difere do conceito de *habitus*, principalmente, porque mostra as regras pelas quais os códigos são adquiridos e não só como eles transmitem a ideologia²⁵.

Os códigos são dispositivos de posicionamento dos sujeitos culturalmente determinados. No entanto, como já foi mencionado, anteriormente, ao mesmo tempo em que posicionam os sujeitos, criam a possibilidade de mudança nesse posicionamento²⁶, evidenciando o seu caráter estruturista.

De acordo com Bernstein o posicionamento designa “(...) o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de uma relação no interior dos sujeitos (1996, p. 29)”. Neste sentido, a posição estruturista de Bernstein fica evidenciada na dialética objetividade/subjetividade presente no conceito de código.

Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas. A ideologia é constituída nesse (e através desse) processo de posicionamento. Dessa perspectiva, a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Da definição geral de código, como “Um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (ibid. p.29), Bernstein salienta que há um processo de seleção do que é considerado como legítimo e ilegítimo, nas formas de comunicação, pressupondo uma hierarquia na sua demarcação e nos seus critérios.

Com sua teoria dos códigos pedagógicos, Bernstein procura deixar clara a sua intenção de desenvolver um modelo explicativo dos elementos constitutivos de práticas pedagógicas que se dão em diferentes contextos, como a escola, a família, o hospital, entre outros. Assim sendo, busca descrever as práticas de organização,

²⁵ Para Bernstein, a ideologia não é um conteúdo, mas a forma como se estabelecem as relações (1988, p.133).

²⁶ Aqui percebe-se uma aproximação com aquilo que Charlot chamou de posição objetiva e subjetiva, cf. citação da p. 35.

as práticas discursivas e de transmissão de toda ação pedagógica e mostrar o processo pelo qual se produzem as aquisições seletivamente (1998, p. 35).

No caso desta investigação, os elementos teóricos estarão voltados para descrição da especificidade da prática pedagógica escolar da Educação Física. Assim sendo, o conceito de código pedagógico será fundamental para a análise e a explicação de como se elabora o texto privilegiante do discurso didático da Educação Física com relação aos processos de mobilização para o saber, as regras de sua constituição, circulação, contextualização, aquisição e mudança.

Algumas das críticas, ao modelo teórico de Bernstein, perguntam sobre o lugar do agenciamento do sujeito em suas formulações. Em resposta a esta indagação, o autor menciona que

Aparentemente, a perspectiva adotada não concede espaço para a agência individual. Parece não haver indivíduos, mas apenas o processo pelo qual os 'sujeitos' são seletivamente criados e estrangidos no (e pelo) processo de sua criação. O 'sujeito' nunca aparece como um indivíduo empenhado em criar significados e propósitos, em combater a favor de crenças ou contra elas, em negociar ou, talvez, em mudar a ordem inicial encontrada. Parece que as pessoas são mais pacientes das ações do que seus agentes ativos. Os diagramas de setas tendem a confirmar tal impressão, especialmente quando esse é explicado por uma linguagem formada de conceitos como transmissores, adquirentes, agentes, agências, campos, códigos, gramática e regras. Mas os sistemas de transmissão/aquisição expressos pela tese não criam marcas permanentes, como se fossem inscrições esculpidas em bronze. Da mesma forma, os sistemas, grades, redes e trajetórias não estão assentados em concreto ou em areia movediça. (...) Os esforços feitos para modelar os princípios internos dessas transmissões não as fazem eternas. Tal análise pode indicar os pólos de escolha para qualquer conjunto de princípios e as combinações possíveis entre esses pólos. Ela chama a atenção para os efeitos seletivos das transmissões, seus custos sociais e a base para a mudança. Ocorre que aqui, o indivíduo não é concebido como a unidade básica de análise. A unidade básica de análise é a relação social de transmissão e aquisição, e o foco é colocado em seus controles.

A perspectiva focaliza a construção de regras que geram o que se pode chamar de discursos/práticas pedagógicas oficiais, estejam esses na escola ou na família (BERNSTEIN, 1996, p. 19-20)

A perspectiva teórica de Bernstein não foi projetada para analisar tudo o que acontece nas salas de aula. No entanto, segundo o autor, os princípios da sua teoria são capazes de explicar os traços relevantes da teoria de interações de sala de aula, seus contextos organizacionais e a sua relação com instâncias externas, como a família e o trabalho²⁷.

²⁷ Apesar de reconhecer o fato de algumas crianças e jovens fazerem mais, e outros menos, do que aprender o que oficialmente se espera delas e, também, de alguns professores ensinarem o que oficialmente se espera deles, e outros não.

A ancoragem do modelo teórico de Bernstein, em uma perspectiva estruturista, tem seu ponto mais evidente na relação entre níveis macro e micro de processos comunicativos.

Esta evidência pode ser mais bem explicitada pelo conceito de código, no qual a unidade de análise reside nas regulações das relações entre contextos, e através delas, as relações no interior de contextos (id. *ibidem*. p. 29).

A questão inicial de Bernstein sobre o código pedagógico é, em síntese, entender como o poder e o controle social se traduzem em princípios de comunicação e como estes princípios regulam as consciências de diferentes formas (1998, p.36). O autor estabelece uma distinção analítica fundamental entre poder e controle, que será crucial para o entendimento das relações que se estabelecem entre macro e micro níveis de análise do social.

O poder será traduzido pelos processos de classificação que estabelecerão as relações de poder em forma de categorias como classe social, gênero, raça, geração, entre outras. Estas categorias definem as regras de reconhecimento, por parte dos sujeitos, decorrentes delas. O controle, por sua vez, estará relacionado às regras de realização, no interior das categorias e irá traduzir as relações de controle para que se compreenda o processo de controle simbólico que regula as distintas modalidades do discurso pedagógico. Estes mecanismos específicos dos códigos, as classificações e enquadramentos, serão aprofundados na sequência.

1.1.4.2 Classificação: relações de poder entre contextos e regras de reconhecimento

Diferentemente do uso da acepção mais comum do termo classificação, como forma de distinguir um atributo determinante que constitui uma categoria, Bernstein se servirá do conceito para demonstrar que, ao nível do indivíduo, não há um atributo que determina uma categoria, mas as relações entre categorias que se diferenciam entre instâncias, agentes, discursos e práticas (1998, p.37).

Como exemplos de classificação temos, no plano das relações de poder, diferentes categorias como espaços específicos em que se estabelecem as hierarquias e as desigualdades sociais e culturais. No plano pedagógico, as categorias definem as diferentes disciplinas no currículo como Matemática, Português, Educação Física, entre outras. Também, no plano pedagógico, é possível elencar outras classificações, como por exemplo, as turmas de apoio e

“classes de aceleração” e, mais especificamente na área da Educação Física, os grupos de treinamento de modalidades esportivas.

O espaço que cria a especialização da categoria é o que faz a mediação entre um discurso interno a uma categoria e outro discurso de uma outra categoria. A separação entre as categorias é que dá a elas suas identidades específicas. Parafraseando Bernstein, o significado de “alguma coisa” só se pode compreender na relação entre essa “alguma coisa” e “outra coisa” (ibd., p.38). Portanto, se a separação é rompida, corre-se o risco de se perder a identidade da categoria.

Pode-se dizer que a classificação é maior ou menor, mais forte ou mais fraca, de acordo com os diferentes graus de separação, entre as categorias do conjunto considerado, estabelecidos pelas relações de poder. “Tudo aquilo que mantém a força da separação, mantém relações entre as categorias e suas distintas vozes” (id. ibidem, p.38).

De acordo com Bernstein, se a classificação for forte, tem-se uma forte separação entre elas e cada categoria tem a sua identidade única, sua voz única, suas próprias regras especializadas de relações internas. Já, se a classificação for fraca, tem-se discursos, vozes e identidades menos especializadas. Porém, independentemente, da classificação ser forte ou fraca sempre está submetida às relações de poder (ibd., p.39).

Com o conceito de classificação, Bernstein procura descrever, por dentro, como se estabelecem os processos de violência simbólica. O princípio de classificação constrói-se como se fosse natural, ocultando o caráter arbitrário das relações de poder que estão na sua base. Dessa forma, as identidades se constróem como “reais”, “autênticas”, “essenciais” e como fonte de integridade.

Portanto, se ocorrerem mudanças no princípio de classificação, corre-se o risco de os indivíduos perderem sua coerência e sua integridade. Esta relação entre a exterioridade e interioridade do princípio de classificação fica mais evidente na seguinte explicação dada por Bernstein.

Podemos dizer, pois, que a separação que cria o princípio de classificação tem duas funções: uma, externa ao indivíduo, que regula as relações entre os sujeitos, e outra que regula as relações internas ao indivíduo. (...) Portanto, no plano externo, o princípio de classificação cria a ordem, e as contradições, divisões e dilemas inerentes ao princípio de classificação ficam suprimidos pela separação. No interior do indivíduo, a separação se converte em um sistema de defesas psíquicas contra a possibilidade de que ela se enfraqueça, e torne manifesto as contradições, divisões e dilemas suprimidos. Portanto, a realidade interna da separação constitui um sistema psíquico para manter a integridade de uma categoria.

Não obstante, estas defesas psíquicas não podem ser completamente eficazes e em raras ocasiões se anula a possibilidade do outro, do impensável, do que tenha sido reduzido ao silêncio (1998, p.39).

Percebe-se, aqui, a classificação como uma referência importante para a análise da constituição das identidades monológicas e dialógicas no discurso pedagógico da Educação Física escolar. Pode-se argumentar que, se o princípio de classificação for forte, aproxima-se de uma construção de identidade monológica, e que se o princípio de classificação for fraco, então, favorece a construção da identidade dialógica. E mais, a identidade monológica só é possível quando se ocultam as contradições, os dilemas e as divisões decorrentes das relações de poder.

Quando se fala em classificação se diz sobre o “o quê” do discurso. Pode-se dizer, em síntese, que ela define os limites e fronteiras precisas de qualquer discurso. Constrói estratificações, distribuições e localizações no espaço social que estabelecem as divisões sociais de trabalho, criam identidades imaginárias, pela arbitrariedade das relações de poder, substituindo o necessário pelo contingente, e tendem a se manter devido aos sistemas psíquicos de defesa, nem sempre conscientes para os sujeitos.

A força maior ou menor da classificação vai definir aquilo que Bernstein chama de regras de reconhecimento. São regras segundo as quais os indivíduos podem reconhecer o caráter especializado de determinado contexto em que se encontram. Portanto estas regras explicitam as diferenças entre um contexto e outro, por exemplo, pode-se dizer que a classificação forte, na grande área da Educação Física, define diferentes contextos de sua realização, no entanto, cada contexto possui diferentes regras de reconhecimento que, apesar de alguns aspectos comuns, diferem naquilo que se espera do sujeito como processo de aquisição. É o caso do Esporte, que está presente no clube, nas praças, em grandes eventos e, também, na aula de Educação Física. O que se espera em cada um destes contextos, são especializações diferentes: enquanto que no clube se espera a excelência na execução dos fundamentos e táticas específicas da modalidade esportiva em questão, na escola, deve-se esperar que os alunos tenham experiências com as diferentes práticas esportivas, mas não necessariamente a excelência. Este é um processo de recontextualização pedagógica pelo qual o conteúdo esportivo passa, em algumas situações, ao adentrar o contexto escolar.

Neste exemplo, a classificação fraca entre os diferentes contextos aqui mencionados, o clube e a escola, pode provocar, e muitas vezes provoca, ambiguidades nos reconhecimentos contextuais, confundido-se os contextos e causando a falta de interesse da grande maioria dos alunos e alunas, que não alcançam o modelo de reconhecimento legítimo do esporte de alto nível.

Deste ponto de vista, ao nível individual, o princípio de classificação cria regras de reconhecimento mediante as quais o sujeito pode orientar-se com respeito às características especiais que distinguem o contexto. O princípio de classificação regula as regras de reconhecimento e estas regras se referem às relações de poder. Certas distribuições de poder dão origem a diferentes distribuições sociais das regras de reconhecimento e, sem a regra de reconhecimento, não é possível a comunicação legítima em um contexto determinado. Em um nível mais concreto, é bem possível que algumas crianças das classes sociais desfavorecidas se mantenham em silêncio na escola por causa da distribuição desigual das regras de reconhecimento. Em relação à comunicação, o poder nunca é tão fundamental como quando atua sobre a distribuição das regras de reconhecimento (BERNSTEIN, 1998, p. 49)

Em síntese, há duas regras básicas que definem os processos de classificação: quando a classificação é forte, então as categorias devem manter-se separadas, com suas fronteiras bem nítidas; quando a classificação é fraca deve-se integrar e reunir as categorias, sendo suas fronteiras não muito definidas.

Se a classificação diz respeito à organização entre os contextos e as relações entre categorias, o enquadramento irá se referir às relações no interior dessas categorias e contextos. É o que será explicitado a seguir.

1.1.4.3 Enquadramento: relações de controle no interior de contextos e regras de realização

Bernstein vale-se do conceito de enquadramento para se referir aos processos de aquisição e as formas de controle que regulam e justificam a comunicação, nas relações pedagógicas. Portanto o enquadramento vai apontar para a forma de realização dos discursos, regulando as regras para a sua produção dentro de um determinado contexto (BERNSTEIN, 1998, p. 44).

Assim, o enquadramento se aplica a qualquer relação pedagógica local e interativa entre transmissores e adquirentes do conhecimento como, por exemplo, entre pais e filhos, médico e paciente, professor e aluno, entre outras. Nessas relações reguladas, os adquirentes fazem suas as formas de comunicação legítima, e assim o são devido ao controle exercido por alguém.

Há uma lógica interna à prática pedagógica que pode ser descrita pela seleção da comunicação, pela sua sequenciação, pelo seu ritmo que define o grau previsto de aquisição, pelos seus critérios e pelo controle da base social que faz possível esta transmissão. O enquadramento possibilita descrever a natureza do controle exercido, sobre a lógica interna a qualquer prática pedagógica.

Por analogia, se o conceito de classificação diz respeito ao “o que” será comunicado, como foi mencionado anteriormente, o enquadramento diz respeito ao “como” será comunicado e como se realiza qualquer discurso. Portanto, a classificação define os conteúdos da transmissão do conhecimento, e o enquadramento define a forma de sua transmissão.

Desta forma, se o enquadramento for forte, a seleção, a sequência, o ritmo, os critérios e a base social da comunicação estarão sobre o controle explícito do transmissor. Se o enquadramento for fraco, o controle sobre a comunicação e sua base social estará “aparentemente” com o adquirente.

A gradação do enquadramento dos elementos do discurso pedagógico, em forte e fraco, pode variar em diferentes combinações e intensidades, como por exemplo, pode-se ter um enquadramento forte em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos, com exigências de alcance de desempenhos pré-determinados, e um enquadramento fraco em relação aos outros elementos do discurso.

Para fins analíticos, Bernstein distingue dois sistemas de regras que regem o enquadramento do discurso pedagógico, são elas, as regras de ordem social e as regras da ordem do discurso.

As regras de ordem social serão designadas, pelo autor, de discurso regulador, e as regras de ordem do discurso serão designadas de discurso de instrução (ibid., p.45). O discurso regulador, orientado pelas regras de ordem social, traduz as hierarquias sociais na relação pedagógica. Assim sendo, define o que se espera dos sujeitos em relação a sua conduta, seu caráter, suas atitudes ou “boas maneiras”.

O discurso de instrução, por sua vez, está orientado pelas regras de ordem discursiva, refere-se ao controle dos outros elementos do discurso pedagógico, a seleção, a sequenciação, o ritmo e os critérios de conhecimento.

As regras de reconhecimento, entre contextos e práticas do princípio de classificação, permitem que se reúnem, pelo princípio de enquadramento, as regras de realização adequadas dentro de um determinado contexto. Portanto as regras de realização determinam como unir os significados e torná-los públicos, assim como, são necessárias para que se possa produzir um texto legítimo para o contexto específico.

No exemplo do conteúdo Esporte, relatado no tópico sobre classificação, pode-se ter maior clareza da relação entre a classificação e o enquadramento. O aluno do Ensino Médio pode ter clareza sobre as regras de reconhecimento do esporte no contexto da escola, no entanto, se a classificação for fraca e as mesmas expectativas de desempenho do esporte de alto nível forem esperadas dele na escola, então, na maioria das vezes, lhe faltará as regras para a realização do esperado.

O enquadramento forte ou fraco vai repercutir em diferentes formas de práticas pedagógicas, como diz Bernstein,

(...) quando o enquadramento é forte, teremos uma prática pedagógica visível. Neste caso, as regras do discurso de instrução e do discurso regulador são explícitas. Quando o enquadramento é fraco, é provável que tenhamos uma prática pedagógica invisível. Neste caso, as regras do discurso regulador, do discurso de instrução são implícitas e o adquirente as desconhece em grande medida (1998, p.45).

Como será mais bem detalhado nos tópicos seguintes, o discurso regulador integra o discurso de instrução nos processos de recontextualização, sendo a forma dominante do discurso pedagógico.

Para finalizar as observações a respeito dos mecanismos intrínsecos ao código pedagógico, cabe sublinhar que, da relação entre eles, tem-se a evidência de como se “(...) traduzem a distribuição de poder e os princípios de controle em valores de classificação e de enquadramento, que selecionam as regras de reconhecimento e de realização que permitem criar o texto adequado ao contexto” (ibid., p. 49).

As diferentes formas que a prática pedagógica pode assumir de acordo com os valores de classificação e de enquadramento exercidos serão mais detalhadas no tópico seguinte.

1.1.4.4 Pedagogias visíveis e invisíveis: regras hierárquicas, regras de sequência/compassamento e regras criteriosais

Como foi mencionado acima, os valores de enquadramento forte ou fraco distinguem dois tipos genéricos de prática pedagógica: as pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis.

As pedagogias visíveis no nível escolar são definidas por transmissões e aquisições de códigos elaborados com forte classificação e forte enquadramento (BERNSTEIN, 1986, p. 81). Portanto, caracterizam-se por um discurso regulador com hierarquia explícita, e por um discurso instrucional com regras de sequenciamento, de compassamento e criteriosais explícitas. Existe uma variedade dessas pedagogias.

De acordo com Bernstein a análise dos pressupostos de classe e das consequências das pedagogias visíveis pode ser feita pelos seguintes indicadores: o contexto de reprodução se organizará com formas de agrupamentos de alunos homogêneas com relação aos atributos de idade, sexo e capacidade; o processo de aprendizagem será solitário, privatizado e competitivo; o processo de progressão se dará pela aquisição do código escrito o mais cedo possível, pois o meio pedagógico e de relação social crucial é o livro, e de forma mais intensa o livro-texto, o livro didático²⁸.

O compassamento forte, que diz respeito à velocidade de aquisição esperada das regras de sequenciamento, regula essas regras, e o fracasso na aquisição dessas regras é difícil de ser recuperado. Aqueles que não podem preencher os requisitos das regras de sequenciamento e de compassamento são postos em sistemas de reparação e de reforço, em classes de aceleração e recuperação, que são frequentemente inadequados.

As regras de sequenciamento regulam o ordenamento temporal dos conteúdos em forma de progressão que inicia com aprendizagens pautadas no pensamento concreto, aprendizagem de operações e relações utilizando a memória e nos estágios mais avançados a preocupação será com o pensamento abstrato e com a aprendizagem de princípios. Há uma separação entre o “abstrato” e o

²⁸ Está observação é importante, pois coloca duas questões relevantes para a análise documental: o livro didático como meio pedagógico fundamental de relação social; o levantamento de indicadores da presença das lógicas de identidade pedagógica.

“concreto” no tempo, que se torna a base para a separação do trabalho mental e o trabalho manual.

Dessa forma, as pedagogias visíveis criam e distribuem diferentes formas de consciência. Os critérios de avaliação são explícitos e específicos, e a intenção pedagógica é mostrar à criança o que está faltando em seu produto. Com esta pedagogia fica mais evidente a tendência a uma neutralidade pedagógica, pelas medições e avaliações objetivas.

Em uma pedagogia visível “o controle opera para clarificar, manter e reparar as fronteiras” (BERNSTEIN, 1996, p. 122); no entanto, não se pode afirmar que elas sejam autoritárias, porém definem claramente posições.

Já a pedagogia invisível não se preocupa em produzir diferenças estratificadas explícitas; as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas e conhecidas apenas pelo professor. O foco está em procedimentos cognitivos, linguísticos e motivacionais internos aos alunos. As diferenças reveladas não são usadas como base para comparações entre alunos, pois elas indicam a singularidade de cada um. Portanto, os textos dos alunos não são comparados a nenhum padrão externo comum. A ênfase não está na transmissão direta do professor, que age indiretamente no processo pela organização do contexto. Assim sendo, a pedagogia invisível possibilita que as competências compartilhadas sejam adquiridas e desenvolvam realizações adequadas pelo aluno.

Os modos de transmissão criam e posicionam ideologicamente os sujeitos. As diferenças entre as crianças de classe baixa e classe média não é de facilidade cognitiva, mas uma diferença de código, nas regras de reconhecimento e de realização que as crianças usam para ler o contexto e criar textos.

Estes mecanismos são bastante relevantes nos processos de mobilização. Se a criança ou o adolescente não conseguem fazer reconhecimento dos códigos que a escola cria para os saberes da Educação Física, então eles vão ficar excluídos. Aqui é rica a relação com as atividades corporais. Reconhece-se como legítimas as práticas corporais vinculadas pela mídia, e que correspondem às regras competitivas. Esta é uma indicação que a seleção e a distribuição dos conteúdos e das consciências estão relacionadas àquelas pedagogias que Bernstein chamou de visíveis. Este é mais um elemento que pode servir como referência para as análises dos livros didáticos: qual pedagogia se evidencia: Visível? Invisível? Ambas? Quais as consequências?

Deve-se fazer a distinção entre a lógica interna de qualquer prática pedagógica, considerada como um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido. A prática pedagógica é o condutor cultural, dispositivo singularmente humano para reproduzir e produzir cultura. O que é conduzido, os conteúdos, serão distinguidos da forma como são conduzidos, o “que” é conduzido e “como” é conduzido.

Deve-se distinguir entre a lógica fundamental de qualquer relação pedagógica, e as várias práticas que essa lógica faz surgir. Mais um elemento surge para o aspecto central desse estudo, saber se esta lógica da prática pedagógica presente nos livros didáticos está pautada na dialogia ou na monologia, na alteridade ou na identidade.

1.1.4.5 Dispositivo pedagógico: o ordenamento do discurso

Bernstein fez uma analogia com o dispositivo linguístico para descrever o funcionamento do dispositivo pedagógico. Segundo o autor, o dispositivo linguístico seria um sistema de regras formais que regem as distintas combinações que fazemos ao falar e escrever.

Para que esse dispositivo seja apropriado pelos sujeitos é necessário que tenhamos um aparato “inato”, como possibilidade de ser sensível às regras do dispositivo, e principalmente, um aparato interativo, ou seja, a aquisição linguística só é possível na relação com o outro. Portanto, é dependente da cultura.

Para interpretar o dispositivo linguístico, Bernstein estabeleceu algumas relações desse dispositivo com o potencial significativo que leva à comunicação. Então, o potencial significativo, que é fruto das relações intersubjetivas, aciona o dispositivo linguístico que leva à comunicação. As regras constitutivas do dispositivo linguístico, são estruturadas pelas relações sociais, tendendo a permanecer estáveis, mas sujeitas a lentas mudanças em grandes períodos de tempo. No entanto, a comunicação para ser compreendida, depende das regras contextuais que são variáveis e influenciam o potencial significativo.

Há aqui, uma aproximação com o conceito de compreensão respondente de Bakhtin. A comunicação, neste sentido interfere no potencial significativo pelo processo dialógico, interferindo no potencial significativo, seja restringido-o, ou favorecendo-o, reproduzindo-o ou modificando-o.

O sentido é, portanto, variável de acordo com o contexto comunicativo, que nunca é neutro. As regras do instrumento linguístico não são independentes da ideologia; elas refletem a importância do potencial significativo criado pelos dominantes. Em síntese, nos termos de Bernstein, o dispositivo linguístico com suas regras estáveis, é o condutor da comunicação que consiste em regras variáveis segundo o contexto, sendo que nem o condutor (dispositivo linguístico) e nem o conduzido (comunicação) são neutros ideologicamente.

Por analogia, o dispositivo pedagógico irá regular a comunicação pedagógica, tornada possível por ele. A comunicação opera de forma seletiva sobre o potencial significativo, que é suscetível de receber a forma pedagógica. Em última instância, as regras do dispositivo pedagógico participam essencialmente da divulgação e restrição das formas de consciência e, por conseguinte, das formas de mobilização dos sujeitos.

No entanto, diferentemente do dispositivo linguístico, as regras do dispositivo pedagógico são mais instáveis, o que torna possível obter um resultado, uma forma de comunicação, que subverte as suas próprias regras fundamentais. Assim sendo, o ordenamento interno ao discurso é condição para que haja a produção e a reprodução cultural e, ao mesmo tempo, a sua transformação.

O dispositivo pedagógico possui três regras características que fornecem a gramática intrínseca do discurso pedagógico – e como veremos adiante, do discurso didático da Educação Física escolar; são as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação.

As regras estão diretamente relacionadas aos diferentes contextos pelos quais o discurso é constituído. O percurso de influências entre as diferentes regras começa pelo campo primário e suas regras distributivas, passando pelo campo recontextualizador e suas regras recontextualizadoras, chegando ao campo secundário de reprodução, com as regras de avaliação, constituídas na prática pedagógica.

Portanto, o entendimento de como funcionam os contextos e suas regras, permitem entender o processo de constituição do discurso pedagógico, e por extensão o discurso didático da Educação Física, na escola e, principalmente, os processos mobilizadores induzidos por ele. Por isso, cabe detalhar mais cada uma dessas relações apontadas por Bernstein.

1.1.4.5.1 Regras distributivas

As regras distributivas dizem respeito às relações de controle sobre as diferentes ordens de significados, distribuídos de acordo com relações de poder entre os grupos sociais, e que definem, em última instância, as consciências dos sujeitos. Além de definirem a distribuição de quem pode transmitir o quê a quem em que condições, estas regras procuram estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo; “(...) então o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (BERNSTEIN, 1996, p.258)

“As regras distributivas fundamentais marcam e especializam o pensável e o impensável e suas consequentes práticas para os diferentes grupos, através de mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas.” (idem, 1996, p. 255). Aqui, é possível lembrar Charlot, reconhecendo que diferentes ordenamentos, normatizações e normatividades, criam diferentes conhecimentos, relações com o saber e diferentes práticas.

Os princípios ordenadores do significado tentam influenciar a especialização e a distribuição de formas de consciências e de práticas. Há, portanto, controle e luta pelo controle sobre a especialização e distribuição diferencial desses princípios. De acordo com Bernstein, a compreensão das relações entre poder, grupos sociais e formas de consciência está na base social da divisão do trabalho e da produção.

Com base nesta estruturação das formas de consciência, depreende-se que o posicionamento dos sujeitos designa o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas, no interior de cada um deles, interferindo nos processos mobilizadores.

Os significados surgem de orientações e códigos elaborados, que são os meios para pensar o impensável e o impossível. “Através de suas regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa tanto o controle sobre o 'impensável quanto o controle sobre aqueles que podem pensá-lo” (BERNSTEIN, 1996, p.257)

Há um espaço potencial da própria língua, uma lacuna discursiva na produção de significado, que pode se tornar o local de possibilidades para realizações alternativas da relação entre o material e o imaterial. A distribuição de poder tenta regular a realização deste potencial, de acordo com interesses do ordenamento

social que este mesmo poder cria e legitima. É no ponto de encontro entre a coerência decorrente do estabelecimento da ordem e da incoerência decorrente da desordem, como resistência, o local do “ainda a ser pensado”. Portanto tanto a imposição da ordem, quanto os meios de sua transformação são intrínsecos ao dispositivo pedagógico. (idem, p. 258)

Assim, nas sociedades mais complexas, o controle do “impensável” estaria ao cabo dos agentes do campo primário, como integrantes dos níveis superiores do sistema educacional, cuja preocupação seria com a produção do discurso, enquanto que a reprodução, o “pensável” estaria a cargo dos agentes recontextualizadores dos níveis inferiores do sistema educacional.

1.1.4.5.2 Regras recontextualizadoras

Como vimos, anteriormente, o que Bernstein chama de “discurso pedagógico” é um princípio que define a forma de comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada. Portanto, “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los em uma relação mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O autor define o discurso pedagógico

(...) como a regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro. Chamaremos de discurso instrucional o discurso que transmite competências especializadas e sua mútua relação; chamaremos discurso regulativo o que cria a ordem, a relação e a identidade especializadas. (idem, 1996, p.258)

Desta citação se constata que o discurso pedagógico consiste nas regras para embutir um discurso instrucional em um discurso regulativo. Portanto a instrução de atividades específicas e suas competências exigidas, apesar de possuírem regras internas a elas, são primeiramente reguladas pelas regras externas dadas pela ordem social.

O termo recontextualizador é utilizado por Bernstein para demonstrar um processo de transformação, que se opera no discurso produzido no contexto primário. A partir de sua apropriação o discurso é relocado, refocado e relacionado a outros discursos, seletivamente, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. (idem, p. 259)

Neste sentido, o discurso pedagógico não tem nenhum discurso próprio, ele mesmo só existe como consequência da recontextualização, que opera através das regras recontextualizadoras que o constituem; o discurso pedagógico não se confunde com o discurso recontextualizado.

Isso implica dizer, por exemplo, que o discurso originalmente construído no campo da sociologia do esporte, como campo da produção do conhecimento, e se constituindo nesse caso em ciência de referência, quando recontextualizado para a escola, apesar de muitas vezes ganhar os contornos de originalidade no espaço escolar, já não é mais o discurso da sociologia do esporte, pois estará submetido às regras recontextualizadoras que criam um discurso próprio, embutindo um discurso instrucional de competências e habilidades, com suas regras de seleção, sequência, ritmo de aprendizagem e critérios de avaliação, em um discurso regulador que cria a ordem a relação e as identidades; transformando-se, então, em um discurso pedagógico escolar da sociologia do esporte, diferente de sua expressão no contexto original de sua produção²⁹.

Com base no que foi dito, até aqui, sobre o princípio recontextualizador, nos termos de Bernstein, é possível aproximá-lo do princípio dialógico, de acordo com o pensamento de Bakhtin. Em ambos há uma abertura para a transformação responsiva do discurso de outrem, seja concordando, refutando ou polemizando com ele, mas sempre como um novo texto, valendo-se daquele que o antecedeu.

Os processos mobilizadores dos sujeitos, que estarão na base do discurso instrucional produzido pelas regras recontextualizadoras, serão influenciados pelo discurso regulativo. Isto porque ao transformar o discurso em outro, os sentidos, os temas, intrínsecos às competências a serem adquiridas, são relocados e vão variar de acordo com os princípios dominantes de uma dada sociedade. “Neste sentido, o discurso regulativo é, ele próprio, a pré-condição para qualquer discurso pedagógico” (idem, 1996, p. 260).

²⁹ Mesmo que na escola apareça pela primeira vez um determinado tipo de jogo, se configurando como uma produção eminentemente escolar, isto não quer dizer que não passou pelo processo de recontextualização, pois o jogo realizado na escola já é fruto de transformações e ganha certa “obrigatoriedade” quando posto com intenções pedagógicas, perdendo algumas das características próprias de sua utilização em outros contextos de prática social (cf. HUIZINGA, 1996).

Para explicitar, ainda mais, a predominância do discurso regulativo nos processos recontextualizadores, pode-se lançar mão da descrição de dois exemplos demonstrados por Bernstein: um relacionado a aquisição da Física na escola e outro com referência à prática manual.

A Física escolar é o resultado de princípios recontextualizadores, que efetuaram uma seleção e deslocaram a Física dos físicos, do contexto primário da produção do discurso e a relocaram no contexto secundário da reprodução do discurso. Nesse processo a Física sofre uma complexa transformação, passando de um discurso original para um discurso imaginário. As regras recontextualizadoras regulam a seleção, o sequenciamento e compassamento, as relações com outros sujeitos e também a instrução da qual as regras de transmissão são derivadas. Estas regras não são processos lógicos intrínsecos à Física, mas sim processos sociais que a preparam para ser assimilada na escola (idem, 1996, p.261).

No exemplo da prática manual, Bernstein menciona o processo recontextualizador que transforma a carpintaria em um trabalho pedagógico em madeira. “Em geral, o processo recontextualizador que governa os movimentos do discurso local de sua produção ou atuação, para sua posição no interior do discurso pedagógico que neutraliza, ao abstrair as relações de poder, o contexto social original” (idem, 1996, p. 260).

Em ambos os exemplos é possível destacar que “(...) a ordem, a relação e a identidade na transmissão do discurso instrucional, estão, elas próprias, embutidas em princípios de ordem, relação e identidade do discurso regulativo” (id. ibidem, p.261).

Mais uma vez vale reforçar a ideia de que os processos de mobilização dos sujeitos, intrínsecos ao discurso pedagógico, estão influenciados pelos discursos regulativos, ou seja, “(...) o discurso pedagógico é, pois um princípio/discurso recontextualizador que embute a competência na ordem e a ordem na competência ou, mais geralmente, o cognitivo no moral e o moral no cognitivo” (id. ibidem, p.261).

Neste sentido, os dois discursos, o instrucional, que está embutido no discurso regulativo, podem ser unidades de análise para a leitura dos Livros Didáticos de Educação Física, tendo como foco a observação da presença de lógicas de mobilização para o saber; se a lógica da Identidade monológica, se a lógica da Identidade dialógica ou matizes dessas lógicas.

1.1.4.5.3 Regras de avaliação

As regras de avaliação estão no campo de reprodução e atuam no contexto secundário, regulando a transformação do discurso em uma prática pedagógica. Os elementos definidos pelo discurso pedagógico – as especializações de tempos, espaços e contextos pedagógicos – se realizam na sala de aula, através da prática contínua da avaliação. Esta prática avaliativa é a chave para a prática pedagógica e define, para cada instituição de ensino, a forma de transmissão e o conteúdo a ser transmitido, além de distribuí-los entre os diferentes grupos de alunos (LEITE, 2007, p. 34-5).

Como já foi mencionado anteriormente, a dinâmica dos procedimentos de classificação e de enquadramento, atua de maneira seletiva sobre as regras de reconhecimento e de realização na elaboração de um texto legítimo em um dado contexto. Nesta dinâmica, entram também as regras de avaliação, pois, de acordo com Bernstein, se entende por texto tudo aquilo que deve ser avaliado (1998, p. 50). Portanto, o que pode-se considerar “o texto” legítimo, engloba aquilo que Charlot designou como as diferentes figuras do aprender, quais sejam, o saber enquanto conteúdo de pensamento, como saber objeto, o domínio de atividades e o domínio de formas relacionais.

O dispositivo pedagógico é, portanto, formado pelo conjunto das regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação, postas em relações hierárquicas umas com as outras. As regras recontextualizadoras estão submetidas às regras distributivas e as de avaliação estão submetidas tanto pelas regras de distribuição, quanto pelas regras de recontextualização. (ibid., p. 35)

O código de transmissão e aquisição do conhecimento condensa, em sua gramática, ordenamentos no interior das regras distributivas, das regras de recontextualização e das regras de avaliação, bem como entre elas. Entretanto, pode perfeitamente haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido, não é necessariamente aquilo que é transmitido. Portanto o código é passível de flexibilização (BERNSTEIN, 1996, p.263).

Na sequência, e para os fins deste estudo, é válido que se façam mais algumas considerações a respeito do processo de recontextualização pedagógica,

pois é nele que se encontra a produção do LDP de Educação Física para o Ensino Médio, objeto empírico da investigação.

1.1.4.6 Processo de recontextualização pedagógica

O campo recontextualizador e seus agentes caracterizam-se no movimento seletivo de textos, que vão do campo intelectual, criado pelo sistema educacional para os campos de reprodução daquele sistema.

Bernstein distingue três contextos interdependentes de discurso, prática e organização educacionais: o contexto primário, o contexto secundário e o contexto recontextualizador.

O contexto primário se caracteriza pelo processo, em que um texto é desenvolvido e posicionado nesse contexto. É o campo intelectual formado pelos pesquisadores em que se criam se modificam e transformam novas ideias, e no qual os discursos especializados são desenvolvidos, modificados e transformados. É o campo da produção dos discursos educacionais e suas práticas, criados pelas posições, relações e práticas.

O contexto secundário é o contexto da reprodução do discurso educacional em seus vários níveis, agências, posições e práticas. Bernstein distingue quatro níveis: terciário, secundário, primário e pré-escolar. Uma indicação do autor é que, neste contexto, há possibilidade de elaboração de questões referentes a princípios de classificação e enquadramento, que regulam as relações entre níveis (no caso da classificação) e no interior de níveis (no caso do enquadramento), regulando, também, a circulação e localização de códigos e suas modalidades.

O contexto recontextualizador é o de relocação do discurso, muito especial para este estudo, pois é nele que vamos localizar a produção do livro didático. Este terceiro contexto “(...) estrutura um campo ou subconjunto de campos. Cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário de produção, para o contexto secundário de reprodução discursiva” (BERNSTEIN, 1996, p. 90-1)

Reforçando esta ideia, e valendo-se do modelo teórico de Bernstein, Lopez menciona que

(...) a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico. (2002, p. 388)

O contexto recontextualizador se compõe de vários campos³⁰, entre eles destaca-se, para este estudo, o campo configurado pelos meios de educação especializados, de publicações semanais, revistas e, principalmente, os livros didáticos, as editoras e seus leitores e consultores e os Departamentos especializados e subagências do Estado e autoridades educacionais locais, juntamente, com suas pesquisas e sistemas de inspeção.

De acordo com Bernstein, é necessário distinguir pelo menos duas transformações de um texto. Uma é a transformação que ocorre no campo recontextualizador, por um processo chamado de descontextualização³¹, e a outra é a transformação do texto no processo pedagógico de reprodução dos adquirentes. Este é um aspecto muito significativo da teoria de Bernstein para a compreensão do objeto deste estudo. O livro é um elemento forjado no contexto recontextualizador, que propõe e induz relações com o saber. Portanto, quando se falar em mobilização, deve-se pensar em mobilizações.

1.1.5 Os Conceitos e Suas Relações: Mobilização Para o Saber no Discurso Pedagógico e a Construção de Identidades Monológicas e/ou Dialógicas

Tendo como referência os conceitos de “relação com o saber” e “discurso pedagógico” e a visão de mundo dialógica, o que se pretende, a seguir, é enfatizar, ainda mais, as possibilidades de encontros entre eles.

As relações conceituais que dialogam, nesse estudo, podem ser mais bem visualizadas na figura que segue.

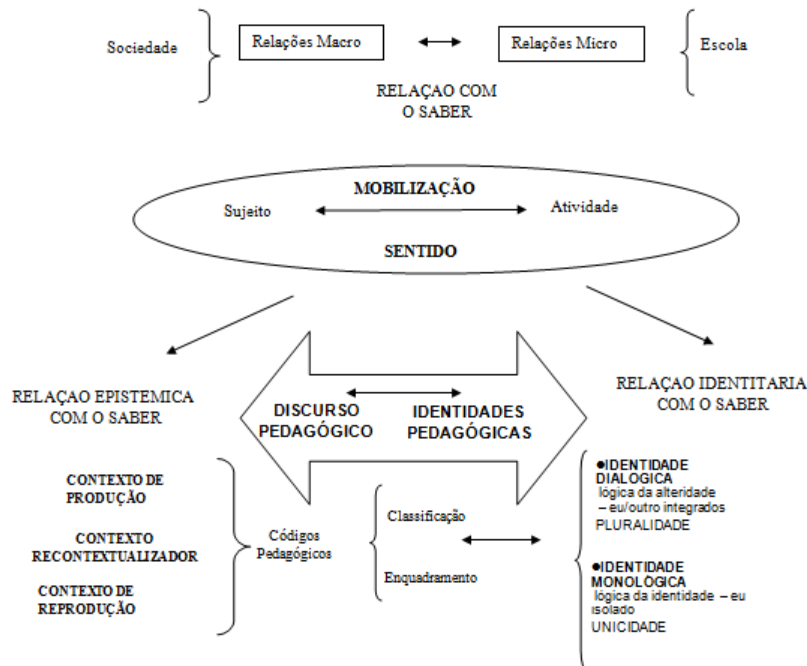
³⁰ Os outros campos mencionados por Bernstein são os seguintes:

a) Os departamentos das universidades e faculdades de educação, juntamente com as suas pesquisas.

b) Campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre seus vários arranjos (1996, p. 91)

³¹ Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, deslocado e, depois, relocado, assegurando que não seja mais o mesmo texto.

FIGURA 1. MOBILIZAÇÃO PARA O SABER



Fonte: Elaborada pelo autor

É nesta articulação e nos desdobramentos de suas relações que se pode evidenciar o caráter estruturista, que orienta os sentidos e os processos mobilizadores, para o saber em geral e no contexto escolar com a Educação Física, particularmente. Os conceitos têm, em comum, a preocupação de demonstrar como as relações sociais são “incorporadas” pelos sujeitos, condicionados seus comportamentos, seus gostos, por um ordenamento o qual, ao mesmo tempo em que institui a ordem, abre espaço para desordenamentos pela ação dos sujeitos. Daí tem-se que a gênese da formação dos sujeitos são as relações sociais, que se especializam em diferentes contextos de socialização, como na família e na escola, apresentando-se de forma heterogênea e complexa, gerando clivagens e contradições na ordem, possibilitando mudanças.

A base estruturista das relações entre os conceitos privilegiados neste estudo, fica evidente nas relações entre os níveis macro e microsociais, representados aqui pelas relações entre a escola e a sociedade.

Como foi visto, anteriormente, com base em Charlot, a relação com o saber é o conceito que contextualiza o objeto deste estudo em uma problemática específica, a qual tem como preocupação central, os processos de mobilização e os sentidos para a realização das atividades específicas.

Sendo o saber o resultado de relações, que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com o mundo e consigo mesmo, o próprio sujeito se constituirá como

resultado destas relações. Portanto a relação com o saber é, ao mesmo tempo, epistêmica e identitária.

Também faz parte desta problemática, a explicação das relações, a descrição dos seus conteúdos e de suas formas. É aqui que, valendo-se das afirmações de Charlot – de que a relação com o saber é relação com a linguagem e, também, é relação com um lugar, e aqui o lugar que nos interessa é a escola – pode-se incluir as contribuições de Bakhtin e Bernstein.

A visão dialógica nos indica a alteridade, como condição da linguagem. Portanto a identidade individual, as subjetividades são os resultados da alteridade, da intersubjetividade. Então, como evidenciou Bakhtin, se a relação com o saber depende da relação com a linguagem, esta relação é uma relação dialógica com o saber. Os conceitos decorrentes da filosofia dialógica da linguagem ajudam a explicar os processos epistêmicos e identitários, principalmente, pelas entonações valorativas inerentes ao discurso.

O discurso revela a alteridade tanto internamente, pois representa uma manipulação da palavra alheia, quanto externamente, representando um elo, a mais, em uma cadeia histórica de relações com outros discursos. Portanto a dialogia é a realidade do discurso. No entanto, processos ideológicos resultantes de relações de poder procuram abafar a dialogia de base e as diferentes vozes que a compõem, pela afirmação de uma voz única, como verdadeira. Os sujeitos socializados em relações monológicas com o saber, provavelmente, estarão desenvolvendo identidades monológicas, na qual o outro é pouco reconhecido.

As relações epistêmicas e identitárias com o saber carregam, intrinsecamente, as regras sociais de distribuição de identidades dialógicas e monológicas. Com Bernstein, é possível fazer a descrição destas regras, e evidenciar o seu caráter codificado socialmente. A definição dos códigos e de seus mecanismos, especificamente o código como dispositivo pedagógico que descreve os princípios de constituição do discurso e das práticas pedagógicas, é altamente revelador de relações com o saber e das identidades pedagógicas relacionadas.

Os desdobramentos teóricos tendo por base o modelo explicativo de Bernstein são particularmente relevantes para explicitar como os processos mobilizadores para o saber são constituídos. Os códigos orientam os sentidos para elaboração de discursos e práticas, através de mecanismos de classificações e enquadramentos. Neste processo, são construídas as regras de reconhecimento do

que é legítimo e do que é ilegítimo pensar, portanto, ao nível de produção dos discursos pedagógicos da Educação em geral e da Educação Física, especialmente, neste estudo. No entanto, ao nível da prática interativa, somente a apropriação das regras de reconhecimento não basta; é necessário, também, que o sujeito se aproprie das regras de realização das práticas.

As diferentes valorizações de classificações e enquadramentos estruturam diferentes discursos e práticas pedagógicas, que induzem a diferentes relações com o saber, pressupondo, portanto, diferentes sentidos para mobilização dos sujeitos para a realização de suas atividades. Esta afirmação vale para toda relação pedagógica, inclusive, para a descrição daquela que nos interessa analisar, neste estudo, qual seja, a relação pedagógica da Educação Física na escola.

1.2 O PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO PARA O SABER NO DISCURSO PEDAGÓGICO DO LDP DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola é um dos principais contextos de socialização dos sujeitos. Cada contexto socializador possui particularidades e induz relações com o saber em determinadas direções.

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)" (CHARLOT, 2001, p. 18).

Nota-se, aqui, uma aproximação nos dizeres de Charlot e Bernstein, no sentido de que o saber escolar induz relações, portanto induz a construção de identidades pedagógicas³².

No entanto, aquilo que Charlot apenas menciona como "as formas de existência do saber nas instituições", encontra-se, com detalhamentos, no modelo teórico dos códigos pedagógicos desenvolvido por Bernstein. Com base nesta observação, pode-se argumentar que, em Bernstein, há possibilidade de se

³² Identidade pedagógica está relacionada ao conceito de "identidade social imaginária" criada pelo discurso pedagógico. É entendida aqui como aquela esperada como o resultado do processo de recontextualização impelido por discursos imaginários criados pela teoria instrucional, que constrói o modelo de "sujeito pedagógico" (aluno) e de competência pedagógica. Esse aspecto se evidencia com Bernstein na seguinte citação: "O discurso pedagógico é constituído pelo que chamamos de gramática recontextualizadora. Essa gramática, necessariamente transforma, no processo de constituir seus novos ordenamentos, os discursos em discursos imaginários e cria, assim, um espaço para a atuação da ideologia"(1996, p. 265).

encontrar as ferramentas necessárias, para descrever as relações escolares com o saber.

“Quando um indivíduo aprende, no seio de uma instituição, que ele só poderá ser ‘bom aluno’ caso se adapte à relação com o saber, definida pela instituição (pelo papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.)” (CHARLOT, 2001, p. 18), isto é, ele aprende quando se apropria das regras de reconhecimento e de realização requeridas como aprendizagens pela instituição.

No contexto desta pesquisa, a mobilização para o saber é o conceito mediador que articula toda a rede conceitual. É por meio dele que se fará a relação entre o discurso pedagógico subjacente ao LDP de Educação Física e as identidades pedagógicas que ele veicula.

Basicamente a questão da mobilização para o saber está inserida em um contexto estruturista mais amplo que caracteriza a sociologia clássica. Bernstein descreve essa questão da seguinte forma:

(...) como o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior? Essa questão envolve uma especificação detalhada dos princípios que constituem o exterior: uma descrição de como esses princípios são transformados em um processo pelo qual o interior recebe uma forma inicial e como essa forma inicial é transformada pelo indivíduo em seus encontros com o mundo (1996, p. 133)

É essa relação dialética da interioridade com a exterioridade que constitui a mobilização para o saber como o resultado dos sentidos que orientam os motivos para as ações e relações do sujeito nos seus encontros consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Essa ideia estruturista, é corroborada por Lahire quando menciona que a mobilização como fruto de um comportamento situado e como uma realidade relacional observada no encontro de um sujeito com alguma coisa ou alguém, é um produto “(...) no qual cada elemento do encontro não é mais, nem menos ‘determinante’ que o outro” (2002, p. 56).

No contexto escolar, e mais especificamente aquele da Educação Física, o encontro dos “sujeitos pedagógicos” (cf. Bernstein 1996, p. 266) com esse saber específico é caracterizado pelo discurso e pela prática pedagógicos.

A mobilização para o saber está marcada pelas relações de poder e pelos princípios de controle decorrentes da divisão social do trabalho. As origens da mobilização dos sujeitos são as relações sociais que vão orientar os sentidos para a

realização das atividades em qualquer contexto específico, como é o caso do contexto pedagógico da Educação Física escolar. Nele, a mobilização depende dos sentidos que são produzidos, reproduzidos e transformados nas relações sociais e recontextualizados nas interações pedagógicas.

Com base no conceito de código desenvolvido por Bernstein (1996, 1998), é possível entender que os sentidos que orientam a mobilização possuem as marcas sociais, históricas e culturais que regulam as ações e as atividades dos sujeitos e, portanto, as identidades induzidas por ele.

A base social de divisão do trabalho é formada pelas relações de poder e por princípios de controle decorrentes das relações de classe social no cruzamento com outros marcadores culturais, como as relações de gênero, etnia, religião, geração e outros, que igualmente influenciam a direção do sentido da mobilização para o saber, na luta pela distribuição do que conta como reconhecimento e realização de textos legítimos ou ilegítimos nos seus respectivos contextos.

Assim sendo, a mobilização expressa às relações de poder e os princípios de controle, que influenciam as percepções e intenções dos sujeitos ao realizarem suas atividades. Desta forma, a mobilização para o saber encontra-se codificada socialmente e regulada por princípios de classificação e de enquadramento. Esta é a chave para encontrar a mobilização dentro do discurso.

Nesse sentido, o entrelaçamento conceitual desta investigação procura relacionar o código e o discurso pedagógicos com a constituição de identidades pedagógicas que podem ser construídas valendo-se do discurso pedagógico no LDP de Educação Física.

A estruturação do discurso pedagógico, objeto das pesquisas realizadas por Bernstein e seus colaboradores, permite explicar como os processos mobilizadores para o saber se constituem no livro didático, como o encontro dos saberes específicos da Educação Física com os princípios de ordem social, de relação e de identidades definidos pelo discurso pedagógico oficial nele defendidos. Acompanhar as relações constitutivas do discurso pedagógico por meio desse modelo teórico se torna muito útil para a análise do objeto empírico.

O discurso pedagógico é um discurso recontextualizador; é um princípio que embute e integra um discurso de competências, instrucional, em um discurso de ordem social, de relação e identidade de caráter regulativo.

É importante mencionar que o discurso pedagógico, mesmo sendo um discurso único, relaciona esses dois tipos de discursos de forma interdependente sendo que o discurso regulativo é o dominante nessa relação.

A tendência é separar esses discursos (como discurso moral e como discurso instrucional) ou vê-los como ideologicamente penetrados, em vez de considerá-los como um único discurso embutido, o qual produz um único e inseparável texto embutido. A gramática do discurso pedagógico (o princípio subjacente de ordenamento) condensa a competência na ordem e a ordem na competência.

(...) essa gramática que produz os ordenamentos internos do discurso pedagógico não é uma gramática para a especialização de um discurso específico, para a criação de suas próprias regras de demarcação de ordem interna, mas um princípio de deslocação, relocação e refocalização de outros discursos especializados, colocando-os numa nova relação mútua e introduzindo um novo ordenamento temporal, interno. (BERNSTEIN, 1966, p.265).

Nesta perspectiva, o discurso pedagógico da Educação Física é uma forma especializada de discurso pedagógico que vai recontextualizar discursos de competências cognitivas e psicomotoras de ordem instrucional oriundos do universo cultural das práticas corporais, selecionando das relações sociais as competências socioafetivas e de ordem, de relação e lógicas de identidades para o contexto escolar.

Assim sendo, vale aprofundar o entendimento das referências do modelo teórico de Bernstein sobre a construção social do discurso pedagógico para clarificar as bases dos processos que geram e transmitem as mobilizações para o saber no discurso pedagógico no Livro Didático de Educação Física.

Desta forma, começa-se por um mapeamento da localização do Livro Didático de Educação Física em sua relação com os diferentes níveis de recontextualização e em seguida aponta-se para a localização da mobilização para o saber no discurso pedagógico subjacente ao mesmo.

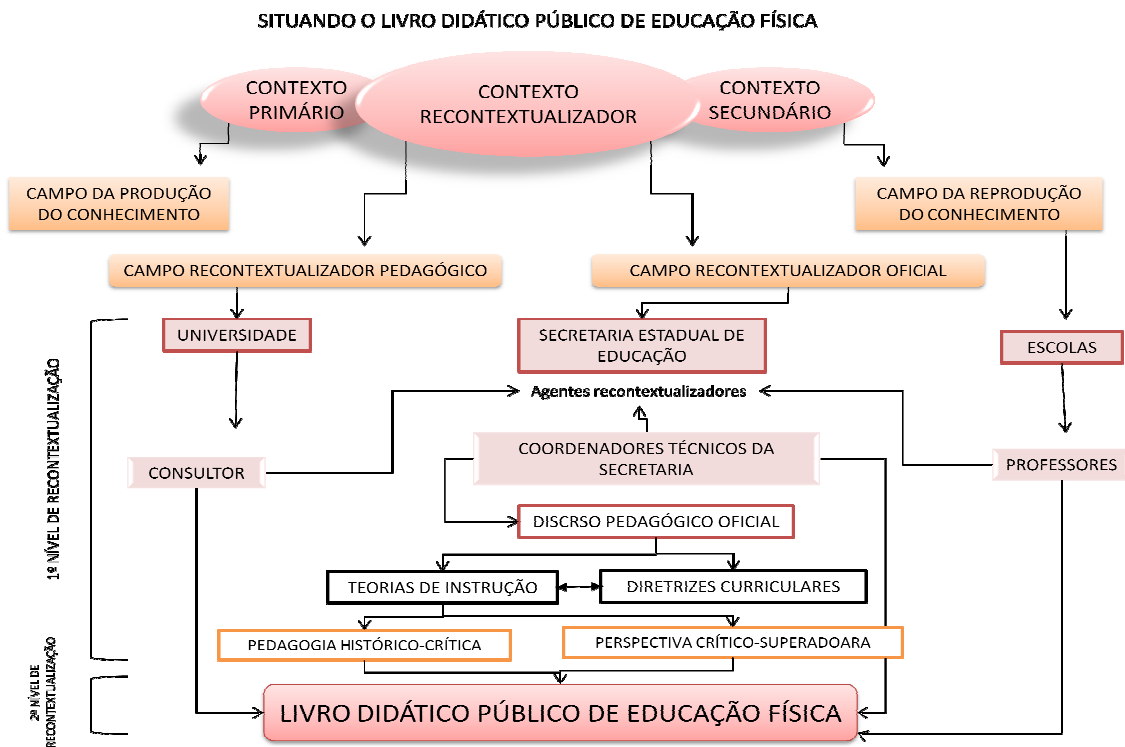
1.2.1. Níveis de Recontextualização e o LDP de Educação Física

Pode-se perguntar onde se situa o LDP na organização educacional, haja vista que o discurso pedagógico é criado pelo dispositivo pedagógico como resultado das regras recontextualizadoras em suas relações com as regras distributivas e com as regras avaliativas.

A referência para a recontextualização efetuada no livro didático é o texto oficial das Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

O quadro a seguir mostra as relações de recontextualização e localizam o livro didático.

FIGURA 2. PRIMEIRO NÍVEL DE RECONTEXTUALIZAÇÃO



Fonte: O autor

Nessa esquematização pode-se notar um conjunto de relações que vão definir um primeiro nível de recontextualização do livro didático, partindo dos contextos nos quais os discursos são produzidos, recontextualizados e reproduzidos.

As regras do dispositivo pedagógico estão relacionadas aos contextos e campos da produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico.

Relembrando o que já foi visto anteriormente (cf. tópico 2.1.4.5), são três os contextos que estruturam de forma interdependente os campos da organização educacional: o contexto primário da produção do discurso se relaciona com um campo denominado de “campo intelectual” vinculado aos níveis superiores do sistema educacional, está relacionado com as regras distributivas que controlam o “impensável”; o contexto secundário refere-se à reprodução seletiva do discurso e estrutura o campo da reprodução, situado nos níveis inferiores do campo educacional (as escolas) e relaciona-se com as regras avaliativas que regulam a

prática pedagógica propriamente dita; e o contexto recontextualizador que organiza os campos recontextualizadores do discurso. Como campos recontextualizadores aparecem o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico; “(...) as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 271).

Bernstein menciona que cada um dos campos recontextualizadores está relacionado a instituições e agências específicas. O campo recontextualizador oficial inclui os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção (id. ibdem, p. 270). A Secretaria Estadual de Educação é, portanto, uma agência desse campo recontextualizador oficial; e, entre as agências do campo recontextualizador pedagógico estão as universidades.

O livro didático de Educação Física é o resultado do trabalho de agentes de campos diferentes que são reunidos no campo recontextualizador oficial para realizarem a lógica interna a esse campo. O consultor do livro didático, oriundo da universidade, é um agente do campo da produção do conhecimento, mas que nesse caso, atua como agente do campo recontextualizador pedagógico; os autores são os professores, vinculados ao campo da reprodução do discurso e os coordenadores técnicos da área de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação, vinculados ao campo recontextualizador oficial.

O discurso pedagógico oficial é definido como aquele que possui as regras oficiais que regulam a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legitimados pelo Estado, suas relações de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos (id. ibdem, p.272).

Esse discurso oficial se expressa no texto pedagógico das Diretrizes Curriculares específicas da área da Educação Física para o Estado do Paraná. Nele estão recontextualizadas, nesse primeiro nível, as teorias de instrução que vão dar as referências mais amplas de ordem geral para a criação dos discursos instrucionais e regulativos específicos.

Esse é um aspecto importante para a construção dos dados para as análises que serão realizadas na sequência, pois, para se identificar a natureza da mobilização para o saber específica no livro deve-se relacioná-la a uma dada teoria

de instrução, da qual as regras de transmissão são derivadas. Bernstein afirma que as teorias de instrução são necessárias para formar o discurso instrucional e o discurso regulativo (DI/DR)³³ e que também elas passam por processos de recontextualização, “(...) os quais regulam os ordenamentos internos e as realizações contextuais e temporais dos discursos da prática pedagógica” (id. *Ibidem*, p. 266).

De acordo com Bernstein, a teoria instrucional é um discurso recontextualizador crucial, na medida em que regula os ordenamentos da prática pedagógica, constrói o modelo de sujeito pedagógico, o aluno, o modelo de professor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa.

Mudanças na teoria instrucional podem, assim, ter consequências para o ordenamento do discurso pedagógico e para o ordenamento da prática pedagógica. Podemos distinguir duas modalidades de teorias de instrução, uma orientada pela lógica da transmissão e outra pela lógica da aquisição. A primeira privilegiará desempenhos hierarquizados relativamente ao discurso pedagógico, enquanto a segunda privilegiará as competências partilhadas do adquirente (id. *Ibidem*, p. 266).

A gramática recontextualizadora está ligada aos níveis da prática pedagógica pelas regras de realização, que por sua vez são derivadas das teorias de instrução. São as teorias de instrução que formam o discurso instrucional e o discurso regulador. Para fins de análise esta observação se torna extremamente relevante, pois ao identificar as teorias de instrução que orientam o DI/DR do livro, podemos extrair delas os indicadores para preparar os dados de análise. As teorias instrucionais que dão suporte para o discurso instrucional e para o discurso regulativo no livro são a Pedagogia Histórico-Crítica e a perspectiva Crítico-superadora.

Quando o discurso pedagógico oficial é recontextualizado para o livro didático de Educação Física pelos agentes do campo recontextualizador oficial, isto ocorre pela recontextualização do discurso instrucional e regulativo da Educação Física presente nas Diretrizes Curriculares.

Os autores do livro didático são os agentes recontextualizadores pertencentes ao campo recontextualizador oficial. Porém, um aspecto relevante para o caso específico do LDP, é que alguns dos autores são professores das escolas, que

³³ Para Bernstein DI/DR é a forma de representação que significa o caráter unificador de dois discursos pelo discurso pedagógico; o discurso instrucional das competências está organicamente vinculado, embutido no discurso regulativo de ordem social, relação e lógica de identidades.

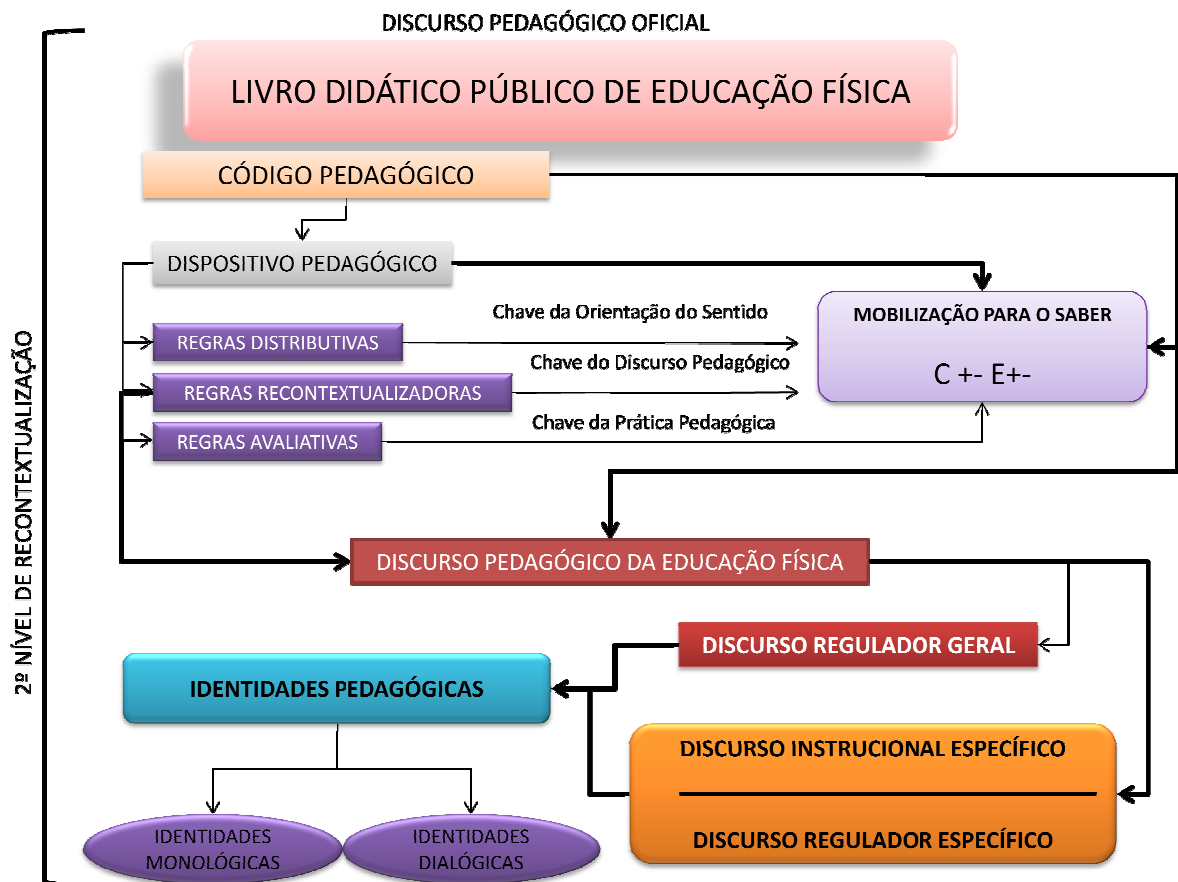
fazem parte do contexto secundário e do campo da reprodução do discurso. De acordo com Bernstein, em geral uma pessoa só pode ocupar uma posição em qualquer momento dado, porém, no campo pedagógico ao nível da universidade ou de instituições equivalentes, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores. (p. 264-5)

O discurso pedagógico oficial é um discurso que embute e inter-relaciona de forma entrelaçada dois discursos especializados de forma diferente, são eles: o discurso instrucional e o discurso regulativo. Quando se fala da Educação Física escolar, esses dois discursos ganham caráter específico. O discurso instrucional da Educação Física irá regular as regras que constituem a variedade legítima de seus conhecimentos, as características internas e relacionais das competências especializadas sugeridas pelos seus conteúdos sistematizados e suas realizações no espaço escolar. O discurso regulativo da Educação Física diz respeito às regras que vão regular o que conta como ordem legítima entre professores e alunos, entre os professores, entre os alunos, as competências e o contexto organizacional. No nível mais geral, o discurso regulativo fornece e legitima as regras oficiais que regulam a ordem, a relação e a identidade (id. *Ibidem*, 272).

Portanto, o LDP está inserido no campo recontextualizador, e já é ele próprio o produto de um processo de recontextualização inicial das teorias da instrução no discurso pedagógico oficial, caracterizando, então, um primeiro nível de recontextualização.

No quadro seguinte, mostra-se as relações que organizam um segundo nível de recontextualização, realizada no processo de escrita dos autores chamados a participar do processo, contando com a ajuda de um consultor e tendo como base o discurso pedagógico oficial, fruto da produção dos coordenadores técnicos da Secretaria de Educação no primeiro nível de recontextualização.

FIGURA 3. SEGUNDO NÍVEL DE RECONTEXTUALIZAÇÃO



FONTE: o autor

Valendo-se desse modelo, é possível encontrar os elementos mobilizadores na imbricação entre o discurso instrucional e o discurso regulativo em sua articulação com as regras distributivas, consideradas as regras regulativas mais amplas e mais gerais, que vão definir o que é considerado um texto legítimo no livro de Educação Física. Este texto legítimo terá uma dimensão epistêmica, instrucional, e uma dimensão identitária, regulativa, ambas reguladas pelos ordenamentos sociais dominantes que são o resultado de relações de poder e mecanismos de controle, oriundos da divisão social do trabalho e das relações sociais.

No esquema, parte-se da ideia de que há um dispositivo pedagógico que oferece a gramática para a criação do discurso pedagógico.

Para esta investigação, com base em Bernstein, pode-se afirmar que o código pedagógico constitui-se no elemento mobilizador para o saber e contém os elementos do dispositivo pedagógico que orientam as lógicas para a constituição das identidades pedagógicas dos sujeitos.

As realizações do dispositivo pedagógico carregam contradições, clivagens e dilemas gerados pelas relações de poder e posicionam aquelas realizações. A mudança é, ao mesmo tempo, uma consequência do potencial interior do dispositivo e uma arena de conflito, a qual é a base social de suas realizações (1996, p. 295).

O dispositivo pedagógico participa com as suas regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas na estruturação da mobilização para o saber condensadas no código pedagógico, pois contribuem para a divulgação e/ou restrição de formas de consciência, e por conseguinte de identidades pedagógicas.

Vale reforçar o pressuposto que governa as relações entre as regras do dispositivo pedagógico. As regras desse dispositivo estabelecem entre si relações hierárquicas em que as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, que por sua vez regulam as regras avaliativas que acontecem no contexto de reprodução das escolas.

De acordo com Bernstein, o código pedagógico agrega e integra no seu interior os ordenamentos das regras distributivas, das regras recontextualizadoras e das regras avaliativas, bem como as relações entre elas e suas contradições.

O código condensa em sua gramática os ordenamentos no interior das regras distributivas, das regras de recontextualização e das regras de avaliação, bem como entre elas. Entretanto, pode perfeitamente haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido. (...) O conjunto das regras do dispositivo pedagógico está condensado no código de transmissão/assimilação (1996, p. 263-4).

Este aspecto é particularmente relevante na abordagem do livro como um objeto que veicula um discurso pedagógico para regular a prática pedagógica propriamente dita, mas que, no entanto, as práticas podem contradizê-lo.

Essas contradições podem ser fruto da falta das regras de reconhecimento e de realização por parte dos professores e dos alunos e alunas que vão fazer uso do livro; como se verá adiante, esse fato já pode ser observado no momento da produção do livro.

Os DI/DR constituem o código a ser adquirido, e são eles que caracterizam os processos mobilizadores no interior do discurso pedagógico, isto é, ao adquirir o código os sujeitos estão adquirindo as regras de realização e de reconhecimento do discurso pedagógico, englobando os sentidos, os motivos, e as razões para realizarem as atividades propostas.

Esta é uma referência importante do ponto de vista da natureza da mobilização específica da Educação Física no livro didático; os critérios indicadores da mobilização para o saber estão postos nos DIE e DRE subjacentes ao discurso pedagógico no livro. Os enunciados do livro e as falas dos autores podem ser analisados com base nesses discursos e o resultado da análise vai apontar os valores do código pedagógico privilegiado e, em consequência, qual mobilização está sendo contemplada. E, com os valores de classificação e enquadramento pode-se inferir qual lógica de identidade o discurso pedagógico está induzindo.

São os conteúdos estruturantes do livro que configuram o discurso instrucional, são eles: o esporte, o jogo, a ginástica, a dança e a luta. O que se considera como uma competência, portanto um critério para mobilização, depende da teoria de instrução que está fundamentando a concepção de Educação Física no livro. Para ser um aluno competente em Educação Física o livro propõe que ele seja capaz de ler, criar hipóteses, pesquisar, enfim todas aquelas competências exigidas para a resolução de problemas. O importante neste contexto é perguntar sobre a natureza da resolução do problema: a que tipo de problemas se está mobilizando os alunos e alunas? As respostas devem clarificar especificidade do discurso instrucional e regulativo da Educação Física no LDP.

A prática instrucional e regulativa proposta pelo discurso pedagógico no livro propõe um perfil de professor, um perfil de aluno, da relação entre professor e aluno, da relação entre os alunos, relação entre os discursos intradisciplinares, isto é, a relação entre os conteúdos estruturantes, e interdisciplinares, a relação com as outras disciplinas, e também a relação entre espaços do professor e dos alunos.

O discurso regulativo é dominante em relação ao discurso instrucional, ele está relacionado aos princípios dominantes da sociedade.

No discurso instrucional da Educação Física as competências, ou o que se considera como competência legítima, dependem das regras distributivas do dispositivo pedagógico inerentes ao discurso regulador geral; daí se entende que a forma do conteúdo dependerá da gramática fornecida pelo dispositivo pedagógico que age seletivamente sobre os conteúdos e as competências, sejam de ordem cognitiva, conteúdos de pensamento, saber objeto, sejam de ordem de saber fazer, domínio de atividades, domínio corporal, sejam de ordem reguladora, relacional, afetiva e emocional.

Outro aspecto levantado por Bernstein, e que interessa de forma específica ao estudo, são as condições de eficácia do dispositivo pedagógico, entendido como condutor cultural e como a forma que conteúdo tomará. A eficácia está limitada por uma características interna e outra externa ao dispositivo: internamente, o discurso que está sujeito ao controle, contém, dentro de si, as possibilidades da transformação de seus próprios princípios, pois não é possível controlar o “pensável” sem a sombra do “impensável”. Os princípios que são reproduzidos carregam ordens de possibilidade que não aquelas estabelecidas para serem reproduzidas. Externamente, a distribuição de poder que fala através do próprio dispositivo cria locais potenciais para a contestação e a oposição ao seu princípio e legitimidade. Assim o dispositivo pode perfeitamente se tornar, e comumente se torna, em uma arena de luta pelo controle, assim como é uma condição para as produções/reproduções da cultura e de suas inter-relações. Esse é o caráter estruturista do dispositivo pedagógico.

A pergunta que interessa para o trabalho é sobre quem dirige a consciência e a constituição de identidades.

O dispositivo pedagógico é, assim, um governador simbólico da consciência, em sua criação, posicionamento e oposicionamento seletivo de sujeitos pedagógicos. Ele é a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura (p.266).

Quem domina o dispositivo pedagógico e por extensão os processos de mobilização para o saber? Qual é o governador e qual é a consciência? Segundo Bernstein, resposta é revelada pelos textos privilegiados dos discursos e pelos procedimentos de avaliação que esses textos pressupõem (id. *Ibidem*, p.293).

Esse será o empenho do processo de análise que se realizou, procurando revelar os elementos constitutivos da mobilização para o saber no LDP.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho investigativo foi se configurando como pesquisa qualitativa que se utiliza de dados quantitativos e está caracterizada, mais especificamente, na modalidade de estudo de caso. Assim sendo, procurou-se identificar nos processos de constituição dos saberes escolares da Educação Física, como se dá a construção das identidades pedagógicas dos alunos, com base na mobilização para o saber. O objeto empírico da análise foi o LDP destinado aos alunos e professores do Ensino Médio do Estado do Paraná.

O percurso metodológico pode ser descrito valendo-se de dois momentos: primeiramente a configuração do quadro teórico na articulação dos conceitos de Charlot, Bernstein e Bakhtin, e, posteriormente, a estratégia de categorização para encaminhamento da construção, tratamento e análise dos dados.

2.1.A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO E SUAS ARTICULAÇÕES

A organização da dinâmica investigativa contou com o modelo quadripolar desenvolvido por M. Lessard-Hébert, G. Goyette e G. Boutin (1990). Neste modelo, que representa o sistema de base de uma investigação científica, articulam-se quatro instâncias metodológicas: a epistemológica, a teórica, a morfológica e a técnica (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 16)

No pólo epistemológico da pesquisa, deu-se a construção do objeto e a delimitação da problemática da investigação. Assim sendo, para este estudo foi muito relevante a noção do conceito de “domínio científico” demonstrada por Lloyd. Este conceito é importante para a elaboração de estudos que se pretendem científicos, pois, é um recurso necessário para constituir objetos de investigação que estabeleçam a difícil relação entre o poder empírico das explicações e seus arcabouços conceituais, alcançando a noção de verdade empírica. O domínio é constituído por arcabouços metodológicos e teóricos que ajudam na compreensão e explicação coerentes e plausíveis do mundo. É com base nesse entendimento que o objeto desse estudo se configurou.

O desafio metodológico foi construir um quadro teórico capaz de fazer explicações plausíveis a respeito da constituição dos processos mobilizadores para os saberes escolares da Educação Física, tendo como suporte analítico os textos

elaborados no LDP para o Ensino Médio do Estado do Paraná, e as falas dos autores recolhidas nas entrevistas.

Neste contexto, sempre esteve presente a preocupação com a problemática do ensino da Educação Física escolar, envolvendo as relações entre a escola e a sociedade. Essas referências foram buscadas tomando-se por base os elementos introdutórios de uma abordagem estruturista; elementos esses apresentados nos produtivos seminários de tese da linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”, na qual se insere esta investigação. Aqui se evidencia uma temática central dessa linha, qual seja, a de procurar explicitar como as relações macrossociais se convertem nas microrrelações na escola e as mútuas influências entre essas instâncias. Dessa forma foram sendo encontrados os fios, que iriam tecer os entrelaçamentos teórico-empíricos do processo investigativo.

A abordagem epistemológica central para este estudo, justamente por estar vinculado às ciências humanas, é interpretativa. Nesta abordagem, busca-se a compreensão dos sentidos e significados que os sujeitos constroem em suas relações sociais. Assim sendo, a investigação incidiu “(...) sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (id. ibidem, p. 41). Portanto é na perspectiva interpretativa que se procurou construir e compreender o objeto do estudo.

No pólo teórico, sempre articulado aos demais pólos da investigação, foram levantados os conceitos centrais de relação com o saber, dialogia e discurso pedagógico, da maneira como foram desenvolvidos por Bernard Charlot, Mikhail Bakhtin e Basil Bernstein, respectivamente. Os conceitos foram tratados de forma articulada e entendidos como pressuposto para a leitura dos processos de mobilização para o saber.

Para chegar aos processos de mobilização para o saber, como objeto específico de investigação, partiu-se do conceito de relação com o saber, no qual a mobilização é um elemento central. A mobilização só é possível na relação do sentido com a atividade, isto é, para que o sujeito se mobilize para o saber, que envolve realizar atividades, este saber deve fazer sentido para ele.

Estando o pólo teórico e morfológico da investigação organicamente imbricados, o dispositivo teórico da interpretação, formado pela articulação dos conceitos anteriormente mencionados, se tornou a base na qual se construiu o dispositivo analítico.

O dispositivo analítico construído para o estudo teve como referência os pressupostos da filosofia da linguagem bakhtiniana articulados aos conceitos do modelo teórico de Bernstein.

A análise do discurso não deve se limitar apenas à transmissão de informação, nem tampouco, à linearidade dos elementos da comunicação; em seu funcionamento, põe em relação sujeitos e sentidos, tendo como resultado um complexo processo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. A comunicação só existe na reciprocidade e significa muito mais que a simples transmissão da mensagem. Nesse sentido, o discurso pode ser definido como efeito de sentidos entre locutores. Este aspecto ressalta e demarca o dialogismo em Bakhtin, como um pressuposto geral de base; dialógico é o aspecto responsivo das línguas humanas.

As questões postas pelo processo de análise se referem mais ao “como” o texto do livro significa, do que ao “o que” ele quer dizer. Portanto, se produz um conhecimento, a partir do próprio texto, ou seja, o sentido não é trabalhado como algo em si, mas como “relação a”.

É aqui que encontramos a proximidade entre o conceito de relação com o saber, como forma de relação com a linguagem. Charlot (2005) fala na relação com o saber como resultado de diferentes lógicas para sua apreensão. Uma das lógicas é a do saber, como conteúdo de pensamento. Nela a prática do saber funciona de acordo com normas específicas do mundo do saber-objeto, ou seja, como construção de um universo e de um discurso, no qual a norma é a coerência interna desse discurso, em um espaço teórico, no qual se estabelecem as suas relações constitutivas.

Portanto, a relação com o saber se configura em uma relação com a linguagem que produz efeitos de sentido.

O processo de análise não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Há aqui uma clara articulação com Bernstein: quando da constituição dos códigos constroem-se orientações relativas a significados.

O dispositivo analítico foi composto pela natureza dos materiais analisados, pela questão colocada e pelo quadro teórico de interpretação. Portanto o quadro teórico, no qual se articularam os conceitos de relação com o saber, de discurso pedagógico, assim como a visão dialógica de mundo, aparece no dispositivo

analítico na forma de uma questão organizadora da construção do *corpus* de pesquisa. Assim sendo, os conceitos subsidiam a “leitura” dos processos de mobilização para o saber, e definem o trabalho com a interpretação que se textualiza nos materiais de análise.

As perguntas, organizadoras do *corpus* e desencadeadoras da análise, foram assim elaboradas: como se constitui a mobilização para o saber da Educação Física escolar com base no discurso pedagógico subjacente ao LDP? A lógica desta mobilização induz à formação de identidades monológicas ou dialógicas?

Daí aparece como pressupostos da mobilização, os elementos constitutivos do discurso pedagógico da Educação Física, tendo como referência os conceitos elaborados por Bernstein. O que se procura nos enunciados, são indícios do código pedagógico da Educação Física escolar que condensam o dispositivo pedagógico e seus mecanismos de classificação e enquadramento, bem como, as respectivas regras de reconhecimento e de realização. A finalidade da análise destes elementos é responder se as lógicas subjacentes a eles induzem constituição de identidades monológicas ou dialógicas.

Desta forma, a compreensão procura explicitar os processos mobilizadores e os seus sentidos, presentes no texto, permitindo que possam ser ouvidos outros sentidos, que ali se fazem presentes e entender como eles se constituem.

Uma indicação metodológica importante é a orientação para o estudo do conteúdo e da forma do enunciado em sua orientação semântico-ideológica. Qual o sentido sugerido pelo enunciado? Quais as intenções significativas decorrentes dele?

Perguntas como essas podem ser respondidas, se for recuperado o contexto que o determinou, é o que Castro chama de “momento temático”. Deve-se localizar a esfera específica de atividade que gerou tal enunciado, no caso deste estudo a esfera de produção do LDP;

(...) é nessa esfera que encontraremos grande parte das respostas para as dúvidas suscitadas pelo enunciado, já que o momento presente de construção de um enunciado não é facultada a possibilidade de rompimentos com a tradição sedo-lhe possível renovar e atualizar essa tradição apenas relativamente. (...) Toda esfera específica se caracteriza pelo desenvolvimento de um léxico próprio (conjunto de signos particulares) por peculiaridades sintáticas, pelo uso de formas específicas de estruturação global dos enunciados (gêneros discursivos) etc., e, o que é mais significativo, por possuir uma posição ideológica bem particular no contexto social geral (1993, p.106-7).

Para entendermos o discurso de determinadas esferas ideológicas, cumpre reconstruir suas origens (ou, ao menos, parte delas) seu universo de interação relativamente estável, conquistado ao longo da história para, assim, entendermos melhor o momento em que esse discurso se atualiza no presente (CASTRO, 1993, p. 84).

As tarefas básicas do processo de análise exigiram o estudo do contexto sócio ideológico dos autores do LDP e o seu universo de valores. A construção do dispositivo analítico se deu no processo de escuta discursiva em que se procurou explicitar, nas formas de interpretação utilizadas pelos sujeitos, as suas filiações de sentidos. No processo interativo da linguagem, na interação verbal, os aspectos formais sempre estão subjugados pelo sentido. A forma, em si é incapaz de gerar sentido, se ela não estiver a serviço de uma intenção de enunciação contextualizada.

Um aspecto apontado por Castro (1993) e corroborado por Ponzio (1998) é o fato de a alteridade ser imprescindível, no processo de constituição da consciência e a importância do signo, concebido sociologicamente, na formação da realidade psíquica interior.

Os enunciados possuem posição ideológica no contexto social. Cabe ao analista a tarefa de situá-los com base nas suas características ideológicas, procurando revelar esses aspectos tácitos emaranhados nos discursos. Uma necessidade que surge, com base na metodologia estruturista, é buscar entender como aparecem as estruturas tácitas na forma de relações, normas e papéis, juntamente aos enunciados. É necessário recuperar as relações internas e externas, seu conteúdo e sua forma, sua normatividade e sua normatização, que concorrem para sua determinação ideológica.

Pensando na articulação, entre os pólos teórico e morfológico da investigação, o procedimento de compreensão do texto desencadeado pelo

dispositivo analítico, passa por diferentes etapas de realização: (a) compreender como um objeto simbólico produz sentidos - conversão do discurso concreto em um objeto teórico, isto é, a transformação da superfície linguística, em um objeto discursivo; (b) analisar a discursividade – superação do discurso como texto acabado, ou isolado de outros textos. Assim sendo, o discurso não se fecha, ele é mais um elo que se une a um encadeamento de textos, caracterizado pela abertura, pelo processo em curso, e não pelo acabamento. Desfaz-se a ilusão monológica de que aquilo que foi dito, só podia sê-lo daquela forma.

Podemos concluir que a análise do discurso, não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa, na estruturação do texto.

Dessa forma, a análise das entonações valorativas³⁴ coloca em relação o dito com o não-dito e com o subtendido e, através dos indícios decorrentes dela, procurou-se encontrar nos textos, os sentidos pelos quais a mobilização para o saber se realiza.

No polo técnico da pesquisa, vale repetir, decorrente da articulação com os outros polos, foram levantados os instrumentos para coleta de dados no *corpus* selecionado. Assim sendo, como se trata de um estudo de caso envolvendo o LDP de Educação Física, o *corpus* se caracterizou por dados oriundos de duas fontes diferentes, a saber: fonte documental caracterizada pelo LDP de Educação Física e entrevistas realizadas com os autores do livro.

Foram entrevistados oito integrantes do processo de produção do LDP de Educação Física, sendo sete autores, de um total de doze, e um consultor. Os nomes dos entrevistados foram modificados, tanto nos trechos selecionados para o corpo do trabalho, quanto na íntegra das entrevistas relacionadas no apêndice B.

As entrevistas tiveram um caráter parcialmente estruturado em tom de “conversa”, com a intenção de deixar os entrevistados à vontade para expressar suas opiniões e ideias com relação as perguntas orientadoras. De acordo com Laville e Dionne, nas entrevistas parcialmente estruturadas os temas são particularizados e as questões são abertas e preparadas antecipadamente, porém

³⁴ Entonação valorativa para este estudo quer significar os valores de classificação e enquadramento internos ao contexto do LDP. Por meio das entonações valorativas do código pedagógico é possível encontrar os indícios que tornam visíveis as identidades pela valorização expressada na mobilização para o saber do discurso pedagógico no LDP.

com plena liberdade quanto à ordem em que as perguntas estão colocadas, quanto à retirada de perguntas ou ao acréscimo de perguntas improvisadas (1999, p. 188).

As questões das entrevistas tiveram um roteiro aberto procurando captar desde o contexto de formação dos sujeitos, os autores que influenciaram na sua formação e na sua atual visão de Educação Física, até o processo de autoria e escrita dos capítulos do livro.

Na continuidade de descrição dos elementos que compõem o percurso metodológico da investigação, serão descritos os procedimentos e relações que levaram ao processo de categorização dos dados com base no quadro conceitual.

2.2. DAS LINGUAGENS TEÓRICAS DE DESCRIÇÃO AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Em linhas gerais, ficou evidenciado no tópico anterior a necessária articulação realizada entre os diferentes pólos da pesquisa. Agora, a ênfase do texto estará em descrever, com maior detalhamento, como se processou a transformação dos dados “brutos” do *corpus* da investigação em dados construídos para servirem aos objetivos do estudo.

Primeiramente, a questão norteadora deve ser respondida com base na linguagem de descrição de como, efetivamente, a mobilização para o saber se constitui no mesmo processo de constituição do discurso pedagógico expressado no LDP de Educação Física.

Um primeiro momento da análise caracterizou-se pelo levantamento dos dados. Eles aparecem de forma bruta e precisam passar por um processo de redução. Os dados são as informações contidas nas entrevistas com os autores e nos capítulos do LDP.

A teoria de Bernstein traça os parâmetros para a seleção de dados pertinentes à questão da análise, quais sejam: como se constitui a mobilização para o saber no discurso pedagógico do LDP, e quais identidades eles induzem. O processo de geração, aquisição do referido discurso está elaborado no livro e precisa ser “lido”, em seus aspectos explícitos e implícitos, de conteúdo e de forma, para que se compreendam os processos mobilizadores para o saber nele embutidos.

Nesse sentido, os aspectos metodológicos procuram entrelaçar, de forma orgânica, a teoria no quadro da investigação empírica. Para esse processo ganha

centralidade as proposições teóricas de Bernstein sobre as linguagens de descrição interna e externa de investigação: a linguagem interna cria um modelo conceitual constituído por uma teoria ou por um conjunto de teorias que contêm conceitos em um nível elevado de abstração. Como foi detalhado no tópico anterior, o quadro teórico que constitui a linguagem interna, para o caso específico desse estudo, articula aspectos conceituais de Charlot, Bernstein e Bakhtin. A linguagem externa aplica esse modelo conceitual em um processo específico de investigação empírica por meio de proposições e modelos derivados da linguagem interna de descrição, agora já com um grau mais elevado de aplicabilidade. É a linguagem externa de descrição que ativa a linguagem interna de descrição (1998, p. 160-2).

Portanto, a investigação empírica é quem impulsiona o desenvolvimento de uma teoria. No desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição, o teórico e o empírico são vistos em uma dialética na qual a metodologia de investigação rejeita, quer a análise empírica sem uma base teórica que lhe esteja subjacente, quer a utilização da teoria que não permita a sua transformação com base nos dados empíricos. A linguagem de descrição externa é o meio pelo qual a linguagem interna é ativada, funcionando como a interface entre os dados empíricos e os conceitos da teoria.

Do ponto de vista relacional entre as linguagens de descrição interna e externa em que a investigação foi se desenvolvendo, chega-se aos elementos que são centrais para o processo de análise. Isso evidencia o código pedagógico como categoria mais ampla e geral de onde se derivam todas as categorias específicas de análise. O código pedagógico concentra os elementos mobilizadores para o saber subjacentes ao discurso pedagógico, e é dado pelos valores de classificação e enquadramento. É através da identificação desses valores de código, e, por conseguinte, dos sentidos que eles produzem que se chegou aos descritivos de identidades pedagógicas com dialogia invisível, as identidades monológicas, ou com dialogia visível, as identidades dialógicas.³⁵

A estratégia metodológica para responder as questões levantadas no problema de pesquisa, as intenções postas nos objetivos e a hipótese construída, foi organizar o funcionamento do processo de mobilização para o saber impellido pelo

³⁵ Parte-se do pressuposto bakhtiniano de que a dialogia é a realidade do discurso, da linguagem e do próprio ser humano. Ela pode estar visível na relação, na consciência dos sujeitos, indicando a presença de uma lógica de alteridade dialógica na identidade, ou pode estar invisível na relação, indicando a presença de uma lógica identitária monológica na identidade.

código subjacente ao discurso pedagógico do LDP de Educação Física em três grandes eixos: o primeiro eixo diz respeito à relação entre os sujeitos-autores no contexto sócio-ideológico de produção do livro; o segundo eixo procura revelar a os sentidos da mobilização para o saber no discurso pedagógico pela valorização relativa entre o discurso instrucional e regulativo e pelos valores de classificações e enquadramentos do código pedagógico nas relações interativas e organizacionais no contexto dos enunciados do livro e das falas dos autores; o terceiro eixo articula os dois primeiros eixos para interpretar a mobilização para o saber condensada nos valores do código levantados, e relacionando-a as lógicas de identidade monológicas e dialógicas.

Cada um desses eixos se constituíram em suportes para construir os dados necessários para análise e interpretação do processo de mobilização para o saber no discurso pedagógico, e serão descritos na sequência.

3 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO LDP DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Valendo-se dos dados construídos com base na fonte documental e das entrevistas procura-se, neste e no próximo capítulo, responder as questões postas pelo trabalho de pesquisa.

Como estratégia de abordagem dos dados, foram feitas análises organizadas em três grandes eixos: primeiramente, a ideia foi entender os processos subjacentes ao contexto sócio-ideológico³⁶ da produção do Livro Didático de Educação Física no campo recontextualizador oficial no qual ele está situado, com a intenção de explicitar as lógicas de identidade nas relações entre os agentes recontextualizadores; em seguida, o esforço da análise se concentrou em “radiografar” o discurso pedagógico, isto é, buscar evidências da ênfase dada ao discurso e indícios dos elementos constitutivos do código pedagógico, seus valores e sua orientação de sentido. Finalmente, foram articulados os dois primeiros eixos procurando encontrar os indícios das lógicas de identidades pedagógicas nos processos de mobilização para o saber neles evidenciados.

3.1. OS AUTORES E SUA OBRA: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL

As perguntas das entrevistas com os autores e com o consultor possibilitaram levantar alguns aspectos importantes para análise do processo de recontextualização, que caracteriza o discurso pedagógico do Livro Didático Público de Educação Física.

A análise procurou trazer esclarecimentos sobre as relações entre os campos recontextualizadores e entre o campo recontextualizador oficial e o campo da reprodução no processo de escrita do livro.

A trajetória de cada um dos entrevistados dentro da Educação Física, os autores que influenciaram na sua concepção pedagógica, são elementos que

³⁶ Pode-se dizer, usando uma perspectiva de Ponzio, que o contexto sócio ideológico representa e organiza a realidade segundo determinada posição, a partir de um determinado ponto de vista valorativo, por meio de um contexto situacional dado por determinados parâmetros de valoração, determinados planos de ação e uma determinada perspectiva na práxis (2008, p. 109).

caracterizam o processo dialógico presente nas relações de produção, que culmina no encontro de todos os envolvidos.

Quando o livro se apresenta como obra acabada, não revela de imediato todo o trabalho necessário para sua produção: as tensões e os conflitos inerentes às relações de poder e controle que permeiam as relações entre os sujeitos e entre as diferentes instâncias nesse processo. A dialogia explícita implica em respostas, em considerar o outro, mas não descarta as tensões e os conflitos; porém, o conflito como algo a ser superado, não pela imposição de uma visão ou de uma vontade sobre a outra, mas por soluções acordadas em consensos possíveis e provisórios que permitam que os problemas sejam ultrapassados.

Segundo Bernstein, há uma dinâmica interna na produção, distribuição, reprodução e mudança do discurso pedagógico que pode ser observada no processo de recontextualização do Livro Didático Público. Ele aponta que os princípios dominantes são o resultado não de um conjunto estável de relações, mas de uma arena de conflitos, na qual há sempre uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre as posições dos agentes no interior do campo recontextualizador oficial (1996, p. 280).

No relato dos entrevistados, foi possível perceber a presença tácita dos conflitos, das resistências e tensões que marcaram o processo de produção do livro.

As falas dos autores foram agrupadas em tópicos com a intenção de organizar a configuração do contexto das relações entre os agentes recontextualizadores no processo de produção do livro. Um primeiro aspecto está relacionado ao perfil desses sujeitos recontextualizadores e em seguida serão abordados aspectos que envolvem as regras de reconhecimento e de realização dos textos legitimados no e pelo livro.

3.1.1. Perfil dos Sujeitos e Suas Diferentes Posições Como Agentes Recontextualizadores

De acordo com Bernstein, o contexto recontextualizador cria os campos recontextualizadores oficial e pedagógico (1996, p. 270). Esses campos são os responsáveis pela relocação do discurso do contexto primário de sua produção para o contexto secundário de sua reprodução.

Pode-se situar os coordenadores técnicos da Secretaria Estadual de Educação, que atuaram na produção do livro, como agentes do campo

recontextualizador oficial e o consultor da instituição superior como agente do campo recontextualizador pedagógico.

A situação dos professores das escolas é um caso a parte, pois eles não são originariamente agentes do campo recontextualizador, eles pertencem ao contexto secundário e foram convidados para atuarem como agentes do campo recontextualizador oficial. Este é um aspecto bastante interessante que explica algumas das dificuldades do processo de escrita do material, fato que será abordado mais adiante.

Dos oito sujeitos entrevistados, quatro são coordenadores técnicos da Secretaria Estadual de Educação, um é um ex-coordenador técnico, mas que na época da escrita fazia parte da equipe, dois são professores das escolas estaduais e um é o consultor da instituição superior.

Todos se graduaram em Educação Física na Universidade Federal do Paraná, e todos fizeram cursos de pós-graduação: os professores da escola e um dos coordenadores técnicos da Secretaria possuem especialização; os outros todos possuem, além de especialização, também o mestrado; e um deles, o ex-coordenador técnico da Secretaria está cursando o doutorado.

Os critérios para seleção dos autores para as entrevistas foram os seguintes: ter pelo menos um representante no conteúdo estruturante com dois capítulos e pelo menos dois representantes no conteúdo estruturante com três ou mais capítulos; ter representantes de todos os contextos e campos que se cruzam para a produção do livro, ou seja, o consultor como agente do campo recontextualizador pedagógico, os coordenadores técnicos da Secretaria de Educação como agentes do campo recontextualizador oficial e os professores das escolas como agentes do campo de reprodução.

O projeto inicial de escrita do livro didático tem origem em um programa de formação continuada dos profissionais da educação do Estado do Paraná, no qual se propõe uma metodologia específica de produção de material didático. A ideia é que os professores se tornem pesquisadores, e que implementem as Diretrizes Curriculares nos textos de material didático dirigidos aos estudantes da Educação Básica. Há, nesse caso, a intenção de que no processo de elaboração dos textos, os professores consigam ampliar seu entendimento das Diretrizes Curriculares no trabalho de sala de aula.

Para o projeto do livro didático foi feita uma seleção entre os professores do Estado e foram escolhidos cinco para a escrita do material.

No entanto, a relação entre os sujeitos no processo de produção do livro recebeu o impacto das características de seu posicionamento em campos diferentes. De acordo com informações das entrevistas realizadas com os autores e com o consultor, os sujeitos do campo da reprodução são chamados para a recontextualização, e isso causa dificuldade no processo de escrita dos textos. Os professores das escolas, em sua maioria, não possuíam as regras de reconhecimento e de realização para elaboração dos textos do livro, fato que exigiu a presença dos coordenadores técnicos da área para serem autores e auxiliarem nas produções dos professores das escolas, descaracterizando a ideia inicial do projeto do LDP. Dos 14 capítulos do livro, somente cinco deles foram escritos exclusivamente pelos professores das escolas (35,7 %), sendo que três destes cinco capítulos foram feitos pelo mesmo professor; portanto, efetivamente somente três dos cinco professores mostraram possuir autonomia relativa em relação às regras de reconhecimento e realização para a produção dos textos legítimos.

Isso ficou evidenciado nos primeiros momentos do trabalho do consultor que se evidencia na sua fala:

ANDERSON - Eu sou apresentado a uma equipe; e aí eu faço a mesma pergunta que você fez: como é que vocês vieram parar aqui? E aí o processo ficou nublado, por assim dizer. (...) Não havia uma concorrência, por assim dizer, um concurso, havia uma ideia de uma necessidade que esses trabalhos deveriam ser avaliados e os melhores iriam para publicação, mas acho que não teve um número suficiente, e pegaram apenas aqueles que enviaram o trabalho, como foram poucos, eles pegaram esses mesmos. (...) Daí foi um baque, porque ninguém ali tinha experiência de fato de ter escrito e publicado nada. Não tinha... pô, você imagine, você pegar uma pessoa que nunca escreveu, pode ter publicado no máximo uma monografia de final de curso, e se vê diante de um projeto desse que é não só escrever um material absolutamente i(...)dito, que é o registro da prática embasado teoricamente, apontando os fundamentos teóricos daquela prática pedagógica; porque antes era mais um relato: eu fiz isso, isso e aquilo, bacana e tal, mas da onde você fez isso; você fez isso, você sabe como é, era o que eles precisavam fazer. É possível que até no plano da fala isso tivesse claro, mas não tinha uma prática da escrita. Foi difícil, foram situações... O quê que eu fiz? Eu pedi para todo mundo escrever alguma coisa e me mandar. Para eu ter ideia, vamos fazer sobre o quê? Vamos dividir aqui os conteúdos, enfim...

FONTE: Dados das entrevistas.

Na visão do consultor os professores das escolas não possuíam as regras de reconhecimento e de realização para a escrita do material, como se pode notar na sequência de sua fala:

ANDERSON - (...) quando eles me mandam, retornam o material, eu tomo um susto, eu tomo um susto e falo, minha nossa! O quê que eu tenho na mão? Imprimo e levo ao coordenador geral dos trabalhos que era o professor Jair. Coloco à mesa e falo: olhe aqui. Eu tenho todo esse material, se você quiser eu te passo, que é a avaliação do trabalho, que eu ia fazendo avaliação no rodapé e reenviando, e fazendo pareceres gerais. Tinha coisas, por exemplo, que eu lembro: observe como um atleta nunca fica doente. Daí eu tinha colocado assim, o atleta é uma criança, o bichinho pode ficar doente, é uma criança. Então tinha perspectivas, por exemplo, que apontavam como: o esporte é capaz de realizar milagres. Então havia seríssimas situações ali.

FONTE: Dados das entrevistas.

É nesse momento que a Secretaria de Educação muda a estratégia inicial de fazer a escrita do material com os professores das escolas e chama os coordenadores técnicos da Secretaria de Educação para ajudar e também para escrever capítulos do livro. De acordo com o consultor, essa mudança foi fundamental para que o processo continuasse.

ANDERSON - (...) isso a gente deve dar os méritos à Secretaria, termina o meu contrato, eu agora continuo conversando com os co-orientadores desses meninos. Isso foi uma sacada genial. Foi chamar professores com titulação, para trabalhar na Secretaria, no caso da Educação Física, e eles trabalharem junto com esses profissionais que nunca haviam escrito. Aí sim, o trabalho deu um salto, deu um salto e muito bom. Cada um ficou com um, e começaram a produzir.

FONTE: Dados das entrevistas.

O pressuposto para a entrada dos coordenadores técnicos era de que eles teriam mais condições de, além de reconhecer o texto legítimo, realizá-los de forma coerente por conta de sua maior qualificação. É o que se nota nos relatos dos coordenadores técnicos que entram no processo de escrita:

CINTIA - Os professores a princípio, os professores, eles faziam sozinhos, faziam o Folhas, porque o livro é constituído dos Folhas, toda uma organização. Bem, a partir do momento que eles não conseguiram escrever, tinham dificuldade de escrever determinados conteúdos, os técnicos pedagógicos da disciplina entraram para escrever, ao mesmo tempo foi combinado, foi quando Fernando também entrou como ele já estava no departamento para ajudar a escrever a gente sentiu dificuldade (...). O Fábio já estava na Secretaria para ajudar na escrita das Diretrizes Curriculares, e coisas aconteciam paralelamente.

FONTE: Dados das entrevistas.

FÁBIO - Aí falaram assim para mim: “olha, nós estamos com dificuldade na realização do livro de Educação Física porque os professores não estão dando conta, os professores do Estado não estão dando conta”. Alguns, não todos, não vou generalizar, também não vou dizer quem eram esses professores; “e aí nós estamos te convidando para escrever dois Folhas e você tem para escrever, sei lá, um mês”, eu tinha um mês para escrever dois Folhas, você topa? Falei: “eu tenho que pensar”. Folhas? O que é isso? É um artigo, não é? Eu não sabia nem o que era o projeto Folhas; eu estava entrando na Secretaria, eu estava a uma semana na Secretaria. Bom, pensei, pensei, pensei, falei: “bom, acho que é legal, é um marco na história da Educação Física, fazer parte disso, contribuir para que isso aconteça, com certeza é algo importante para minha formação principalmente”. Eu topei, comecei a fazer, escrevi dois Folhas inicialmente e aí me foi dada a oportunidade de escrever o terceiro Folhas. Eu escrevi três Folhas. Então a entrada nesse processo foi mais ou menos nessa forma: no susto, convidado porque as coisas não iriam... Pelo menos foi o que me disseram ta, que não estavam indo bem na escrita do livro, e que a disciplina da Educação Física corria sérios riscos de ficar sem o livro.

FONTE: Dados das entrevistas.

Essas dificuldades também foram sentidas pelos professores das escolas que foram escolhidos para serem autores do livro, como pode ser notado em suas falas.

PAULO - Foi uma coisa complicada, foi uma coisa bastante difícil, porque a gente não sabia, nem a Secretaria sabia o que era, ninguém sabia o que era, a não ser a ideia de fazer o livro, mas ninguém sabia como começar, qual a necessidade, da onde a gente iria tirar as coisas. Ninguém sabia de nada; eu sabia que tinha algumas pessoas para fazer, para escrever, outras para ajudar, o suporte, e só isso.

FONTE: Dados das entrevistas.

ROSE – O consultor no início corrigia algumas coisas pela internet, devolvia, mas como a gente não tinha muita bagagem, não conseguia ir adiante entende. Não sabia o que tava pedindo.

FONTE: Dados das entrevistas.

Teve caso em que essas mudanças, apesar de serem percebidas como necessárias por parte do professor da escola, causaram frustração da expectativa de escrever o material. O fator tempo foi decisivo para que as mudanças ocorressem na percepção dessa autora:

ROSE - (...) o Anderson seria outra visão, depois não sei por que ele não foi mais, não acabou sendo o consultor (...), como não teve um desempenho rápido, porque tinha que ser tudo rápido, daí acha que foi o Fábio, outras pessoas assumiram, e daí já a gente percebeu que ia fazer o livro, mas em um processo em que não iria participar tanto, porque a gente não tinha tanto essa bagagem. Tanto é que os autores foram assim: eu e o Fábio, a Cleuza e o Fábio; para que o livro saísse. Isso chateou a gente. A gente não tinha condições mesmo, isso é certo, não tinha tanta leitura, não tinha fundamentação, não entendia o que eles queriam que a gente fizesse. Mas se ficasse com o Anderson, se o

Anderson ficasse um ano, dois anos, a gente conseguia fazer uma coisa bem... Nossa, mas como foi previsto pra fazer em seis meses, aí a decisão foi que a gente teria que fazer em equipe, em duplas. E a gente fez, saiu o livro.

FONTE: Dados das entrevistas.

Nota-se também nessa última fala, que se estabeleceu uma hierarquia na relação entre o coordenador técnico e o professor da escola, devido ao estatuto de conhecimento em relação às regras de reconhecimento e de realização dos textos legítimos. Essa hierarquia mostra quem detém o poder decisório sobre os textos por possuir as regras de reconhecimento e de realização. O relato de Fábio é bastante esclarecedor dessa relação entre o coordenador técnico em parceria com os professores da escola.

FÁBIO - Então foi assim, eu entrei para escrever com duas professoras que naquele momento não tinham as condições necessárias para escrever um Folhas, principalmente uma das autoras, a outra até tinha um pouco mais. E aí eu fui colocado propositalmente com essas pessoas para fazer essa produção. Confesso a você que no momento que eu comecei a escrever, e a primeira reunião foi com o professor Anderson; grande amigo meu, foi meu professor, tenho total confiança no trabalho dele, isso me ajudou bastante nesse momento; nós fizemos uma reunião em Bocaiúva do Sul, no hotel Cascatinha... Eu não lembro o nome do hotel, mas foi uma imersão que eles chamaram lá. E vários dias, e todos os autores do livro e o responsável pelo livro, (...) o consultor do livro didático, e aí nós fizemos uma conversa. E aí, uma das autoras tinha a ideia de escrever sobre futebol e lazer, e ela não tinha muito bem definido o que era; ela falava uma coisa, outra hora ela falava outra, e aí fui dialogando, pensando com ela: ta mas o que você quer dizer com isso? Ah, eu quero dizer que o futebol pode ser lazer, ele pode fazer isso... Tá, você quer escrever sobre futebol, então vamos pensar em alguma coisa que chame a atenção do aluno, porque não esqueça que nós estamos escrevendo para o aluno, e ao escrever para o aluno nós temos que tocar em questões que são importantes. O esporte e lazer não é um tema para o aluno, pode ser um tema para nós professores, mas não é para o aluno. Então tem que ser algo que vá chamar a atenção desse aluno. Ah, mas o quê? O quê? Conversamos com o Anderson, conversamos com a professora, e aí eu tive a ideia: porque que agente não faz o futebol... Como seria esse futebol para além das quatro linhas? O que acontece nos bastidores do futebol? A gurizada, os meninos e as meninas vão ficar super interessados para descobrir o quê acontece, o que é um contrato da Nike, O que é o mundo futebolístico, os cartolas, enfim, tudo isso que envolve o que a gente sabe um pouco, bem pouco na verdade, que ocorre além dessas quatro linhas. Ah, foi legal, gostamos, a professora também gostou, e a gente começou a produção dos Folhas. Com a outra professora que eu escrevi o do voleibol, foi o mesmo processo; lá em Bocaiúva a gente pensando: bom, você quer escrever sobre o voleibol; ah eu queria falar sobre as regras do voleibol, queria falar... Mas só as regras isso é mais para um manual do que para um livro, embora um livro alguém possa dizer que é um manual; mas está muito mais voltado para a técnica, e

acho que não é esse o nosso foco, o que a gente pode pensar? Ah, vamos fazer sobre o voleibol, o quê nós vamos fazer? Que tal a gente pensar então no voleibol, só que a mídia influenciando nas regras desse voleibol. Mostrar para os meninos e para as meninas que hoje o tempo técnico do voleibol não é natural, que ocorre um processo midiático por trás disso que leva o voleibol a essa forma; que a vantagem é eliminada do voleibol não por acaso, mas é eliminada por contratos estabelecidos entre confederação Brasileira de voleibol e as televisões. Pensando também, por que o tênis não é tão divulgado na mídia? Porque hoje em dia se você for pensar quanto se paga de propaganda, se você tem um esporte que dura tanto tempo, que não tem previsibilidade, esse foi o foco do Folhas, acaba-se com a previsibilidade... Bom, esse foi o processo da escrita desses dois. E aí várias e várias, incontáveis reuniões, eu não lembro quantas, não sei se precisar quantas reuniões eu tive com essas professoras, virtualmente, presencialmente, elas viam para cá a gente escrevia, e foi uma coisa legal. Em todo momento eu fiz questão, eu disse isso para os coordenadores: eu não vou escrever sozinho, no sentido de passar por cima das professoras. Embora tenha tomado a frente da organização do texto, em todos os momentos dessa escrita, eu consultei as professoras, dialoguei, pensando também no processo de formação delas. Eu pensava assim: bom, o que eu posso contribuir além dessa escrita? Bom vamos trabalhar na formação. Então, trazia livros, passava livros para elas, elas viam, a gente discutia os livros, os textos, aí a gente pensava o que você acha da gente trazer essa ideia para o livro? E foi esse o processo com as duas.

FONTE: Dados das entrevistas.

Percebe-se nesse relato uma das principais características do processo dialógico: a não negação e a não exclusão do outro. Mesmo que haja uma hierarquia, ela é o resultado do estatuto posicional em termos do domínio do conhecimento. O texto privilegiante que distribui as regras de reconhecimento e de realização para toda a escrita dos textos está nas Diretrizes Curriculares da Educação Física para o Estado e são os coordenadores técnicos quem possuem o conhecimento privilegiado dessas Diretrizes.

Ressaltam-se então, as tensões e contradições decorrentes das relações entre os agentes dos diferentes campos que compuseram o contexto de produção do livro.

No entanto, as dificuldades de escrita também foram sentidas pelos coordenadores técnicos, pois, apesar de possuírem as regras de reconhecimento ainda não possuíam integralmente as regras de realização da elaboração do texto legítimo. Esse aspecto será abordado no tópico que segue.

3.1.2. Regras de Reconhecimento e de Realização: A Elaboração dos Textos Privilegiantes e Privilegiados³⁷

Foram citados pelos sujeitos-autores, como aqueles que influenciaram na sua visão de Educação Física, os seguintes autores:

QUADRO 5. AUTORES E OBRAS CITADAS NAS ENTREVISTAS

AUTORES	OBRAS
Valter Bracht	Metodologia do ensino da Educação Física – Coletivo de Autores
Lino Castelani	
Cely Taffarel	
Marcos Taborda de Oliveira	
Tarciso PAULO Vago	
Elenor Kunz	Transformação didático-pedagógica do esporte – Elenor Kunz
João Paulo S. Medina	
Elizabeth Varjal	
Micheli Ortega Escobar	
Carmem Lúcia Soares	

FONTE: Dados das entrevistas.

Pelos autores citados, tem-se a indicação de que as maiores influências na concepção dos autores do livro estão dentro de uma perspectiva crítica da Educação Física; perspectiva essa também contemplada nas Diretrizes Curriculares e na fala dos autores.

No entanto, no caso dos professores das escolas, percebe-se que esses foram apenas nomes de autores lembrados, mas que não lhes ajudaram a resolver os problemas eminentemente práticos das suas aulas. É o que pode ser notado nas próximas falas:

ROSE - O coletivo foi escrito quando? 91, 92. Então já faz muito tempo, teria que ter mais material; isso que eu estou te dizendo. A gente não... Aquilo não dá conta da gente resolver a prática na escola.

PAULO - (...) Mesmo porque a Educação Física nunca teve nada específico; se você me disser que pegou um livro específico de Educação Física, que o autor escreveu de Educação Física tem que trazer para a gente acreditar porque não existe. Inclusive o primeiro livro exclusivamente voltado para a Educação Física foi o Livro Didático Público que nós... Não tem.

FONTE: Dados das entrevistas.

Nota-se que há por parte dos professores das escolas, dificuldades na apropriação das regras de reconhecimento e de realização da concepção crítica, o

³⁷ De acordo com Bernstein o texto privilegiante é aquele que posiciona os sujeitos com base nas relações entre categorias macrosociais como classe social, raça, geração e gênero, e o texto privilegiado diz respeito ao processo comunicativo no interior dessas categorias e entre elas (1996, p. 243-8).

que foi decisivo para a entrada dos coordenadores técnicos para ajudá-los no processo de escrita do livro.

A concepção crítica da Educação Física é também contemplada nas Diretrizes Curriculares pela perspectiva crítico-superadora, presente na obra do Coletivo de Autores intitulada “Metodologia do ensino da Educação Física”. Isso significa que os pressupostos teóricos para a escrita do material são reconhecidos pelos autores, mas, um obstáculo para o processo de escrita é a dificuldade de construir o texto pertinente, ou seja, possuir as regras de realização dos textos privilegiados, principalmente por parte de alguns professores oriundos da escola.

No entanto, por ser o livro de Educação Física para o aluno com uma perspectiva crítica uma iniciativa inédita, todos os autores enfrentaram dificuldades de diferentes ordens para a realização dos textos privilegiados.

Um primeiro aspecto foi justamente adequar a linguagem dos textos para o aluno. Essa dificuldade é apontada pelos autores em algumas falas, como as que seguem:

CINTIA - O meu momento foi muito difícil, na verdade. Porque como eu, como este livro ia ser produzido para o aluno do EM, e a minha vida profissional foi toda voltada pro EF, então eu não tinha a leitura, eu não sabia nem como me reportar, (...), para o aluno do EM. Como é que foi (...), eu produzi, eram coisas, o conteúdos que eu também não tinha o domínio, e você tinha que escrever de uma forma geral, assim, da Educação Física. Eu sentia bastante dificuldade, principalmente por nunca ter dado aula, eu me imaginava dando aula no EM mas eu eu não sabia se era aquilo de fato que...

FERNANDO - Não é um material que o professor escreve para os seus companheiros, para os outros professores. Esse é um material que eles têm que dialogar o tempo todo com o aluno. Então, durante a leitura dos livros, de cada um dos Folhas, é possível observar, e agora, e agora você; o você não é o professor, é o aluno o interlocutor a todo momento é o aluno. É claro que é inédito esse trabalho de conversar com o aluno; normalmente a gente tem os livros paradidáticos para o professor trabalhar e passa para o aluno. Esse aqui não; a linguagem é para o aluno. Então essa relação de você escrever um material didático, trazendo as reflexões teóricas, mas que o aluno possa compreender também não é fácil, porque nós não podemos nivelar por baixo: o aluno não vai conseguir entender isso aqui, mas o professor tem como fazer essa relação da teoria com a realidade do aluno.

FONTE: Dados das entrevistas.

Apesar de o interlocutor ser o aluno, percebe-se em algumas passagens do livro que nem sempre se conseguiu uma linguagem pertinente, como é o caso do enunciado a seguir:

A dança, na perspectiva escolar, não objetiva o rendimento técnico, a execução perfeita do gesto, mas deve ser vista como elemento que contribui para a reflexão e a crítica. Isto não significa ser contrário ao ensino da técnica ou tão pouco negá-la, não a ensinando. É importante a aprendizagem das mais variadas possibilidades de movimentos e esses também podem ser aprendidos por meio das técnicas. Mas também é preciso “ler”, analisar, comentar e criticar as mensagens simbólicas, os significados que estão impregnados e permeiam os aspectos da dança. [p. 203]

FONTE: Dados da análise documental.

Nesse enunciado a característica da escrita remete à interlocução com outro professor, que precisa ser alertado para a forma como os processos de ensino devem ocorrer, não ignorando a técnica, mas abrindo outras possibilidades de movimentos.

Outro ponto de preocupação na produção dos textos seria contemplar no livro a articulação entre a atividade de expressão corporal e a reflexão sobre as práticas expressivas, isto é, o conhecimento dessas práticas. Preocupação essa mencionada pelo consultor, como pode se observar na sua fala:

(...) havia essa construção do texto, a construção da ideia, aquilo que se queria que o aluno do Ensino Médio de alguma forma se aproximasse, e uma proposição de atividades. O que eu me debati um pouco é quando essas atividades também se tornavam de ordem teórica, de pesquisa teórica; então nesse momento eu as vezes procurava tencionar no se era importante encontrar também no jogo, nas lutas, na dança, na ginástica e no esporte algo que contemplasse aquele entendimento que você queria dar sobre aquele assunto. Então, fugir da ideia de só fazer a sociologia da Educação Física. Mas fazer um livro que de fato que ao analisar sociologicamente os conteúdos da Educação Física, também apontasse possibilidade de atividades.

FONTE: Dados das entrevistas.

Estes aspectos nem sempre foram contemplados, como será demonstrado mais adiante quando da análise da característica interna do discurso pedagógico.

A questão do tempo para que o material ficasse pronto e fosse entregue aos alunos também contribuiu para dificultar o processo de escrita, principalmente para os professores das escolas, como foi mencionado anteriormente. Porém, este aspecto também foi um complicador para os coordenadores técnicos. Isso fica evidente na fala do consultor:

(...) há um outro momento; há um momento então que em função da premência de ter que ser entregue o material, da pressa de ser lançado, isso vai tomando uma vida própria. O máximo que acontecia era um ou outro mandar um trabalho, mais especificamente o Fábio e até mesmo o Fábio na reta final disse, agora vamos entregar como está.

FONTE: Dados das entrevistas.

O fator tempo foi determinante para que o processo inicial de escrita somente com os professores não prosseguisse. O curto espaço de tempo destinado para a produção do livro, não foi suficiente para que fossem dadas as condições necessárias para que os professores das escolas se apropriassem integralmente das regras de reconhecimento e de realização dos textos para o Livro Didático Público. Esse aspecto descaracteriza as intenções de formação continuada dos professores, que seria o principal objetivo da produção que deveriam realizar.

Com o curto prazo para a escrita, os coordenadores técnicos chamados a participar deveriam possuir em sua bagagem algumas das regras de realização, como pode ser detectado no relato de Fernando:

A escrita não foi fácil, até porque eu tinha quinze dias pra tentar contribuir com o pessoal. Então foi um trabalho;.é claro que toda experiência e a bagagem que nós tivemos formação na graduação, foi muito importante, e as oficinas que a gente vem desenvolvendo. Quando a gente trabalhou no MST com o projeto de extensão, atuou junto ao MST, eu trabalhei com algumas oficinas de circo, e isso me deu um respaldo pra poder fazer essa relação do conteúdo em si, com aquilo que pode ser trabalhado na escola. Porque se eu não tivesse a experiência de ter desenvolvido num projeto, numa escola, ou ter trabalhado na formação de professores pra discutir algumas questões do circo com alguma profundidade, eu acho que não conseguiria atingir o objetivo, que é de concretizar esse trabalho na escola.

FONTE: Dados das entrevistas.

Questões como a pressão do tempo e a dinâmica de relações que se instalou no processo, geraram tensões no grupo de escrita a ponto de acontecerem desentendimentos sérios entre eles. O relato de Anderson é bastante esclarecedor desse aspecto:

O que vai acontecer basicamente é o entendimento entre eu e o Fábio. Na verdade o Fábio chega e ele passa a ser o meu interlocutor. Ele passa a ser o meu interlocutor, e passa a viver o drama do processo também. E aí é que se aproximam os outros, dizendo, olha, precisa de ajuda, precisa de ajuda, precisa de ajuda. E aí nesse processo eu tive contato com o Fábio, com a Cintia, com o Fernando, e faltou a Cristina. O grupo já havia se desgastado de tal forma que houve um rompimento.

FONTE: Dados das entrevistas.

Ainda em relação aos problemas enfrentados pelos autores, há a questão do texto que está sendo legitimado pelo livro, ainda sofrer resistências dos estudantes que possuem uma ideia muito concentrada somente no fazer. Fabrício evidencia esse aspecto em sua fala quando menciona a preferência dos alunos pelos esportes:

(...) o que predomina é o discurso do esporte, está muito enraizado. A gente sabe o quanto esse é o discurso da educação física mesmo. E, então assim, principalmente as práticas que rompem com o discurso esportivo, são aquelas que são questionadas enquanto conteúdo da educação física, então se eu vou trabalhar, por exemplo, com hip-hop, com breack, já começa o questionamento, que isso não é educação física, que educação física é jogar bola, ou quando vou trabalhar, o trabalho em sala de aula, um espaço de conversa um espaço de leitura, ou uma aula expositiva, isso também eles começam a ficar incomodados, querem ir para a quadra, querem jogar, praticar algum esporte, ou até porque entendem que a educação física pra muitos é um recreio de 50 minutos, é uma aula livre, uma aula, nem aula, é um tempo/espaço de fazer o que quiser fazer, de viver um jogo pelo jogo. Então aí é que a gente começa a encontrar as dificuldades também, não só uma dificuldade de trabalho, mas também romper com isso.

FONTE: Dados das entrevistas.

Outra dimensão a ser analisada no contexto sócio-ideológico do livro diz respeito às relações de poder e de controle que tacitamente envolvem o processo de sua produção e circulação. Este aspecto será explorado no próximo tópico.

3.1.3. Relações de Poder e de Controle na Distribuição dos Textos Privilegiantes e Privilegiados e a Autonomia Relativa dos Agentes

Com esse tópico pretende-se dar notoriedade maior ao processo de seleção dos textos, determinados principalmente por quem detém o poder sobre as regras distributivas constitutivas do dispositivo que constrói o discurso pedagógico.

Os processos de definição das regras distributivas, isto é, de definição do texto considerado legítimo, são também o resultado das relações de poder, de conflitos e tensões decorrentes da luta pelo que é o “texto legítimo”. Esse aspecto é corroborado por Bernstein, quando menciona que

(...) as relações entre poder, conhecimento e formas de consciência e de prática são realizadas pelas regras distributivas do dispositivo pedagógico. (...) Através de suas regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa tanto o controle sobre o “impensável” quanto o controle sobre aqueles que podem pensá-lo. (...) são intrínsecos a esse dispositivo tanto a imposição da ordem quanto os meios de sua transformação. (1996, p.257-8)

Nesse sentido, a aparente autonomia dos autores do livro é relativizada por estas disputas pela legitimação do texto privilegiante.

De acordo com os autores dos textos, todos tinham total liberdade de escolha dos temas a serem abordados, porém, a forma de abordagem sofreu alguns cortes originados pela repercussão da primeira edição do livro. A polêmica em relação ao que deve ser transmitido como texto privilegiante está registrada na reportagem mencionada na introdução desse trabalho (cf. p. 03).

O resultado dessa polêmica foi o corte de um tópico do capítulo “Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte”, intitulado “Esporte como forma de afirmação do sistema capitalista”. Isso significa que há instâncias que regulam e autorizam o discurso a ser tornado público. O tópico basicamente trata da temática da mercadorização e do consumo vinculado ao esporte e aos atletas incentivado pela mídia, aspectos relacionados à lógica do sistema capitalista. Para fundamentar essa lógica capitalista, o autor usa Karl Marx e Friedrich Engels, associados ao comunismo na polêmica levantada pela imprensa.

Segue um trecho extraído do tópico que não mais aparece na segunda edição do LDP de Educação Física, no qual o autor relacionando o esporte à lógica capitalista:

A seguir, citamos algumas das características que estão explícitas e implícitas em relação ao fenômeno esportivo associado ao capitalismo, que deve ser entendidas como uma crítica a esta condição:

Relações explícitas:

- Regras: é preciso respeitá-las para sermos bons esportistas. Em nossa sociedade, devemos ser submissos às regras impostas pela classe dominante, adaptando-nos às normas de convivência social.
- Derrota: no esporte, aprendemos com as derrotas para servir de estímulo a novas conquistas. Se não exigirmos o máximo de nós mesmos, perderemos o nosso emprego e não poderemos melhorar a nossa condição social.
- União: principalmente nos esportes coletivos não há vitória se a equipe não estiver unida em busca de seus ideais. Em nosso convívio social, devemos respeitar nossos colegas, trabalhando em grupos, aproveitando-se de suas potencialidades para minimizar as dificuldades, contribuindo para o êxito da equipe “de trabalho”, isso quer dizer “enriquecer cada vez mais os patrões”.
- Sofrimento: quando somos derrotados, sofreremos com tais circunstâncias, mas devemos compreender até onde vão os nossos limites e não apelar para outras formas, como a violência. Em nossa sociedade, por exemplo, se você é demitido, não deve se desesperar, mas assimilar os fatos de forma tranquila e pacífica ara que possa retomar sua jornada.
- Treinamento: tem como objetivo principal aprimorar a performance esportiva, para cada vez mais alcançarmos bons resultados. Em nosso trabalho, da mesma forma, devemos estar em constante aprimoramento, pois só assim é possível melhorar nossa condição

de máquina de trabalho em perfeitas condições, que ofereça ao empregador resultados e economia, contribuindo na “obtenção de lucros”. Para quem?

Relações Implícitas

- **Competição:** os praticantes de esportes estão muito familiarizados com essa palavra, que tamb[em se reflete na vida econômica por meio do termo concorrência. Assim como no esporte, devemos estar bem preparados para enfrentarmos desafios, pois sempre quem vence é o melhor.
 - Mas será que a concorrência no mercado de trabalho é justa?

Comente.

- **Prêmios ao vencedor:** no esporte, apenas os vencedores são premiados, assim como em nossa vida, pois as pessoas de melhor condição social possuem mais regalias em relação às pessoas menos favorecidas.
 - Você concorda com tal afirmação? Justifique e exemplifique.
- **O Campeão:** ao existe o termo “os campeões”, apenas uma equipe é vencedora. Não é diferente quanto ao acesso aos bens de consumo, pois poucos dispõem de recursos financeiros e conforto material.
- Mas por que no esporte não ode haver mais de um vencedor? Como também em nossa sociedade, por que não temos igualdades na distribuição de renda?
- **Competidores:** existiria o esporte sem os competidores? Em nossa sociedade, existiriam os patrões sem os trabalhadores?
 - Será que essa relação entre poder e submissão pode ser superada? [p. 59 1ª Ed.]
- **FONTE:** Dados da análise documental.

Em relação à polêmica devido a circulação do livro nas escolas, foi possível perceber o posicionamento dos autores em dois momentos diferentes das entrevistas, explicitados e seus relatos:

ANDERSON - Eu acho fantástico isso! Porque, do ponto de vista histórico você chegar a compreender que o livro criou tal situação; historicamente quantos livros são cortados, censurados, retirado partes? O quê de tão importante estava ali sendo escrito, que ninguém mais pode ler só quem tinha a primeira versão? Eu acho assim, desse ponto de vista muito salutar a ideia de que o livro também criou movimento.

FÁBIO - E qual foi a crítica que as revistas nos fizeram? É que a gente só está mostrando o lado ruim do esporte. Ora, mas foi uma opção nossa fazer isso, certo. Foi uma opção nossa mostrar: olha, o esporte tem a sua face perversa, tem a sua face articulada com o capital. Agora, mostrar a outra face poderia ter sido a opção nossa? Poderia. Teria sido mais razoável? Até poderia ter sido mais razoável, mas não foi a nossa opção lá. A gente não falou nenhuma inverdade no livro com relação a isso para sermos atacados daquela forma. Só que claro, ser atacado pela revista Veja e pela Época, para mim, eu falava para o pessoal: gente isso é um elogio; uma revista da direita ofendendo o nosso livro, para mim isso é um elogio. Eu estranharia se eles nos elogiassem. Eu estranharia, porque aí nós estaríamos fazendo concessões daquilo que nós acreditamos como Educação Física. Veja, essas manifestações do que a gente entende por Educação Física, elas foram concordadas entre nós e, por exemplo, as maiores entidades científicas, pelo menos ao meu ver, endossaram, que é o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Teve uma carta enorme do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte fazendo a defesa do nosso livro, ou seja, será que a gente está tão errado? Não, a gente não está errado. Só que a gente, claro, quatrocentos e cinquenta mil livros, espalhados falando mal de um esporte que políticos dizem que vai tirar criancinhas das ruas, e que a gente fala lá que não tira, que não é bem assim, que o esporte não tira ninguém da rua se as condições sociais, materiais e econômicas não derem condições, e que a meritocracia está presente no esporte: porque aí depende de você; e a gente defende que não é isso. Tudo isso foi causando esses impactos na mídia e aí... Eu sinto assim, a Gazeta do Povo depois que ela escreveu, ela recebeu inúmeras cartas em defesa do nosso livro, de professores, de pesquisadores, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e eu senti, a minha impressão na verdade é que acabou retirando... Eles lançaram a bomba, mas acabaram recuando depois, porque viram que a coisa ferveu de tal forma que não deveria ter ganhado proporções negativas em relação ao que eles pensavam como ganhou.

DAVI - E como é que você enxerga, porque na segunda edição eles tiraram aquele pedaço?

FÁBIO - Tiraram. Então como é que foi isso? Numa reunião com o Secretário Maurício Requião, ele pondo para nós esses pontos de vista, expondo para nós essa... Que o esporte, ele não é só a face... Ele não tem só a face perversa, nós acabamos nos convencendo de que não poderíamos dar instrumentos para o inimigo, certo. Pra que nós vamos dar a cara à tapa, se a gente retirar essa parte daqui, mantemos a nossa perspectiva, o nosso conteúdo; porque daria muito mais trabalho, a gente não teria tempo agora de fazer o confronto do esporte de todas as suas possibilidades formativas e do esporte com essa face mais perversa. E aí foi solicitado, foi solicitado que a gente tirasse aquela parte ou arrumasse. Nós achamos, por aquele momento que a gente estava, cansados, optamos por retirar mesmo, optamos em concordância do Gleidson, até porque o texto era dele, e nós não tínhamos o direito de tirar nada sem consultá-lo.

FONTE: Dados das entrevistas.

Esses relatos evidenciam ainda mais o caráter conflituoso no qual se realizam os instrumentos de poder e de controle simbólicos na determinação dos textos legítimos. Estes aspectos mostram o caráter estruturista da relação entre os agentes e as estruturas simbólicas e suas regras distributivas, gerando o espaço possível para que as mudanças ocorram. Do ponto de vista da alteridade pode-se dizer, com as palavras de Bernstein, que existe

(...) um “espaço”, que pode se tornar o local de possibilidades alternativas, para realizações alternativas, para realizações alternativas da relação entre o material e o imaterial. Essa “lacuna”, esse “espaço” potencial, o local do “impensável”, o “impossível” pode ser benéfico e perigoso a um só tempo. É o ponto de encontro da ordem e da desordem, da coerência e da incoerência; é o local crucial do “ainda a ser pensado” (BERNSTEIN, op.cit. p.256).

É dentro desse contexto sócio-ideológico de embates, tensões e conflitos que os sujeitos-autores, entendidos como agentes recontextualizadores, participam da produção do livro e elaboram o discurso pedagógico nele inserido.

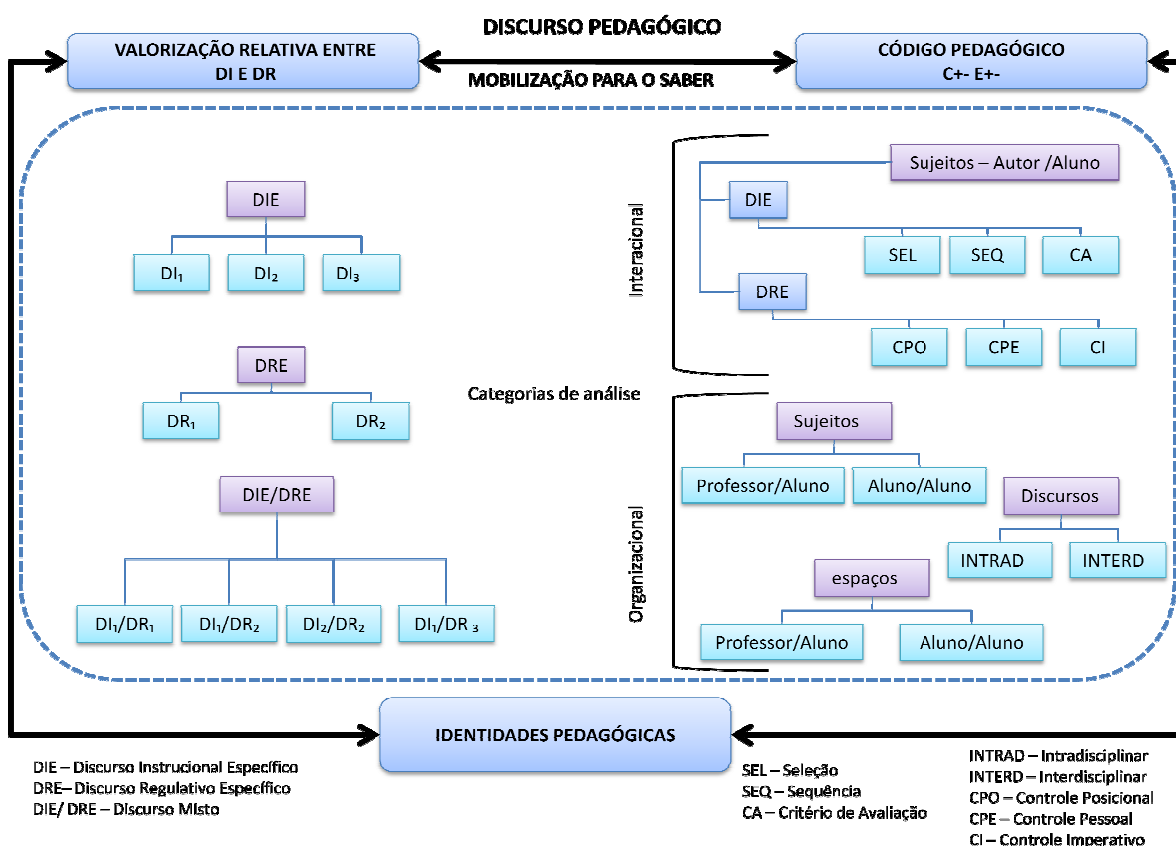
O próximo item tem como preocupação ir além da superfície desse discurso, mergulhando fundo para encontrar os seus fundamentos.

3.2.A VALORIZAÇÃO DE SENTIDOS DA MOBILIZAÇÃO PARA O SABER NO DISCURSO PEDAGÓGICO

As relações para elaboração de instrumentos de análise do discurso pedagógico foram estabelecidas com base em um processo de codificação que se utilizou dos elementos conceituais levantados para a construção de categorias.

Foi desenvolvido um modelo para descrição do processo de codificação que pode ser mais bem visualizado na figura a seguir.

FIGURA 4. MODELO PARA CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE ANÁLISE



FONTE: O autor

A estratégia para construção dos instrumentos de análise partiu de algumas referências dos trabalhos realizados pelo grupo de Estudos Sociológicos de Sala de Aula (ESSA) da Universidade de Lisboa, Portugal, liderado por Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves. As investigações realizadas pelo grupo estão fundamentalmente baseadas na teoria do discurso pedagógico de Bernstein.

A estratégia de abordagem do objeto empírico está fundamentada em duas grandes vertentes de categorias relacionadas entre si, com objetivo de tornar visível a mobilização para o saber no discurso pedagógico do LDP de Educação Física. São elas: a vertente da valorização relativa entre o discurso regulador geral e o discurso específico, e o eixo com os valores de classificação e enquadramento nas dimensões interacionais e organizacionais substancializadas no livro.

O conteúdo das categorias, caracterizado como linguagem externa de descrição, foi elaborado nos processos de leitura do livro e agrupados em unidades conforme os seus sentidos.

Essas duas vertentes e suas relações serão explicitadas nos tópicos que seguem.

3.2.1. Valorização Relativa Entre o Discurso Regulativo e Instrucional

Este eixo de análise teve por finalidade mapear a ênfase de sentido do discurso pedagógico no livro, procurando evidenciar as regras de reconhecimento e de realização do texto privilegiante e privilegiado. Isso se realizou pela leitura de enunciados dos parágrafos do livro e pelas falas dos autores, agrupados em categorias. As categorias podem ser visualizadas na tabela que segue:

QUADRO 6. CATEGORIAS DOS DISCURSOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO LDP

CATEGORIAS
Discurso Instrucional DI
Discurso Regulativo DR
Discurso Instrucional/Discurso Regulativo DI/DR

FONTE: O autor

Usou-se como estratégia para coleta de dados documental, a organização em indicadores da presença e da ênfase nos discursos instrucionais e nos discursos regulativos.

O discurso instrucional é o discurso da competência específica a ser transmitida e adquirida, no qual se aprende sobre a natureza objetiva dos objetos e das pessoas. Diz respeito a fatos, procedimentos e julgamentos envolvidos na aquisição de destrezas específicas de vários tipos.

O discurso regulativo é aquele no qual se estabelece a ordem moral, os aspectos relacionais e identidades; envolve as condutas, as atitudes e modelos de comportamento, assumindo características de ordenação macro social, política e econômica, e também, características relacionais no nível do contexto da aula de Educação Física.

Foi também incluída a categoria de discurso híbrido (DI/DR), quando a mensagem do enunciado contemplava, ao mesmo tempo, os discursos instrucional e regulativo.

Para detalhar mais os discursos, procurou-se evidenciar a ênfase de sentido internamente a cada um deles, por meio de diferentes níveis de manifestação, entendidos como subcategorias, como se pode ver na tabela que segue:

QUADRO 7. ÊNFASE NO INTERIOR DOS DISCURSOS ESPECÍFICOS

Discurso instrucional	DI ₁ - DI ₂ - DI ₃
Discurso Regulativo	DR ₁ - DR ₂
Discurso instrucional/Discurso Regulativo	DI ₁ /DR ₁ - DI ₁ /DR ₂ - DI ₂ /DR ₂ - DI ₃ /DR ₂

FONTE: O autor.

O parágrafo foi a unidade de análise para registro dos enunciados que foram anotados em diferentes níveis no interior de cada tipo de discurso.

Para o discurso instrucional específico foram organizados os seguintes níveis:

- [DI₁] quando o enunciado apresentou um caráter instrucional predominantemente voltado para a reflexão sobre aspectos de realização das práticas corporais, envolvendo os aspectos do movimento a ser executado: aspectos técnicos e sua flexibilização, aspectos táticos. A natureza da competência transmitida por esse discurso é cognitiva/prática de caráter procedimental, isto é, pressupõe o envolvimento do aluno em uma ação prática na situação problema: recriar, criar, mover-se, executar.³⁸
- [DI₂] quando o enunciado apresentou um caráter instrucional predominantemente voltado para a reflexão sobre aspectos históricos, aspectos culturais mais amplos a respeito das práticas corporais. Envolve a crítica a fatos e acontecimentos por meio de competências de natureza cognitiva/reflexiva de caráter conceitual, orientada para a resolução de problemas que exigem estruturas complexas do pensamento como constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade histórica e cultural.³⁹
- [DI₃] quando o enunciado apresentou caráter instrucional reflexivo conceitual com relação a assuntos que não se articulam diretamente com as práticas corporais ou com o conteúdo específico da área.

Para o discurso regulativo⁴⁰ foram organizados registros nas seguintes subcategorias:

- [DR₁] quando o enunciado dizia respeito a padrões de conduta, ao caráter e aos modos de comportamento, às relações de autoridade, nas quais o aluno se torna consciente das regras de ordem moral e seus vários suportes nas práticas corporais. São aspectos relacionais localizados no espaço da aula de Educação Física, envolvendo aspectos

³⁸ Assemelha-se a figura do aprender que Charlot define como “Eu imbricado na situação” (cf. tópico. 1.1.2.1).

³⁹ Tanto DI₂, quanto DI₃, assemelham-se a figura do aprender que Charlot define como “Objetivação-denominação” (cf. tópico. 1.1.2.1).

⁴⁰ Todos os tipos de discursos regulativos específicos se assemelham a figura do aprender que Charlot define como “Distanciação-regulação” (cf. tópico. 1.1.2.1).

afetivos, emocionais, e aspectos da relação social mais imediata relacionada a valores como respeito, cooperação, responsabilidade, autonomia na realização das práticas corporais.

- [DR₂] quando o caráter regulativo esteve voltado para a ordenação macro social, com base em aspectos políticos e econômicos.

Para enunciados que contemplavam ao mesmo tempo o discurso instrucional e o discurso regulativo foram anotados registros nas seguintes subcategorias:

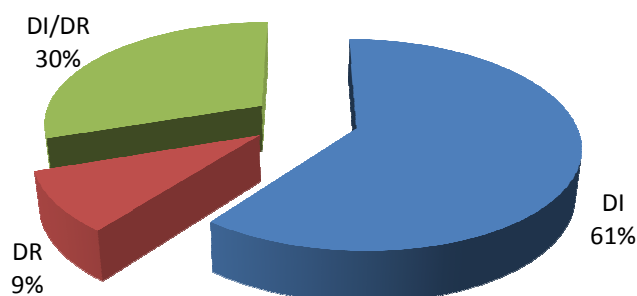
- [DI₁/DR₁] quando o enunciado apresentou elementos de competências cognitivas relacionadas à execução de movimentos característicos das práticas corporais, ao mesmo tempo em que se evidenciaram aspectos relacionais afetivos, emocionais imediatos a essa prática no micro contexto da aula de Educação Física.
- [DI₁/DR₂] quando o enunciado tem um caráter instrumental predominantemente voltado para a reflexão sobre aspectos de realização das práticas corporais. Envolvem os aspectos do movimento a ser executado: aspectos técnicos e táticos, ao mesmo tempo em que remete à organização macro social de ordem política e econômica.
- [DI₂/DR₂] quando o enunciado possuía elementos de competências cognitivas relacionadas a aspectos históricos, conhecimentos, fatos que envolvem a prática corporal específica ao mesmo tempo em que remete aos aspectos de organização macro sociais com ênfase política e econômica.
- [DI₃/DR₂] quando o enunciado tem caráter instrucional reflexivo, e competências cognitivas relativa a assuntos que não se articulam diretamente com as práticas corporais ou com o conteúdo específico da área, ao mesmo tempo em que remete aos aspectos de ordenação macro sociais com ênfase política e econômica.

Com essas referências foram feitas as análises da ênfase do sentido no discurso pedagógico no âmbito geral e específico do livro.

3.2.1.1. A ênfase de sentido do discurso pedagógico no âmbito geral do livro

Com estas categorias pode-se encontrar a predominância da orientação de sentido do discurso pedagógico e, com base nela, a predominância da mobilização para o saber.

GRÁFICO 1. ÊNFASE DO DISCURSO PEDAGÓGICO



FONTE: Dados da análise documental.

Verifica-se nos dados desse gráfico, que a ênfase maior está no discurso instrucional e é bastante significativa, pois, mais da metade dos enunciados possuem características em que estão sendo privilegiadas competências cognitivas e procedimentais específicas. Com base no gráfico, pode-se dizer que a forma que orienta o sentido da mobilização para o saber no discurso pedagógico da Educação Física no livro ganha contornos instrucionais, voltados para o desenvolvimento de competências cognitivo/reflexivas de caráter procedimental. Este é um aspecto bastante relevante, pois, quando se fala em Educação Física há uma associação, de senso comum, com o discurso regulativo em um primeiro plano, principalmente quando se relaciona as atividades corporais a uma forma histórica de disciplinar os corpos, no sentido de obediência e de comportamentos adequados.

No entanto, mesmo a ênfase estando no discurso instrucional é o discurso regulativo que é dominante, pois todo discurso educacional possui intrinsecamente uma atividade moral que expressa ideologias dos grupos dominantes (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

Desta forma, o discurso pedagógico do livro demonstra uma mobilização orientada mais para o sentido do estudo, da reflexão e do desenvolvimento de competências cognitivo/reflexivas e procedimentais, do que para aspectos comportamentais e relacionais. Porém, é o discurso regulativo quem comanda o que será considerado e selecionado como discurso instrucional legítimo. Mesmo porque, não é nada desprezível o número de enunciados que se reportam ao discurso regulativo se somados com aqueles que apresentam características híbridas de DI/DR.

Os discursos híbridos DI/DR, aparecem de forma considerável, porém ainda timidamente. A presença dessa forma de expressão do discurso pedagógico indica o seu caráter específico, isto é, remete ao fato de que mesmo sendo ele formado por dois tipos de discurso, é na verdade um só discurso que recontextualiza competências e as embute em uma ordem social, em formas relacionais e identidades específicas.

Estes valores que caracterizam o discurso pedagógico no livro são o resultado das opções feitas pelos autores e fazem pensar no processo de sua legitimação. É aí que se pode relacionar a teoria norteadora da concepção de Educação Física do livro.

O conteúdo desse discurso pedagógico é dado pela teoria de instrução contemplada no livro. De acordo com a fala de alguns autores do livro nas entrevistas, a teoria de instrução que fundamenta de forma predominante a sua concepção de Educação Física, e que está sendo priorizada é a perspectiva crítico-superadora. Isto fica evidente quando os autores do livro didático falam de suas trajetórias e das influências teóricas que mais influenciaram em sua visão de Educação Física; principalmente a fala dos autores que, dentro de uma hierarquia política no campo recontextualizador, assumiram a frente do processo de escrita.

Note-se essa evidência nestes trechos retirados das entrevistas:

CINTIA - Então, daquela época a gente teve o Coletivo de Autores, foi bem na época que saiu em 1992, e daí, assim, o Takamura, ele instigava muito a leitura. Desde aquela época, quando a gente começou a trabalhar junto com o Takamura, essa abordagem do Coletivo ficou mais forte assim, pra gente, mas vejo bastante dificuldade ainda de estar trabalhando com essa abordagem, porque como não tem uma receita pronta (...), a gente não sabe muito bem o que é legal ou não. Pelo menos a gente tenta fazer um trabalho legal dentro dessa abordagem.

FÁBIO - E aí eu penso que o histórico-cultural, na linha da aprendizagem histórico-cultural, na linha da pedagogia histórico-crítica, dentro da Educação Física a metodologia crítico-superadora. Esses são os marcos teóricos que sustentaram o livro, creio eu que sustentaram a organização do Folhas como um todo.

FERNADO - Os principais autores que me influenciaram, foram a professora Cely Taffarel, que foi uma das autoras do coletivo de autores, então se for pensar, ela e a Elizabeth Varjal e a Micheli Ortega, são as três autoras que permanecem com a perspectiva da cultura corporal.

(...) O livro tinha que estar de acordo com as diretrizes curriculares. Porque não poderia ser o livro um documento e as diretrizes outro. Por se tratar de uma Secretaria de Educação, a gente tinha que considerar

para escrever o livro, aquilo que já havia sido escrito nas diretrizes. E o nosso encaminhamento metodológico das diretrizes parte da concepção histórico-crítica.

FABRÍCIO - Então esta um pouquinho dentro da pedagogia Histórico-crítica lá do Saviani. Está por quê? Porque inclusive a própria concepção crítico-superadora, que teve lá o marco com o coletivo de autores, com o livro metodologia do ensino, ele bebeu um pouco na histórico-crítica. A gente tem um pouco dessa concepção também.

ROMÁRIO - Assim, a gente começa falando do Coletivo de Autores porque foi a nossa formação da Universidade, foi aquela ruptura, foi a quebra do paradigma, o novo, a coisa nova que chegou(...).

ROSE - Prefiro o Kunz ainda ao Coletivo de Autores, porque ele sugere alguns...

FONTE: Dados da entrevista.

Apesar de não ser unânime, como pôde se notar fala de Rose, a perspectiva crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica são as referências teóricas de instrução predominantes no processo recontextualizador.

Neste sentido, vale mencionar alguns pressupostos da perspectiva crítico-superadora que vão clarear a análise dos diferentes níveis e os contornos que os discursos instrucionais e regulativos vão tomar no livro.

A perspectiva crítico-superadora na Educação Física recontextualiza alguns aspectos da pedagogia histórico-crítica em seus pressupostos, entre eles o caráter histórico do saber marcado por relações de poder.⁴¹ A cognição específica dessa perspectiva, e que se evidencia com clareza no discurso instrucional do livro, é a de uma reflexão sobre a cultura corporal.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer de sua história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)

Do ponto de vista dessa perspectiva, todo educador deve ter definido um projeto político pedagógico que oriente a sua prática: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar, como trata o conteúdo metodologicamente, os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. Deve também

⁴¹ As relações de poder a que se referem essas teorias instrucionais são as que envolvem os interesses das classes sociais.

se perguntar sobre quais os interesses de classe que defende e quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática.

A regra básica é entender a realidade social e interpretar essa realidade a partir dos seus interesses de classe social. A apreensão da prática social deve se dar na relação de interdependência entre os conteúdos específicos da Educação Física com os grandes problemas sócio-políticos: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda (id. ibidem, p.63).

Os temas sócio-políticos são postos do ponto de vista da classe trabalhadora, com o propósito de viabilizar a leitura da realidade com intenção de estabelecer nexos com projetos políticos de mudanças sociais.

O estudo e o ensino da materialidade corpórea propostos no livro estão contemplando um dos aspectos centrais da perspectiva crítico-superadora, pois para ela

(...) a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (id. ibidem, p. 39)

Outro aspecto fundamental decorrente dessa visão é o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal.

(...) o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada.

(...) essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história poderão ser institucionalizadas. (id. ibidem, p. 40)

Do ponto de vista metodológico, a aprendizagem do processo de leitura da realidade se dá através de passos que começam com a constatação, passando pela interpretação, compreensão, terminado com a explicação, que acaba por ampliar o entendimento da realidade inicial, vista de maneira difusa pelos alunos.

Com essas noções a respeito da perspectiva crítico-superadora pode-se aprofundar a análise da presença dos discursos instrucionais e reguladores no discurso pedagógico do livro, agora atentando para detalhamentos no interior de cada um deles.

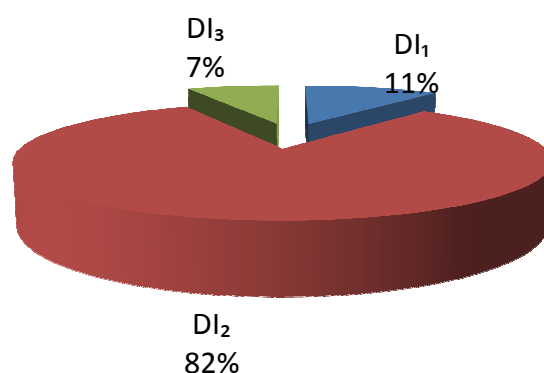
3.2.1.2. A ênfase de sentido no interior dos discursos instrucionais e regulativos

A análise da valorização e ênfase entre os discursos instrucional e regulativo leva imediatamente a pensar em outra questão, que é a de saber como se constitui a ênfase no interior desses discursos. Como foi mencionado anteriormente, existem diferentes nuances dos discursos instrucionais e regulativos que explicitam diferentes formas de suas manifestações.

Para fins de análise, serão abordados primeiramente aspectos mais gerais dessas diferentes expressões dos discursos, passando-se em seguida para uma abordagem mais específica delas em cada conteúdo estruturante.

3.2.1.2.1. Aspectos gerais do discurso instrucional

GRÁFICO 2. ÊNFASE DO DISCURSO INSTRUCIONAL



FONTE: Dados da análise documental.

Valendo-se das informações do gráfico, pode-se notar que a ênfase do discurso instrucional, de forma bastante intensa, está no tipo DI₂, sustentado pela sua natureza cognitiva/reflexiva de caráter conceitual vinculada aos aspectos históricos e culturais mais amplos a respeito das práticas corporais. Esse discurso se relaciona com a perspectiva crítico-superadora no que diz respeito à historicidade dos conteúdos.

Alguns exemplos emblemáticos desse discurso podem deixar mais evidentes essas características.

DI₂ - Falar sobre o esporte, enquanto manifestação da Cultura Corporal, significa discutir o que este Conteúdo Estruturante foi, desde sua origem histórica até a atualidade. Esta abordagem permitirá reflexões sobre as possibilidades de recriar o conceito de esporte, por meio de uma intervenção consciente. [p.12]

DI₂ - O jogo é uma atividade livre que deve ser realizada sem o caráter da obrigatoriedade. Possibilita a liberdade e a criação, permitindo o surgimento de outras formas de jogar, implica um sentido e um significado que, com o tempo, passam a fazer parte da cultura do grupo, comunidade, povo ou nação que o inventou. Você pode perceber isto se buscar um jogo que é típico em sua região, mas que poderá ter características diferentes ou nem existir em outra região do país. [p. 61]

FONTE: Dados da análise documental.

As teorias de instrução são necessárias para a formação do conteúdo dos discursos instrucionais e regulativos (BERNSTEIN, 1996, p.266). Isso fica evidente no caráter de historicidade presente no discurso instrucional de natureza cognitiva/reflexiva, que já é característica da pedagogia histórico-crítica e também da perspectiva crítico-superadora na Educação Física.

De forma bem menos intensa apareceram os discursos instrucionais do tipo DI₁ e DI₃.

No DI₁, a natureza da competência é cognitiva/prática e procedimental, voltada para a reflexão sobre aspectos de realização das práticas corporais. Envolve elementos que levam a execução do movimento propriamente dito, focando a sua prática. O fato de o livro não estar focado com maior intensidade nas realizações de competências de ordem prática e procedimental, é um indicativo de mobilização para o saber conceitual, apesar de o livro ser tido como um apoio e suporte para que o professor possa encaminhar as práticas com base nele, ou ainda propor outras práticas. Este aspecto de apoio às práticas ficou caracterizado tanto na fala em algumas entrevistas quanto em passagens do próprio livro, como pode ser evidenciado nos exemplos que seguem:

O LDP, baseado no formato Folhas, não tem a pretensão de abordar todos os aspectos de cada Conteúdo Estruturante. Por fundamentar-se na autonomia e na capacidade intelectual do professor, o formato Folhas não esgota os assuntos abordados e permite que muitas outras questões sejam contempladas nas práticas e realidades locais, atendendo as demandas próprias de cada escola e sua comunidade. [p. 189]

FONTE: Dados da análise documental.

FERNANDO - (...) Então o professor tem autonomia para trabalhar; é um material de apoio. (...).

FONTE: Dados da entrevista.

Essa aposta na autonomia do professor para a realização de atividades que possam contemplar os aspectos práticos com base no livro, pressupõe que esse

professor possui as regras de reconhecimento e de realização para entender e por em prática as propostas legitimadas por ele.

No entanto, essa não é a aposta de todos os autores, como pode se notar nestes trechos da fala de um deles:

FÁBIO - Mas eu acho que a estrutura do livro tal qual ela está, eu não sei se ela favorece o trabalho do professor. Porque ele não tem momento nenhum que diga: olha professor você pode fazer assim, pode fazer assado; oh, este texto, esta parte que você está vendo aqui, você pode só pinçar um... Sei lá, um parágrafo daqui já dá um monte de aula, por exemplo. Sabe, começar a dar dicas metodológicas, não receitas, não receitas, não dizendo oh, você vai fazer assim. Olha, daqui você pode fazer isso; grandes eixos temáticos, eu não sei... Mas é uma coisa que eu particularmente acho que isso falta, falta no livro e talvez seja o grande, talvez não, é um dos grandes anseios dos professores na escola.

FONTE: Dados da entrevista.

E ainda em outro momento, falando da formação do professor:

FÁBIO - (...) isso é uma dificuldade do livro. (...) Eu na condição que hoje eu me encontro, tenho condições de desdobrar isso em outras inúmeras possibilidades naquele livro, mas e o professor que é formado em uma instituição privada e não sabe nem ler direito, como eu tenho alunos lá na graduação que eu dou aula, será que esse professor vai conseguir fazer isso? Será que o livro precisa de alguns elementos que dê a instrução para o professor fazer ou não? Eu não sei te dizer isso, sinceramente eu não sei te dizer isso. Se o livro da conta ou não da conta de fazer isso que eu estou te falando agora? Eu espero, eu espero, eu tendo a crer que sim, mas ao mesmo tempo eu fico com os dois pés atrás se é necessário alguma coisa a mais.

FONTE: Dados da entrevista.

O DI₃, por sua vez, está voltado para aspectos de competências cognitivas/reflexivas de caráter conceitual, porém, que não falam das práticas corporais de forma direta; são enunciados que reportam a outras disciplinas e que aparecem como coadjuvantes nos aspectos explicativos que o autor utiliza. Nota-se essa evidência nesse parágrafo como um exemplo emblemático:

DI₃ - Mas você sabe o que são ondas magnéticas?

DI₃ - Em 1865, o físico escocês Maxwell (1831-1879), apresentou quatro equações, conhecidas como "Equações de Maxwell". Essas equações produziam a unificação de tudo que era conhecido sobre eletricidade e óptica. [p. 36]

FONTE: Dados da análise documental.

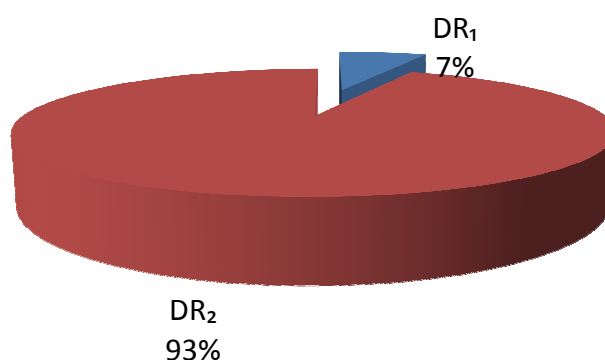
Apesar desse tipo de discurso instrucional permitir pensar nas relações interdisciplinares, apareceu desconectado das práticas corporais, reforçando ainda

mais o caráter cognitivo/reflexivo e conceitual amplo, que é predominante no discurso instrucional geral do livro.

3.2.1.2.2. Aspectos gerais do discurso regulativo

O discurso regulativo se apresenta com duas diferentes formas de expressão: o DR₁ e o DR₂. Como pode se perceber olhando o gráfico que segue.

GRÁFICO 3. ÊNFASE DO DISCURSO REGULATIVO



FONTE: Dados da análise documental.

Há uma intensidade muito mais forte no discurso regulativo de tipo DR₂. Esse tipo de discurso leva a reflexões mais amplas e, como foi mencionado anteriormente, está voltado para a ordenação macro social, com base em aspectos políticos e econômicos.

Assim como no discurso instrucional, percebe-se na formação do discurso regulativo a influência da perspectiva crítico-superadora. Ela tem em sua base a fundamentação política e econômica para conscientização crítica sobre a realidade social, visando conscientizar os alunos para poder intervir nela na direção de seus interesses de classe (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Essas características do DR₂ podem ser mais bem observadas nesses enunciados exemplares:

[DR₂] - Muitas vezes, a exposição do corpo frente ao grupo nos remete também a uma ideia de reforço da “incompetência” em relação à falta de coordenação perante os colegas, por não conseguirmos repetir perfeitamente os gestos. Dependendo da situação vivida, pode ser motivo de “gozação” dos colegas na escola, ou fora dela. E reconhecer as dificuldades, enfrentar o medo, a vergonha, a inibição, o machismo, e tantas outras questões, não é tarefa fácil para ninguém. Hoje, quem tem “coragem” para enfrentar esta situação? Pois se determinou socialmente que para “saber” dançar é preciso repetir os modelos pré-

estabelecidos e padronizados de movimentos. Na escola, acabamos reproduzindo o que é estabelecido na sociedade. [p. 202]

FONTE: Dados da análise documental.

[DR₂] - Na sociedade capitalista, a divisão do trabalho separa as ações de planejamento ou projeto, feitos por alguns, das ações de execução, feita por outros. Na atividade industrial, a produção passou a ser planejada por uma determinada classe social (força mental) e executadas por outra (força física), reforçando assim a separação entre corpo e mente. [p. 150]

FONTE: Dados da análise documental.

[DR₂] - Neste quadro de desigualdades sociais e intelectuais está a contradição a valorização extrema do corpo e, conseqüentemente, a necessidade das pessoas serem aceitas em determinados meios sociais graças a sua aparência física. [p. 150]

FONTE: Dados da análise documental.

O discurso regulativo do tipo DR₁ tem sua ênfase bem menos acentuada, aparecendo em apenas oito parágrafos no âmbito geral do livro. Seu caráter é mais relacional, envolve reflexão sobre as condutas afetivas, emocionais e formas de comportamento estabelecidas nas tarefas práticas de aula. Essas características podem ser observadas nos exemplos a seguir:

[DR₁] - Você já pensou como seria jogar com todos os colegas, sem excluir aqueles que não tiveram a mesma oportunidade de praticar uma modalidade? É realmente necessário jogar contra o seu colega? Não seria interessante que você jogasse com ele, respeitando as limitações e possibilidades de cada um?

FONTE: Dados da análise documental.

[DR₁] - Entreviste colegas de sua sala e de outras perguntando-lhes sobre as seguintes questões:

- Você percebe a existência da competitividade nas aulas de Educação Física?
- E nas demais disciplinas, a competição também ocorre?
- Em ambos os casos, se ocorrem a competição, ela é motivada por alunos ou por professores?
- O ambiente escolar é o local mais propício para que ocorra competição de qualquer natureza com o outro? Pode haver um tipo de competição onde o resultado não seja vencedor e derrotado?
- Reflita sobre os problemas levantados, tire suas conclusões e faça um relatório geral sobre o tema. [p. 70-1]

FONTE: Dados da análise documental.

O motivo dessa pouca ênfase nos aspectos mais relacionais do discurso regulativo, deixa novamente essas características para serem abordadas pelo professor quando da realização das atividades propriamente ditas.

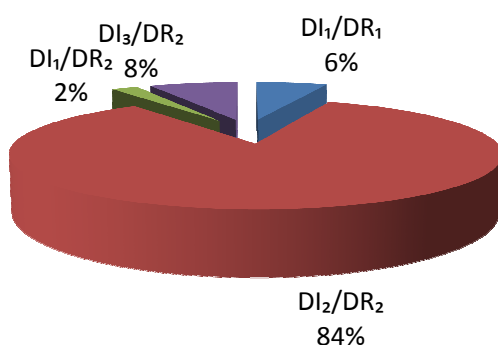
Após análises dos aspectos gerais do discurso instrucional e regulativo, cabe perguntar qual a contribuição de cada capítulo dos conteúdos estruturantes na formação desses discursos para mapear com mais profundidade o caráter da valorização no seu interior.

3.2.1.2.3. Aspectos gerais do discurso instrucional/regulativo

Os enunciados que apresentaram características de ambos os discursos ao mesmo tempo, indicam o caráter de imbricamento que existe entre eles. O discurso pedagógico é um princípio regulador que embute de forma explícita ou implícita um discurso de competências em um discurso de ordem moral. Quanto maior for a ênfase nesses enunciados, mais evidente fica este aspecto de unidade entre os discursos de caráter instrucional e regulativo. Então, mesmo que os discursos apareçam neste estudo de forma distinta, isso só ocorre para fins de análise de suas especificidades, pois, é impossível imaginá-los separados em termos de sua realização prática.

Quando o enunciado evidencia o caráter DI/DR, é sinal que a ênfase pode se dar na combinação de diferentes DIs com diferentes DRs. O gráfico a seguir mostra a ênfase nas diferentes modalidades de DI/DR:

GRÁFICO 4. VALORIZAÇÃO DE DIE/DRE



FONTE: Dados da análise documental.

A forma de expressão DI₁/DR₁, caracterizada pelos aspectos de reflexão sobre as práticas propriamente ditas, foi fracamente enfatizada nos enunciados do livro como um todo, acompanhando a tendência geral de DI₁ e de DR₁ isoladamente. Segue um exemplo desse tipo de discurso:

DI₁/DR₁ - Dramatize a experiência de alguém que não consegue dançar e é obrigado a fazê-lo em determinadas circunstâncias. Como você se sentiu ao dramatizar um colega com dificuldades? Provavelmente, não tenha sido uma experiência boa. Quantas vezes nos colocamos no lugar do outro e tentamos entender o que ele está sentindo? E qual é a nossa atitude nesta situação? [p. 207]

FONTE: Dados da análise documental.

A pouca ênfase nos discursos DI₁, DR₁ e DI₁/DR₁ significa que o livro está dando pouca ênfase aos aspectos de realização dos textos legítimos em detrimento do seu reconhecimento. Talvez isso se justifique pelo fato do livro querer enfatizar aspectos de estudo que não foram contemplados em outras concepções de trabalho em Educação Física escolar, para que sejam reconhecidos como legítimos. Esse aspecto se faz notar na fala de um dos autores entrevistados:

FABRÍCIO - Então, assim, primeiro o que foi bem rico foi no Ensino Médio, o fato de ter chegado o LDP pra escola. Foi uma forma de a gente até desconstruir uma imagem que se tem na Educação Física que é a prática pela prática, a atividade pela atividade. Então ali é diferente o professor dizer que o aluno, que é importante a leitura, que é importante refletir sobre o fazer corporal, sobre a reflexão sobre o fazer. Uma coisa é o professor falar isso pro aluno, tentar conversar, outra coisa é o aluno ter esse livro em mãos; e o discurso do professor acaba tendo um pouco mais de legitimidade até, porque tem aquele material que é rico, fica na mão do aluno, que tem várias discussões. Tem muitos professores de outras disciplinas que vão folhar o livro e ficam encantados, ou chocados ou sei lá a reação, mas que ficam impressionados com, com, o quanto não conheciam ou não conhecem a Educação Física.

FONTE: Dados das entrevistas.

Então, o fato de se ter um livro que leve a discussões e a reflexões sobre o fazer, é um elemento legitimador de uma proposta pautada nestes aspectos. Porém, este aspecto está de certa forma “hipertrofiado” no livro, como se notou na valorização de DI₂ e de DR₂, e agora com DI₂/DR₂.

A imagem do gráfico mostra a expressiva ênfase em discursos mistos de tipo DI₂/DR₂. A principal característica desses discursos está em embutir as competências cognitivas/reflexivas relacionadas a aspectos históricos, conhecimentos, fatos que envolvem a prática corporal específica ao mesmo tempo em que remete aos aspectos de ordenação macro sociais com ênfase política e econômica. A predominância expressivamente maior desse tipo de discurso indica coerência com a teoria de instrução. Porém, mais uma vez fica evidenciada a predominância de uma dimensão cognitiva/reflexiva e conceitual nos enunciados do livro. Isso se explicita nos exemplos que seguem:

DI₂/DR₂ - O exercício físico transforma-se em uma atividade precisamente codificada, cujos movimentos se apresentam em detalhes e os resultados se calculam. Os estudos do corpo eram voltados para conhecê-lo biologicamente, buscava-se estudá-lo em aspectos como: a anatomia, a fisiologia, a mecânica e a termodinâmica. O vigor e o funcionamento adequado do corpo eram fundamentais no que se refere ao desenvolvimento da moral, tão necessária para a convivência em sociedade. No entanto, havia a necessidade de organizar rigorosamente os exercícios físicos, pois estes eram instrumentos importantes que contribuiriam para uma maior eficiência no trabalho. [p. 119]

FONTE: Dados da análise documental.

DI₂/DR₂ - As novas condições materiais concretas trazidas pela modernidade foram responsáveis pelo surgimento do judô. Com a emergência o capitalismo, o Japão passou por um processo de modernização e urbanização. Com isso, teve contato com outros povos, além da superação do sistema feudal e da era dos Samurais; dessa forma, não havia mais razões de se realizar lutas com golpes de morte. Além disto, a modernidade trouxe outras leis, outras formas de justiça - a polícia - e, enfim, uma nova necessidade histórica para o povo japonês: o convívio urbano. A partir da nova realidade social, surgiu uma nova prática corporal: o judô. [173]

FONTE: Dados da análise documental.

De acordo com o gráfico, as outras formas de discurso misto, DI₁/DR₂ e DI₃/DR₂, também têm pouca ênfase no âmbito geral do livro. A característica regulativa desses discursos é a mesma, ou seja, focar os aspectos cognitivo-reflexivos que remetem para a ordenação macro social com ênfase política e econômica. No DI₁/DR₂, essas características estão associadas se articulam com reflexões mais próximas do plano prático da aula de Educação Física, como pode ser observado no enunciado extraído do livro:

DI₁/DR₂ - Imagine agora a cena da aula se construindo, você começa a jogar. Antes disso, logicamente escolhe os melhores colegas, aqueles que como você tiveram oportunidade de praticar a mesma modalidade, adquirindo habilidades motoras condicionantes com sua prática. A aula começa, você joga por 40 minutos, chega a cansar, suar, e pede para descansar um pouco. Termina a aula e você pensa: “puxa vida, hoje eu joguei bem. Nossa, como joguei!”. [p. 85]

FONTE: Dados da análise documental.

Já no discurso do tipo DI₃/DR₂, as características que remetem a ordenação social, política e econômica articulam-se com reflexões que não se relacionam diretamente com as práticas corporais, como é o caso do enunciado a seguir:

DI₃/DR₂ - O que, na verdade, aparece como forma de equivaler as desigualdades, torna-as mais evidente, marcadas por profundas desigualdades sociais. Por exemplo, a famosa igualdade jurídica, baseada na constituição de leis e regimentos, em muitos casos, amplia

a dimensão da cidadania construída para poucos. Pesquise, em jornais e revistas, notícias de casos reais que exemplifiquem essa afirmação sobre a cidadania jurídica. [p. 87]

FONTE: Dados da análise documental.

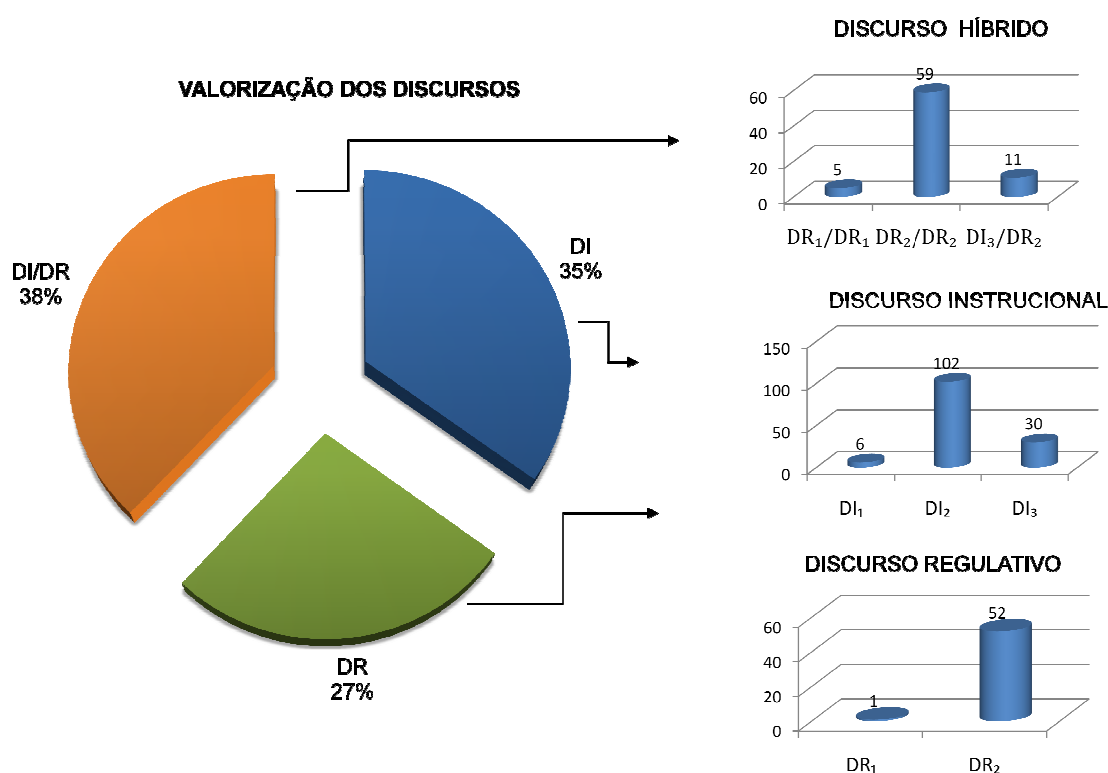
Estes foram aspectos gerais no interior de cada discurso, levando-se em consideração todos os enunciados do livro. Cabe agora, aprofundar ainda mais a análise focando a ênfase dos discursos em cada um dos conteúdos estruturantes.

3.2.1.3. Aspectos específicos do discurso pedagógico

Parte-se agora para a análise das especificidades de cada conteúdo estruturante no que diz respeito a valorização e ênfase no discurso pedagógico. A ordem das análises seguirá a mesma ordem com que os conteúdos estruturantes aparecem no LDP de Educação Física.

Começando pelo conteúdo estruturante esporte, segue a figura que concentra os gráficos com os dados construídos.

FIGURA 5. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE ESPORTE



FONTE: Dados da análise documental.

Dentro do conteúdo estruturante esporte percebe-se que a valorização maior recai quase que de igual maneira sobre todos os três tipos de discurso,

demonstrando que há certo equilíbrio na distribuição dos discursos quando se analisa o quadro geral. Porém quando se analisa cada uma das expressões desses discursos, revela-se que a ênfase maior em cada um deles está nas características instrucionais de uma cognição reflexiva conceitual relacionada ao esporte, direcionada para aspectos regulativos de âmbito macro social, vinculados a questões políticas e econômicas. São as regras que vão direcionar a mobilização para o saber dentro desse conteúdo estruturante. Vejam-se exemplos emblemáticos de enunciados dos discursos com maior ênfase nos capítulos que trabalham com o esporte, são eles: DI_2 , DR_2 e DI_2/DR_2 .

DI_2 - Nessa adequação da programação a ser exibida, o esporte ocupa local central, por vários fatores que contribuem aos objetivos da televisão. Que objetivos seriam estes? Por que o voleibol ocupa local de destaque? O que teria de proximidades com tais objetivos? [p.38]

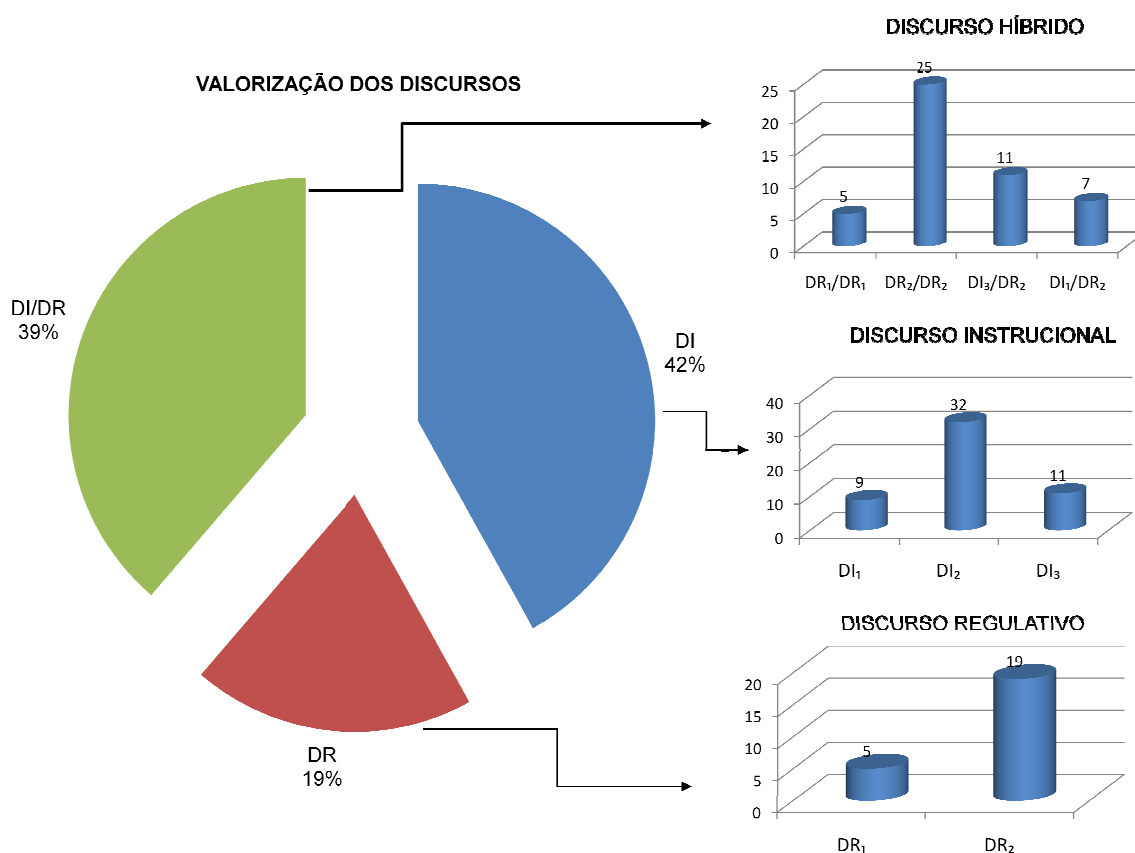
DR_2 - Nesse sentido, surgiu a importância de incentivar a classe trabalhadora a aderir à prática esportiva, como forma de ocupação do tempo livre, diminuindo as possibilidades de tensões sociais. “No entanto, o significado dessa prática para essas classes sociais era outro, o corpo foi o meio, caracterizando-se uma prática mais viril” (RODRIGUES, 2004).[p. 52]

DI_2/DR_2 - É necessário pensar o futebol como algo ainda mais complexo e poderoso do que um instrumento de ideologia das massas e do mercado. Propomos pensá-lo como possibilidade de desenvolver formas solidárias e cooperativas de organização da sociedade. Neste sentido, o futebol seria um esporte, uma prática corporal capaz de fazer refletir sobre diferentes maneiras de organização política e social. [p. 23]

FONTE: Dados da análise documental.

Segue agora a análise do conteúdo estruturante jogos, tendo como referência a figura que concentra os dados construídos.

FIGURA 6. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE JOGOS



FONTE: Dados da análise documental.

Começando com o gráfico mais geral da distribuição dos discursos, percebe-se que há um equilíbrio entre o discurso instrucional e o discurso misto, com uma ênfase menor, porém significativa, do discurso regulativo. Isso demonstra uma distribuição que permite a mobilização dos alunos de forma mais ampla, contemplando diferentes sentidos no trato com o conhecimento. Quando se abre o leque para as diferentes modalidades em cada um dos discursos, verifica-se que a ênfase maior em cada um deles recai novamente sobre os discursos com características de DI₂, DR₂ e DR₂, significando que a sua natureza está em uma cognição reflexiva conceitual, voltada para aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos, seguindo a tendência já apontada na abordagem mais ampla realizada anteriormente.

No entanto, não é desprezível a ocorrência de enunciados que têm como característica instrucional uma cognição voltada para a realização procedimental e

prática, e também, regulativa voltada para aspectos relacionais mais imediatos, conforme e percebeu nos gráficos a incidência de DI_1 , DR_1 e DI_1/DR_1 .

As características mais valorizadas nesse conteúdo estruturante estão evidenciadas nos enunciados que seguem.

DI_2 - Você já passou por algumas discussões sobre competição e deve tentar evitar que este seja o único objetivo nas aulas de Educação Física. O jogo é parte da cultura e a competição é um dos elementos que o constituem, das civilizações mais antigas às mais modernas. [p. 70]

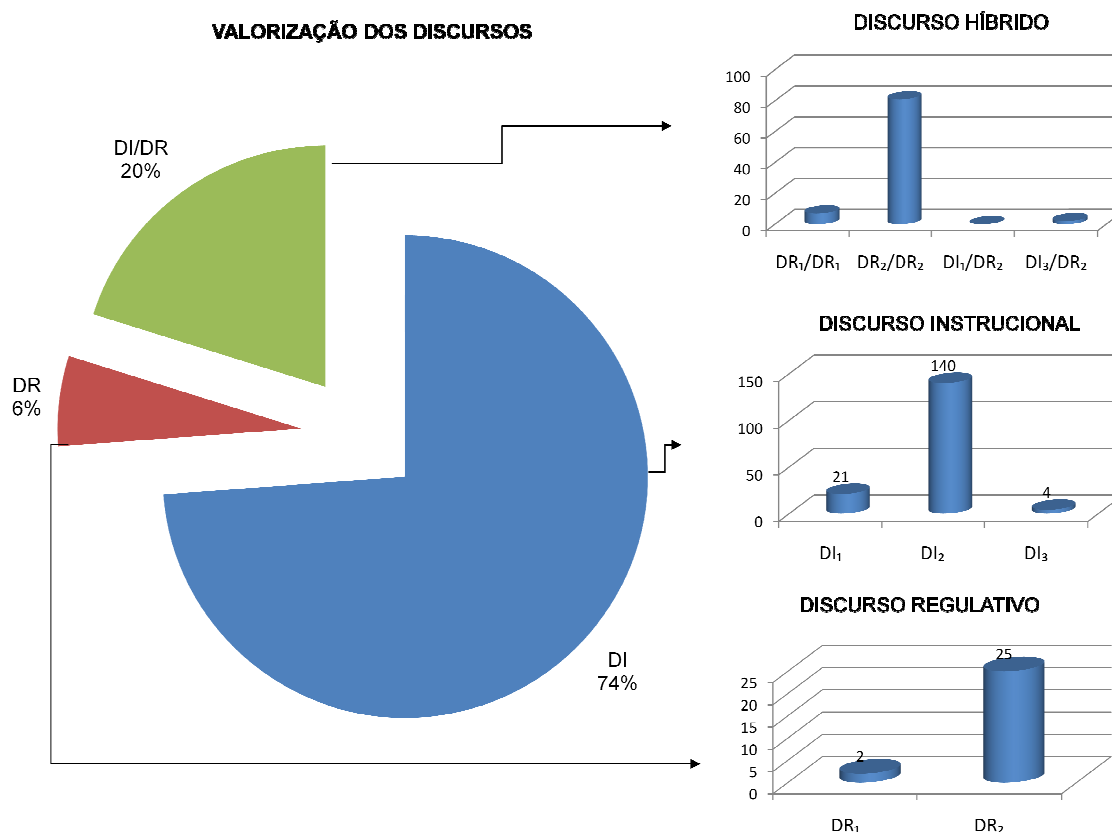
DR_2 - O jogo tem se transformado numa atividade competitiva institucionalizada, regida por um conjunto de normas e controlada por organizações que promovem o desenvolvimento das modalidades, atendendo aos interesses do modo capitalista de produção. Nos grandes eventos esportivos internacionais, pode-se dizer que a confraternização entre os povos acontece, mas a competição é um dos seus principais objetivos. Porém, quem são os maiores beneficiados com toda esta situação? Reflita sobre esta questão. [p.67]

DI_2/DR_2 - Se você estabelecer a relação do jogo jogado com a prática corporal, terá como visualizar o que estamos falando. Pense num jogo que, por princípio, tenha como características a exclusão e o individualismo (valores bastante difundidos no jogo jogado pela atual sociedade). Tal jogo, ou brincadeira, poderia ser a simples dança da cadeira. Quem não senta a tempo na cadeira, sai do jogo, certo? No entanto, se procurarmos introduzir, nesta brincadeira, valores que possam se manifestar no jogo jogante – aquele que ainda está por vir –, teremos condições de torná-lo mais interessante, possibilitando a participação de todos, sem que nenhum jogador fique à margem das ações tomadas. Poderia, portanto, tirar uma cadeira, ao invés de um jogador, fazendo com que as pessoas chegassem a um acordo a fim de que todos continuassem na brincadeira. [p. 82]

FONTE: Dados da análise documental.

Na sequência, seguem as análises do conteúdo estruturante da ginástica, valendo-se desta figura com os gráficos com os dados construídos relativamente à valorização no interior dos discursos.

FIGURA 7. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE GINÁSTICA



FONTE: Dados da análise documental.

Percebe-se no gráfico com os valores gerais dos discursos, que a grande ênfase está sobre o discurso instrucional, com praticamente dois terços dos enunciados de todos os capítulos. Pode-se dizer que esse é um conteúdo estruturante que contribuiu de forma bastante importante para que, no âmbito geral do discurso pedagógico do livro, se enfatizasse o predomínio do discurso instrucional. E a característica mais forte da expressão desse discurso no interior dos capítulos que tratam da ginástica, é, novamente, a modalidade que apresenta a natureza da cognição voltada para a reflexão conceitual crítica sobre aspectos históricos e culturais mais amplos a respeito das práticas corporais.

No que diz respeito ao conteúdo instrucional do tipo DI₁, apesar de ser bem menos valorizado que o DI₂, ainda assim é possível registrar a presença não desprezível desse tipo desse discurso, principalmente porque metade deles está concentrada no capítulo “O Circo Como Componente da Ginástica”. Nesse tipo de

discurso instrucional, há a reflexão sobre elementos procedimentais de realização das práticas como pode ser evidenciado no enunciado a seguir:

DI₁ - TUTORIAL

Você deverá iniciar com uma bola, lançando-a na altura dos olhos (1). Depois de ter realizado com certa facilidade, passaremos para a fase seguinte, com duas bolas: jogue a 1^a- e, quando ela estiver no ponto mais alto, lance a 2^a- (2). Agora começa a dificultar, pois realizaremos com três bolas: a 1^a- e a 3^a- estão na mão direita. A 2^a- na esquerda. Lance a 2^a- quando a 1^a- chegar ao ponto mais alto (3). Quando a 2^a- chegar ao alto, lance a 3^a- (4). [p.98]

FONTE: Dados da análise documental.

Esse aspecto é relevante, pois mostra que os capítulos diferem na ênfase que dão aos discursos dentro de um mesmo tema. Do ponto de vista geral, cada capítulo contribui com aspectos diferentes, porém, quando se olha para o conjunto de todos os capítulos do livro, a grande ênfase está no discurso instrucional DI₂.

Seguem alguns exemplos de enunciados com os tipos de discursos mais valorizados em cada categoria:

DI₂ - Os sacrifícios são considerados válidos para se obter um corpo “sarado” e estão associados a uma “malhação” bem sucedida. Tal malhação é, muitas vezes, confundida com a sensação de dor. Quantas vezes ouvimos as pessoas dizendo que fizeram ginástica e não sentiram “dor”, então a prática dessa atividade não deve ter tido efeito.[p. 113]

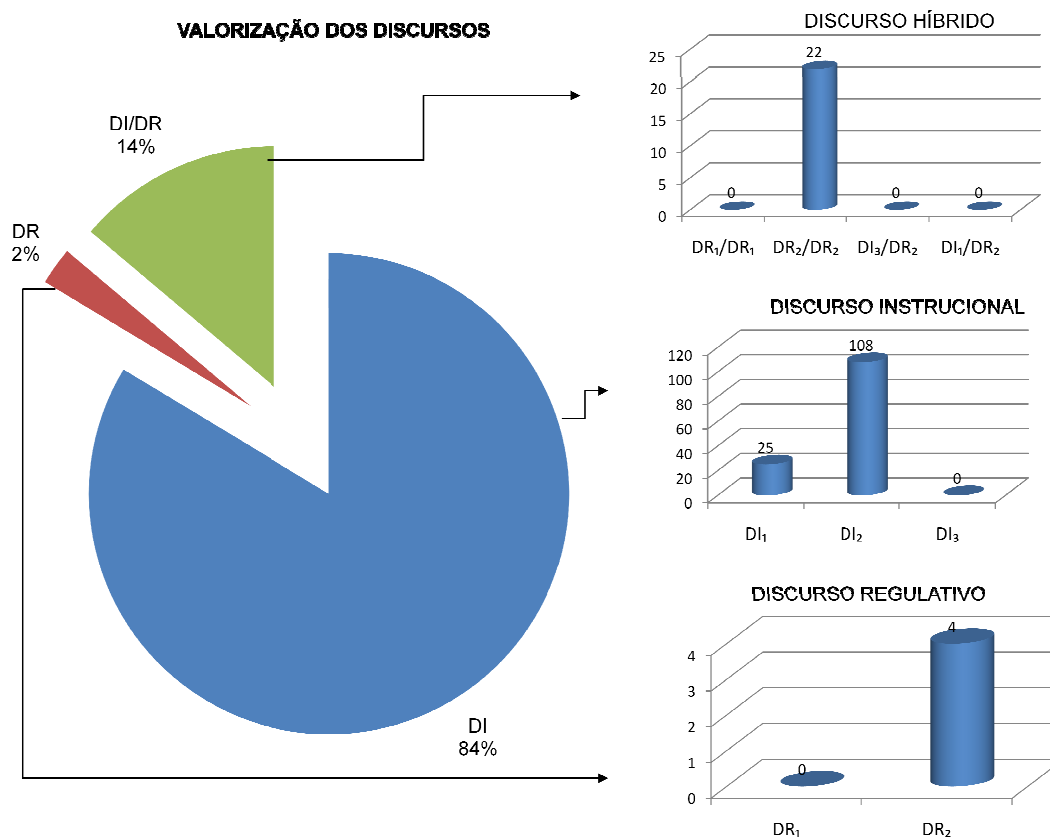
DR₂ - Os cuidados com a estética corporal são, quase sempre, veiculados pela lógica capitalista de mercado, principalmente as academias especializadas em estética e beleza. Como você pode fugir dessa lógica? Como cuidar do corpo sem que para isso seja necessário pagar? A saúde pode estar desligada da lógica capitalista?[p.149]

DI₂/DR₂ - Você observou, ao longo do texto, a problemática que envolve a saúde, identificando em que medida os esforços para mantê-la dependem de nós e em que medida os órgãos públicos devem assumir sua parcela de compromisso com a sociedade. Torna-se necessário apontarmos um caminho, entre as várias possibilidades, de fazer uma atividade física que promova a eliminação gradativa do sedentarismo. [p. 136]

FONTE: Dados da análise documental.

A figura a seguir mostra os gráficos com os dados construídos para a análise dos discursos do conteúdo estruturante lutas.

FIGURA 8. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE LUTAS



FONTE: Dados da análise documental.

Como pode se notar no gráfico mais geral da valorização dos discursos, o conteúdo das lutas está fortemente marcado pela ênfase no discurso instrucional, assim como acontece no conteúdo estruturante da ginástica. Os dois conteúdos juntos contribuem de forma bastante significativa para caracterizar o discurso pedagógico como eminentemente instrucional. A ênfase maior em cada uma das categorias está nos tipos DI₂ e DI₂/DR₂ com maior intensidade e, neste caso específico das lutas, o DR₂ de forma enfraquecida. Seguem exemplos dos tipos de discursos mais valorizados nos capítulos que tratam das lutas:

D₂I/DR₂ - Por isso, a Capoeira é uma modalidade que pode ser vivida dentro e fora da escola, como uma atividade da cultura corporal, pois: “A capoeira, como educação física, faz parte da nossa história; contribui na formação de valores das crianças, jovens e adultos [...]” (SANTOS, 1990, p. 29). [159]

DI₂ - Entre os grupos de imigrantes, vieram os japoneses e, com eles, o judô chegou ao Brasil. No início, o judô era uma forma de matar as saudades da terra natal, isto é, uma maneira dos japoneses manterem suas tradições e sua identidade cultural. [p.174]

FONTE: Dados da análise documental.

Uma particularidade nesse conteúdo estruturante é a presença somente de mais um tipo de discurso, do tipo DI₁, fora os discursos já mencionados. Apesar de ser pouco valorizado no âmbito geral, esse discurso responde por aproximadamente 41% dos discursos no capítulo sobre o judô e por aproximadamente 14% dos discursos do capítulo sobre a capoeira. Isso demonstra que estes capítulos voltados para as lutas têm uma dimensão considerável de elementos procedimentais mais específicos, que procuram instrumentalizar para a prática propriamente dita. Vejam-se exemplos desses discursos em cada um dos capítulos:

DI₁ - Negativa

É uma esquiva que o praticante faz descendo ao solo apoiado em uma das pernas e com a outra esticada. As duas mãos vão ao chão, sendo que, se estiverem do lado da perna esticada, sua característica é quase que exclusivamente de defesa, porém se as mãos estiverem para o lado da perna dobrada, propicia ao executor a oportunidade de aplicar uma rasteira logo em seguida. Em uma de suas variações, quando as mãos estiverem viradas para o lado da perna dobrada, elas poderão não ir ao solo, permanecendo à altura do rosto e do tórax, em posição de defesa. [p. 166]

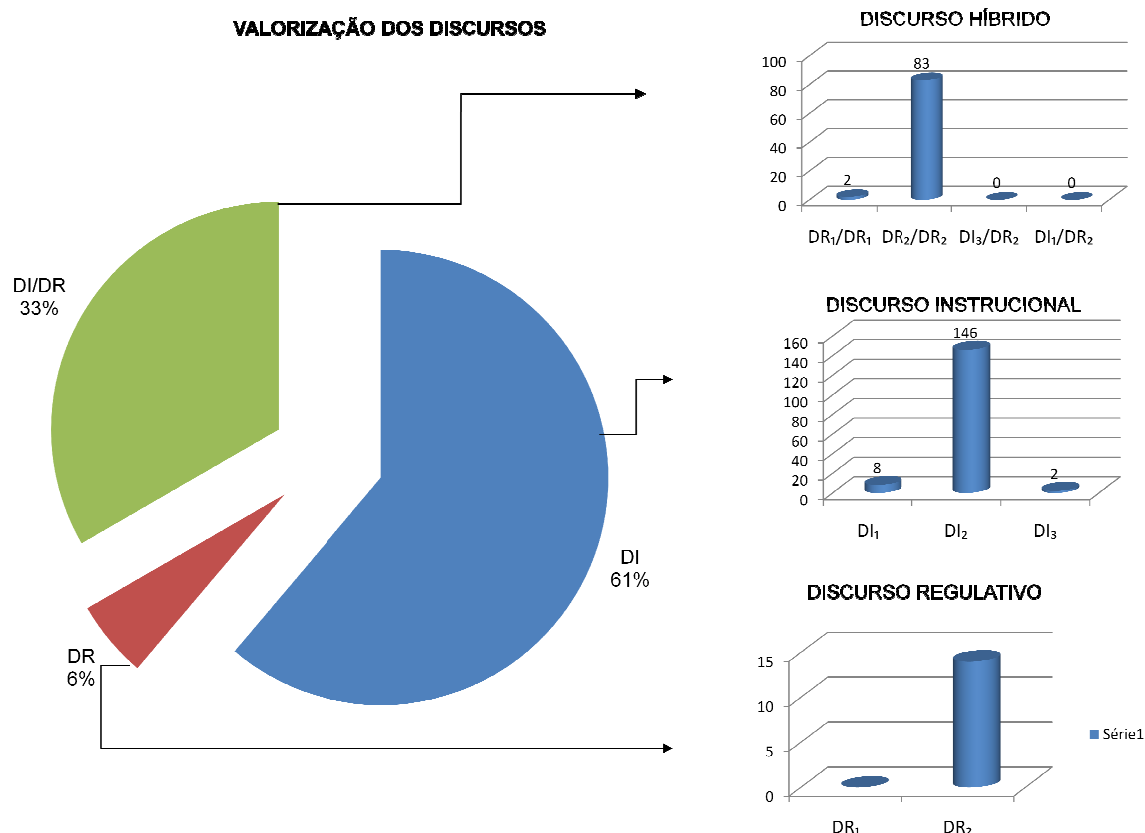
DI₁ - Ippon-seoi-nague

Para executarmos essa técnica, o desequilíbrio deve ser efetuado para cima e para frente; o braço em forma de muque (observação: a articulação do braço de quem executa deve encaixar na axila do ukê); as costas devem ficar coladas ao peito do ukê.[p.183]

FONTE: Dados da análise documental.

Para finalizar esse bloco de análises a respeito da valorização relativa dos discursos que constituem o discurso pedagógico, seguem as observações com base na próxima figura, contendo as informações elaboradas nos gráficos para o conteúdo estruturante da dança.

FIGURA 9. VALORIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DANÇA



FONTE: Dados da análise documental.

Também nesse conteúdo estruturante a ênfase está mais forte no discurso instrucional. Há uma significativa presença de enunciados com características que contemplam os dois discursos, o instrucional e o regulativo e com uma incidência muito fraca no discurso regulativo. Isso não quer significar que o discurso regulativo não está sendo contemplado, mesmo porque ele aparece de forma imbricada nos enunciados com o discurso misto, mas, sim, a regulação está embutida nas competências cognitivas.

Vale enfatizar que as distinções dos diferentes tipos de discurso feitas nesse estudo servem para detalhamento das análises, mas que não devem ser entendidas de forma separada ou isolada, pois, vale lembrar sempre que o discurso pedagógico não é a soma de um discurso instrucional isolado e de um discurso regulativo isolado, mas, sim, a unidade formada pelo imbricamento desses discursos embutidos um no outro (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Algo bastante interessante nos capítulos que tratam da dança, é que quase todos os enunciados, nas diferentes categorias, se concentram no formato DI_2 , DR_2 e DI/DR_2 . Seguem exemplos de cada um deles:

DI_2 - Falaremos um pouco sobre o ritmo. Algumas vezes em nosso cotidiano, ao ouvirmos uma música, ela pode soar de forma prazerosa ou não, dependendo do momento que estamos vivendo, fazendo-nos relembrar situações. Caso essa música nos remeta a uma boa recordação ou nos cause prazer, podemos sentir o nosso próprio corpo movimentando-se, e talvez até mesmo dançando ao ritmo da melodia. [p. 192]

DR_2 - Com a forte influência da mídia, as pessoas que não tinham contato mais próximo com esse movimento manifestavam uma certa resistência, pois a imagem que passava nos meios de comunicação era a de que o Movimento Hip Hop se constituía por criminosos, bandidos, assassinos e usuários de drogas. [p.231]

DI/DR_2 - Cultural, social e historicamente, incorporamos e assumimos determinados comportamentos tidos como comuns e naturais. Dependendo do meio cultural, entende-se que para o homem não “combina” dançar, porque a dança é também uma forma de expressão de sentimentos e demonstrar afetos e emoções não cabe ao universo masculino. Entretanto, o contrário também é verdadeiro para algumas culturas, pois os homens dançam, e isso representa uma forma de manifestação significativa e relevante para eles. [205]

FONTE: Dados da análise documental.

As outras formas de expressão dos discursos são quase inexpressivas. A ausência desses outros discursos e a ênfase excessiva em um determinado tipo marca o discurso pedagógico como sendo predominantemente de caráter instrucional, mas de uma instrução do tipo DI_2 . A natureza de uma cognição desse tipo é reflexiva e crítica sobre aspectos históricos e culturais mais amplos a respeito das práticas corporais. A ênfase neste aspecto põe a responsabilidade de organizar as práticas pedagógicas nas mãos dos professores que vão utilizar o livro, exigindo deles uma formação mais crítica.

A instrumentalização dos professores do Estado para a utilização do livro é feita através de um programa de formação continuada conhecido como DEB itinerante.⁴² De acordo com as entrevistas, o processo de utilização do livro gera diferentes pontos de vista dos autores que também trabalham ou trabalharam nos programas de formação continuada.

Nos diferentes aspectos levantados com relação à utilização do livro, percebe-se que apesar de alguns professores já entenderem o livro como um

⁴² Departamento de Educação Básica.

instrumento de apoio para sua prática pedagógica, ainda há dificuldade de entendê-lo em seu funcionamento, justamente por não possuírem as regras de reconhecimento do discurso legítimo, como pode se notar nas falas a seguir.

FABRÍCIO - (...) então é essa a ideia que a gente tenta mostrar para os professores: que o livro didático é um material de apoio, de suporte para que o professor tenha um material a mais, pra poder enriquecer a sua prática.

ROMÁRIO - No começo, quando o livro chegou, por ser uma coisa diferente, não ser uma coisa seqüencial, uma coisa tradicional, teve assim um certo...um susto: - como é que a gente vai trabalhar com um livro dessa forma? A partir do momento... com o DEB itinerante, com essa capacitação que veio em parceria, veio com essa ideia de trabalhar com o livro didático, os professores começaram a entender (...) E agora já está tendo esta visão, os professores já estão começando a entender como utilizar, como esse instrumento vem como auxílio, ele não é uma verdade única, ele não é uma ferramenta única. Isso é super importante falar, ele não traz um ponto fechado, mas ele dá a possibilidade do professor usar ele como mais um instrumento, não como único, mas como mais um.

FERNANDO - É possível de desenvolver? É. O problema é que o professor tem muita dificuldade na escola ainda. Mas a partir desse processo de formação que a gente está atingindo os professores de todas as escolas de todos os núcleos, a gente está mostrando, traz alguns exemplos de como trabalhar com o livro. (...) Na escola, principalmente agora nos DEBs, a gente vem escutando dos professores que é possível trabalhar com o livro, mas é claro que o livro não dá conta de tudo, e desde o início a gente falou que o livro vem para contribuir com o planejamento do professor, ele é um material de apoio, ele não é uma bíblia que tem que ser levada de baixo do braço e que o professor tem que pelo resto da vida ter que segui-lo. Não!

FÁBIO - Eu tive a felicidade de participar das formações com todos os professores; eu pude ir de escola em escola ver lá da realidade de Goioerê, a realidade de Loanda, a realidade de Curitiba, a realidade de Londrina, e eu via essa necessidade. O professor falava: olha, isso está excelente, isso é um marco histórico na nossa disciplina, isso rompe com paradigmas históricos na nossa disciplina, mas como que faz? O que eu faço? Tá aqui o livro, você tem que ensinar para a gente como fazer; como encaminhar? Aí veja só, tinha um professor que arrancava as Folhas ou ele escondia as Folhas do livro. Isso, então assim, ele fez uma divisão: até tal Folhas é um ano; e ele pediu para os alunos colarem, dar um jeito de colar as outras Folhas, para os alunos não lerem. Você veja, ou seja, o professor não tem preparo nenhum; qual o problema do aluno ler o livro todo? Mas foi uma forma que ele encontrou, de pensar: bom, eu vou trabalhar até aqui e vocês não podem ver o resto, porque o resto é segredo que vem no próximo ano.

FONTE: Dados das entrevistas.

Este aspecto demonstra que as regras de reconhecimento postas no livro como legítimas, precisam ser legitimadas pelo trabalho de realização de textos pertinentes por parte dos professores, tanto nos discursos instrucionais quanto nos

regulativos. Isso sem mencionar o trabalho a ser realizado com os alunos, como também pode ser notado na fala do autor:

FERNANDO - Não é só a resistência do professor, que é grande ainda; nós temos uma grande resistência, mas os alunos também têm a resistência em trabalhar com o livro porque, se nós virmos historicamente nossa disciplina nunca teve um livro, e agora trabalhar com a questão teórica dentro de sala de aula, os alunos não querem ficar em sala, não querem discutir (...)

FONTE: Dados das entrevistas.

Isso porque o caráter reflexivo crítico encarnado no discurso pedagógico do livro não tem uma tradição no campo das práticas, podendo gerar resistências tanto dos professores quanto dos alunos. Este aspecto também foi notado por alguns estudos que indicam a dificuldade de “novas” abordagens de se efetivarem na prática. Muniz, Rezende e Soares, por exemplo, relatam que “(...) de concreto, temos os discursos de seus idealizadores disseminados em eventos acadêmicos ou nas páginas das literaturas publicadas, mas ainda sem o eco necessário para a proclamada mudança de educação e da educação física escolar” (1998, p.25).

Estas pesquisas reforçam a ideia de que o reconhecido como prática pedagógica em Educação Física é fruto de um longo processo de internalização de sentidos, por parte dos sujeitos, e que, para que haja mudanças, é necessário que os sujeitos do processo reconheçam a legitimidade da mudança e se apropriem das regras de realização dos textos legitimados por essa proposta. Este aspecto é reconhecido na fala de um dos autores:

FERNANDO - E é claro que esse material não é de fácil implementação, porque tem que estar aliado às diretrizes curriculares. Os professores, muitas vezes não têm a leitura das diretrizes: “Com o trabalhar com esse livro? Tem muita teoria, eu não vou trabalhar com isso aqui porque é muito teórico”. Mas o que é teoria e o que é prática? É essa concepção que a gente tem que ver. Porque as vezes o professor propõe um debate dentro da sala, ele não é necessariamente teórico. Aí vai depender da nossa concepção entre teoria e prática. Eu acredito que o livro ainda tem bastante, as pessoas têm bastante receio em utilizar o livro, os professores muitas vezes sentem dificuldade, e eu acredito que seja mais pela dificuldade em trabalhar a questão metodológica do que simplesmente falar: não, eu não vou trabalhar com isso aqui e deixa jogado.

FONTE: Dados das entrevistas.

Ocorre que os contextos se modificam lentamente, pelo embate de visões de mundo e pelo aparecimento de novos pontos de vista. A disputa pelo conhecimento mais apropriado, a seleção do que deve ser considerado como reconhecido,

portanto, o “pensável”, o autorizado a ser trabalhado na escola, exige maior qualificação técnica e política dos professores de Educação Física para que possam posicionar-se no debate e fazer escolhas conscientes.

No entanto, pelo que pode ser percebido no relato de Fábio, há muito que ser feito nesse sentido para que o livro didático possa ser reconhecido pelos professores nas escolas:

FÁBIO - Mas veja, e aí mais uma crítica à Secretaria: você coloca um material desse e você não dá formação para o professor utilizar. Você sabe que a nossa área é extremamente voltada para a técnica, e aí você tem um livro desse com conteúdo que em momento nenhum você vai ver a técnica, e que tem uma lógica de organização difícilíssima para o professor trabalhar. Você tem onze Folhas, você tem doze, não sei, doze Folhas para trabalhar três anos, como organizar isso? Como organizar esses conteúdos? São doze Folhas em três anos, quem que tem formação para isso. Se não vai ser engavetado, vai ser colocado dentro da gaveta, e isso é um perigo, eu acho.

FONTE: Dados das entrevistas.

Cabe agora aprofundar as análises da constituição do discurso pedagógico e dos processos de mobilização para o saber que estão imbricados nos sentidos que eles constróem.

Com base nos valores de classificação e de enquadramento internos ao discurso pedagógico é que se poderá saber qual a direção de sentido tomada pelo código pedagógico da Educação Física no livro. Sabendo sobre a orientação de sentido do código pedagógico do livro, tem-se a chave para se saber sobre a mobilização para o saber intrínseca a ele, e por extensão, saber-se-á sobre a lógica de identidade pedagógica que a mobilização induz.

Para tanto serão organizadas agora as análises dos valores de classificação e enquadramento internos ao discurso pedagógico, valendo-se da dinâmica de relações que acontecem na dimensão interativa e na dimensão organizacional no contexto do livro.

3.2.2. Dimensões Instrucionais e Organizacionais do Contexto Pedagógico

O contexto escolar ao qual livro se insere, é caracterizado por determinadas relações entre diferentes categorias: espaços, discursos e sujeitos (BERNSTEIN, 1996, 1998). A fronteira entre essas categorias pode ser nítida, havendo neste caso uma forte classificação entre elas ou estar menos nítida, havendo neste caso uma classificação fraca entre elas. A comunicação entre as diferentes categorias é definida pelo enquadramento que é forte quando não há comunicação entre as categorias ou quando essa comunicação é unidirecional, isto é, o controle é exercido apenas pela categoria que tem mais poder. É fraca no caso contrário (MORAIS; NEVES, 2007, p. 124).

Dessa forma, os principais âmbitos considerados para elaboração das categorias de análise para o contexto do livro foram a relação entre sujeitos, relação entre espaços e relação entre discursos, analisados pela atribuição de distintos valores de classificação, no caso da dimensão organizacional e de distintos valores de enquadramento, no caso da dimensão interacional.

Os valores de classificação e de enquadramento nas referidas dimensões, dirão sobre o sentido do código pedagógico, sua respectiva mobilização para o saber e, por conseguinte, sobre as lógicas de identidade que estarão sendo induzidas por ele.

Esses elementos podem ser visualizados na tabela que se segue.

QUADRO 8. VALORES DE CÓDIGO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO LIVRO

Âmbitos de análise	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Dimensão Interacional E +/-	Sujeitos	Autor (Professor)/Aluno	REGRAS DISCURSIVAS
			<ul style="list-style-type: none"> • Seleção • Sequência • Critérios
			REGRAS HIERÁRQUICAS
			<ul style="list-style-type: none"> • Controle Pessoal • Controle Posicional • Controle Imperativo
Dimensão Organizacional C +/-		Intradisciplinar	Relação entre os conteúdos estruturantes.

	Discursos	Interdisciplinar	Relação entre as disciplinas.
	Espaços	Professor/aluno Aluno/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Distância • Proximidade

FONTE: O autor.

A orientação de codificação dada pelas dimensões interacional relativa aos valores de enquadramento e organizacional, relativa aos valores de classificação, revela qual a lógica de formação de identidade está sendo expressa no livro.

3.2.2.1. Dimensão interacional da relação entre os sujeitos

A dimensão interacional é dada pelos valores de enquadramento. Diz respeito à natureza do controle no processo de transmissão-aquisição de conhecimentos e competências. O âmbito considerado nessa dimensão são as relações entre sujeitos, mais especificamente pelas relações professor-aluno, entendidas no contexto do livro como relação entre o autor-aluno. Essas relações são reguladas em nível de enquadramento, de um lado pelas regras discursivas sobre as competências específicas e, por outro lado, pelas regras hierárquicas. As regras discursivas caracterizam o discurso instrucional e regulam a seleção, a sequência, o ritmo e os critérios de avaliação, e as regras hierárquicas caracterizam o discurso regulativo e regulam as normas de conduta social.

A relação entre sujeitos⁴³ é dada pela seleção dos conhecimentos e competências; pela sequência que designa a ordem segundo a qual se processa a aprendizagem; e pelos critérios de avaliação, isto é, os critérios que determinam a produção do texto legítimo.

Nesses casos o enquadramento será mais forte quanto maior for o controle do professor sobre a seleção, a sequência, o ritmo e os critérios de avaliação. Da mesma forma, o enquadramento será mais fraco quanto maior for o controle do aluno sobre a seleção, a sequência, o ritmo e os critérios de avaliação.

Com relação ao discurso regulativo, são as regras hierárquicas que regulam a forma de comunicação entre sujeitos com posições hierárquicas distintas. Neste

⁴³ Bernstein menciona também o ritmo, ou seja, à taxa esperada de aquisição, o tempo destinado à aprendizagem, que não será abordado no presente estudo visto que está muito vinculado a prática pedagógica propriamente dita.

caso, um enquadramento fraco significa, por exemplo, que o aluno pode criticar as práticas do professor ou que o professor explica aos alunos as razões porque se deve comportar de determinada maneira.

No caso do discurso regulativo, os indicadores referem-se ao controle que os sujeitos em interação podem ter sobre as normas de conduta social. O controle pessoal corresponde a uma relação de transmissão-aquisição em que a hierarquia está presente de forma implícita. Nesse caso, o enquadramento é fraco e é conferido algum controle ao aluno, que desempenha um papel ativo nessa relação. O controle posicional é realizado através de apelos que tomam como referência normas inerentes a certo estatuto e apenas permite um dado leque de alternativas aos alunos. Nesse caso, há um enquadramento forte que sublinha a hierarquia e as relações de autoridade são explícitas. No controle imperativo, a gama de alternativas disponíveis aos alunos é reduzida e o professor recorre a ordens, admoestações ou mesmo à coação física, como forma de levar os alunos a comportar-se de determinada maneira, sem dar qualquer razão. Nesse caso, o enquadramento é muito forte.

No caso do livro didático, a dimensão interacional somente pode ser observada pela prática pedagógica expressa em seus enunciados, na lógica do saber constituído em discurso. A relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no livro pressupõe o diálogo do professor-autor com o aluno. É na relação entre o autor, entendido como professor, e os alunos, que será observada a relação entre sujeitos conforme os indicadores levantados no tópico anterior.

Entender o autor no papel de professor nessa relação com os alunos se justifica valendo-se da ideia de que no projeto Folhas, são os professores que escrevem matérias como se fossem aulas. Esse aspecto se evidenciou ainda mais em algumas falas dos autores nas entrevistas, como é o caso desta autora:

CINTIA - (...) Quando eu escrevia, eu me imaginei dando aula pra 8ª série, e daquele conteúdo um pouquinho do que eu já tinha feito com o aluno, mas por a gente não ter produção, a tradição de escrita para o aluno, isso também é complicado. (...) Pensava no que eu ia dar aula para eles, na verdade o Folhas, o objetivo maior dele é esse: uma aula que você vai dar pro teu aluno.

FONTE: Dados das entrevistas.

Dessa forma, serão analisados os indicadores da dimensão interacional, levando-se em conta o controle e a diretividade sobre as regras discursivas de

seleção dos conhecimentos, a sequência e o ritmo da aprendizagem e os critérios de avaliação; se esse controle, se essa direção está com o professor ou com o aluno.

Como se está falando dessas regras discursivas entre os sujeitos, usou-se como estratégia de análise a presença desses elementos dentro dos pressupostos metodológicos que criam o discurso pedagógico com base na teoria de instrução.

A teoria de instrução que subjaz o texto privilegiado no livro didático está fundamentada na perspectiva crítico-superadora, entendida como a versão da pedagogia histórico-crítica na área da Educação Física escolar. Vale ressaltar este aspecto na fala de um dos autores:

ROMÁRIO - É interessante que a metodologia que nós propomos nas nossas diretrizes; acho que isso é importante antes de falar: o livro tinha que estar de acordo com as diretrizes curriculares. Porque não poderia ser o livro um documento e as diretrizes outro. Por se tratar de uma Secretaria de Educação, a gente tinha que considerar para escrever o livro, aquilo que já havia sido escrito nas diretrizes. E o nosso encaminhamento metodológico das Diretrizes parte da concepção histórico-crítica.

FONTE: Dados das entrevistas.

Em linhas gerais, os aspectos metodológicos decorrentes da pedagogia histórico-crítica⁴⁴ podem ser evidenciados pelas seguintes características (SAVIANI, 1983): (a) estimulação da atividade e iniciativa dos alunos; (b) Iniciativa do professor; (c) diálogo dos alunos entre si e com o professor; (d) diálogo coma cultura acumulada historicamente; (e) interesses dos alunos; (f) ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico; (g) sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos cognitivos.

A pedagogia histórico-crítica procura fazer a vinculação entre educação e sociedade e propõe que tanto o professor quanto os alunos sejam tomados como agentes sociais (SAVIANI , 1983, p. 74). Portanto, o processo de análise deve procurar evidências do papel desses agentes no controle sobre as regras discursivas mencionadas anteriormente.

O método de ensino proposto na pedagogia histórico-crítica pressupõe uma relação comunicativa que acontece em uma sequência de passos que se articulam. Saviani relata os passos da seguinte forma (1983, p. 73-6):

⁴⁴ Os aspectos metodológicos da pedagogia histórico-crítica também podem ser encontrados nas Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná. Cf. p. 44.

O primeiro passo é o ponto de partida, entendido como a prática social que é comum a professor e alunos. O professor e os alunos encontram-se em diferentes níveis de compreensão, conhecimento e experiência da prática social: o professor tem uma compreensão que é de “síntese precária”, que implica uma articulação dos conhecimentos e experiências que ele detém relativamente à prática social, mas também que ele conhece precariamente os níveis de compreensão os alunos no ponto de partida; e a compreensão dos alunos é de carácter sincrético, pois, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica da prática social de que participam.

O segundo passo é o de problematização, da identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar. A questão da análise é saber quem participa desse processo de problematização e quem define quais os conhecimentos são necessários para equacionar o problema, portanto se referem às regras de seleção.

O terceiro passo é o de instrumentalização. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. A transmissão é direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. A questão que interessa à análise nesse quesito é a forma como a instrumentalização está proposta em termos da sequência da aprendizagem dada pelos sub tópicos do capítulo: há a direção somente da parte do professor-autor? Há a direção somente por parte dos alunos? Também na instrumentalização estarão sendo observadas as propostas de atividades, de pesquisas e debates feitas aos alunos em que procura-se indícios de quem dirige os critérios de realização, o que se espera que os alunos alcancem com as atividades.

O quarto passo é o de catarse. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação do processo de ensino, a

passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível pelo professor.

Esses passos foram mencionados também na fala de um dos autores:

FERNANDO - Então, quando a gente vai pensar o livro, a gente tem que pensar no quê? Na parte da problematização, todo livro, todos os Folhas isso já é do manual Folhas que é outro projeto da Secretaria, que precisa começar com um problema; então isso casou, deu muito certo, a concepção metodológica com o que a gente propunha no livro. Então, a gente inicia com um problema, joga... Instrumentaliza os alunos. Então tem a problematização, da problematização a gente vai para... Claro, tem a prática social: o que os alunos entendem sobre o circo; quando fala em circo, o professor pode lançar vários questionamentos para trazer a prática social; o segundo passo é a problematização, que é como a gente começa o nosso Folhas. Depois vem a instrumentalização, que é aquilo que nós fazemos trazendo a questão teórica, como eu comentei da parte da ginástica, do circo; a gente está instrumentalizando. A catarse é o retorno: então a gente gerou um problema, do problema, bom se os alunos conseguiram, será que eles deram conta dessa problematização? Depois da problematização começa a instrumentalização: será que eles conseguem agora que modificou a forma de pensar, ou permanece como era desde o começo da aula? Será que a gente conseguiu fazer que eles tivessem saído da síncrese e ir para a síntese? Então essa é a intenção. E nas atividades de pesquisa, atividades de debate, isso faz com que a gente consiga amarrar a metodologia.

FONTE: Dados das entrevistas.

O manual Folhas mencionado pelo autor é um documento disponibilizado no endereço eletrônico da Secretaria de Educação do Paraná, que orienta o processo de escrita de um Folhas, entendido como material didático dirigido aos estudantes da escola básica e que pode vir a se tornar um capítulo do LDP. Na orientação desse material estão previstos alguns itens obrigatórios, quais sejam: problematização, desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo, desenvolvimento teórico interdisciplinar e propostas de atividades a serem distribuídas ao longo do texto. Os itens devem aparecer no corpo do texto como forma de organização didática.

Esses itens se relacionam com os passos metodológicos de problematização e de instrumentalização da pedagogia histórico-crítica. Assim sendo, serão considerados como rubricas para o processo de análise das regras discursivas, da seguinte forma: a problematização, associada as regras de seleção dos conhecimentos; a instrumentalização ligada à observação das regras de sequência e as regras criteriosais.

Esses elementos construíram contextos de análise dos indicadores da prática interativa. Desta forma, o discurso pedagógico no livro, será analisado em suas regras discursivas e hierárquicas em cada capítulo, procurando organizá-lo em torno das problematizações, das instrumentalizações e das catarses propostas por ele.

3.2.2.1.1. A ênfase das regras discursivas

O instrumento de análise das regras discursivas no livro foi construído com os seguintes indicadores de valores de enquadramento postos na tabela que segue:

QUADRO 9. RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS – REGRAS DISCURSIVAS

<p>E++ Centrada no professor</p>	<p>O professor-autor é quem define, dirige e controla as regras de seleção, de sequência e criteriosais sem nenhuma abertura à participação dos alunos. O enunciado contém afirmações que dão uma clara ênfase ao papel diretivo do professor no processo ensino-aprendizagem enunciado refere competências cognitivas e/ou socioafetivas que sugerem uma intervenção passiva do aluno. Neste caso, a frase traduz a ideia de que o livro valoriza uma teoria de instrução exclusivamente.</p>
<p>E+⁻ Centrada no professor e no aluno</p>	<p>O professor-autor é quem define, dirige e controla as regras de seleção, de sequência e criteriosais, porém com abertura para os alunos participarem O enunciado contém afirmações que dão ênfase ao papel orientador do professor, ou se refere a competências cognitivas e/ou socioafetivas que sugerem um certo grau de participação e atividade do aluno. Neste caso, o enunciado traduz a ideia de que o livro valoriza uma teoria de instrução que, embora centrada no professor, tem também em consideração a intervenção do aluno.</p>
<p>E-- Centrada no aluno</p>	<p>Os alunos definem e controlam sem nenhuma mediação do professor-autor. O enunciado contém afirmações que dão ênfase a um grande grau de intervenção do aluno no processo ensino-aprendizagem ou o enunciado se refere a competências cognitivas e/ou socioafetivas que sugerem um elevado grau de autonomia do aluno. Neste caso, o enunciado traduz a ideia de que o livro valoriza uma teoria de instrução fundamentalmente centrada no aluno.</p>

FONTE: o autor.

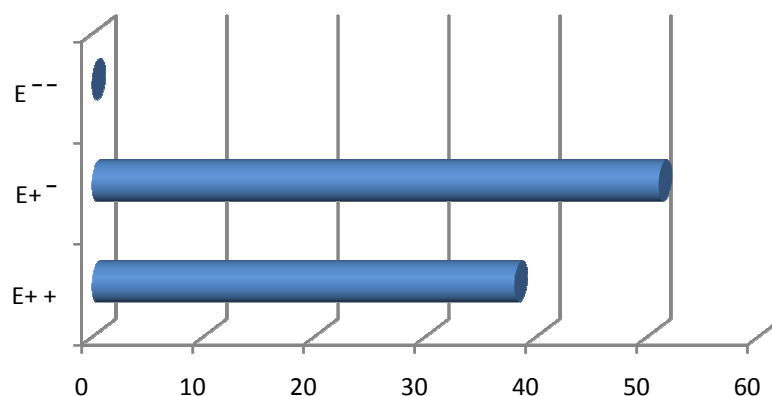
Foram analisados os enunciados divididos por rubrica da maneira como se segue:

- a) Problematizações : as regras de seleção do conhecimento

Foram considerados como problematizações, aqueles enunciados que colocavam questionamentos sobre o conhecimento. Apesar de todas as problematizações no livro serem selecionadas pelo professor-autor, indicando uma ênfase forte no enquadramento, e por extensão, uma relação centrada nas decisões do professor, buscou-se saber o grau de intensidade do enquadramento. Para tanto, se na formulação do enunciado o questionamento não aciona o aluno diretamente para a resolução do problema, então ele possui um enquadramento forte [E++]. Se o questionamento convida o aluno ou sugere que ele se envolva na busca de solução do problema levantado, então o enquadramento é mais fraco, pois sugere tanto a iniciativa do professor em se abrir à iniciativa do aluno [E+]. Se o enunciado solicita que as problematizações sejam feitas pelos alunos, então o enquadramento é fraco e o aluno é quem tem o controle sobre a direção da seleção do conhecimento a ser realizado [E-].

Os resultados das relações entre os sujeitos com base as regras de seleção do conhecimento, via problematizações, podem ser visualizados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5. ÊNFASE GERAL DAS REGRAS DE SELEÇÃO DO CONHECIMENTO



FONTE: Dados da análise documental.

O que se pode notar na distribuição das problematizações é que há uma ênfase no enquadramento misto, no qual a seleção do conhecimento é centrada no professor-autor, mas que também sugere a atividade dos alunos na busca de

respostas, o que implica em uma relação mais próxima àquela indicada pela pedagogia histórico-crítica, na qual tanto o professor quanto o aluno são considerados como agentes sociais. Isso pode ser mais bem percebido no exemplo de enunciado selecionado a seguir:

E+⁻ - O que poderemos descobrir se olharmos por trás da cortina de um espetáculo de futebol? O aluno cauteloso ao olhar diria: o futebol é um jogo, um esporte e não possui cortinas para olhar-se por trás. Outro aluno, mais audacioso, poderia ainda responder: eu sei o que acontece por trás, até porque, eu vivo no “país do futebol”, nasci com esta manifestação corporal impregnada em mim. E você, o que responderia? [p. 18]

FONTE: Dados da análise documental.

Porém, é também bastante expressiva a presença de questionamentos fortemente enquadrados, nos quais o professor aparece como o elemento central na seleção do que deve ser questionado, sem que o aluno seja acionado diretamente. No enunciado que segue tem-se um exemplo desse tipo de relação entre o professor-autor e o aluno.

E++ - Seria o ser humano naturalmente competitivo ou o meio o influencia para que se torne assim? As relações sociais nos conduzem à competição, fazendo-nos provar, o tempo todo, que somos os melhores em alguma coisa?
Será que a escola tornou-se um ambiente que também promove a competição valorizando apenas aqueles que se sobressaem?
Os esportes e os jogos só se aplicam de maneira competitiva? É possível diferenciar o esporte do jogo? [p.65]

FONTE: Dados da análise documental.

Valendo-se desses dois aspectos, pode-se dizer que, apesar de se valorizar a iniciativa e atividade do aluno, este processo de seleção do conhecimento está sendo dirigido pelo professor. Este aspecto também se evidencia na fala de um dos autores:

FERNANDO - Então a todo o momento o professor discute; então quando você lê os problemas, você vê que o autor está tentando conversar com o aluno. Está tentando fazer o quê? Trazer o aluno para si instigá-lo e tentar fazer com que ele vá até o final do Folhas ou do capítulo que ele fique com o professor. Porque se não tiver o objetivo que o aluno fique do início ao fim com o professor, e não o professor sozinho tentando jogar o conteúdo para o aluno, mas que ele se interesse.

FONTE: Dados das entrevistas.

Não foram encontrados enunciados com as características de enquadramento fraco, evidenciando o caráter do livro como diretivo e centrado nas decisões do professor, pelo menos no que tange a lógica do saber constituído em discurso.

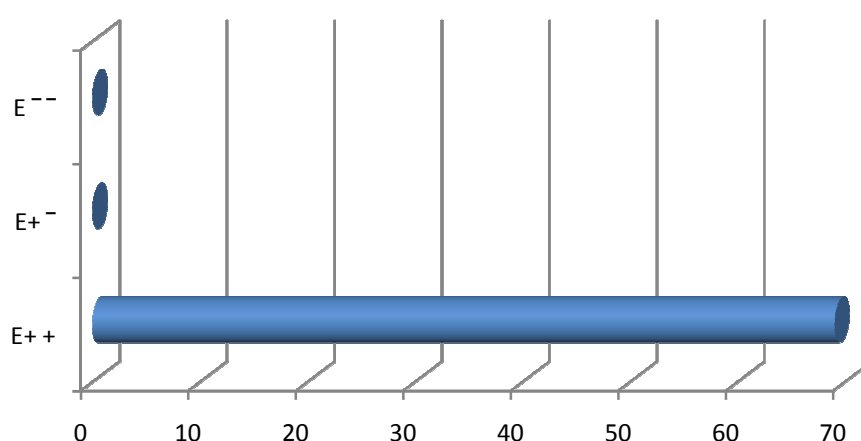
b) Instrumentalizações: as regras de sequência do conhecimento

Foram tidos como instrumentalizações, os enunciados dos sub tópicos de cada capítulo que abrem o processo de instrumentalização propriamente dito. Aqui a estratégia de análise foi detectar se em algum momento se percebia a possibilidade dos alunos participarem na decisão sobre a sequência dos conhecimentos dada no livro.

Também nesse quesito foram utilizados os indicadores de valorização do enquadramento de E^{++} , E^{+-} e E^{-+} , de acordo com o processo de controle sobre as decisões sobre a sequência. Da mesma forma como foi constatado no tópico anterior, o que se poderia encontrar era diferentes intensidades de um enquadramento já forte, devido ao fato de se estar na lógica do discurso constituído e elaborado previamente pelo professor-autor.

O gráfico a seguir mostra que todas as decisões com relação a sequência dos conhecimentos para instrumentalização são tomadas a priori pelo professor-autor.

GRÁFICO 6. ÊNFASE GERAL NAS REGRAS DE SEQUÊNCIA NO LIVRO



FONTE: Dados da análise documental.

Em nenhum título de sub tópico foi encontrado indícios de participação dos alunos na organização de sua sequência. Isso não significa dizer que nesse processo de sequenciamento do conhecimento na prática pedagógica, não possam

ser redefinidas as sequências apresentadas no livro, como evidencia esse autor na entrevista:

FÁBIO - Também tem aquela ideia estruturada, sedimentada de que o conhecimento se dá por formas etapistas, primeiro vem... Olha, Davi, essa é a grande dificuldade dos professores de entender o nosso livro. Não é etapista, você pode ver... primeiro vem isso, depois vem aquilo, depois vem aquilo. Não tem uma sequência linear, você pode começar pelo último Folhas. Por que não? Não tem essa primeiro vem isso, depois vem aquilo, depois vem aquilo. Não, ele pode pegar uma folha do livro e discutir num dia...

FONTE: Dados das entrevistas.

As sequências podem ser modificadas ou escolhidas pelo professor conjuntamente com os alunos, ou seja, pode haver uma nova recontextualização da sequência no momento da relação pedagógica concreta.

c) Instrumentalizações: as regras criteriosais

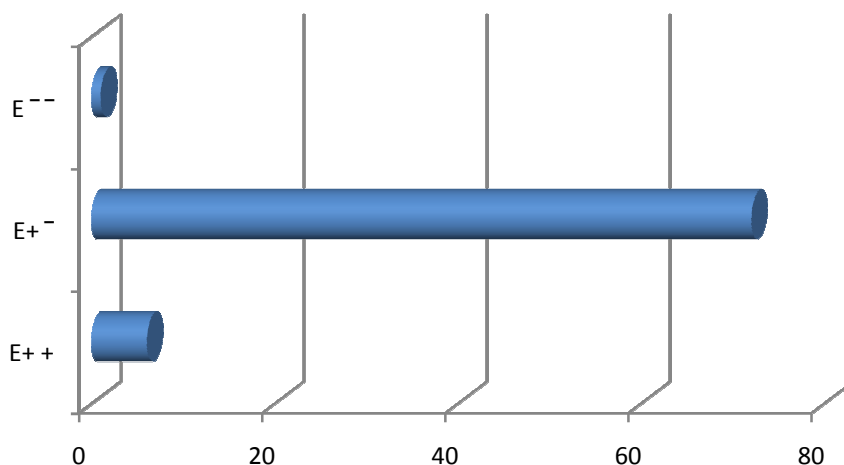
As regras criteriosais estão vinculadas aos processos de avaliação, nos quais são dadas referências implícitas ou explícitas, dependendo da modalidade de prática pedagógica, do que se espera dos alunos como texto legítimo.

Aqui a estratégia de análise privilegiou o momento de instrumentalização que ocorre no livro por meio das atividades, pesquisas e debates, por serem os momentos em que são mencionados os critérios de realização das tarefas, isto é, como se espera que os alunos executem o que se pede.

Neste tópico, a relação professor-autor e aluno também foi observada tendo por base os indicadores de valor de enquadramento. Se a tarefa em questão é toda ela definida e dirigida pelo professor-autor, sem que haja nenhuma abertura para a participação do aluno no encaminhamento de critérios de realização, então o enquadramento foi considerado como sendo forte [E++],. Se a definição e a direção da tarefa forem dadas pelo professor-autor, mas com abertura para que os alunos também possam fazer escolhas de como encaminhá-la, então o enquadramento será menos forte [E+]. E por último, se o aluno tiver total autonomia para desenvolver a tarefa sem nenhuma organização dada pelo professor-autor, então o enquadramento será fraco [E⁻].

Os resultados da análise dos aspectos gerais das regras criteriosais podem ser visualizados no próximo gráfico.

GRÁFICO 7. ÊNFASE GERAL DAS REGRAS CRITERIAS



FONTE: Dados da análise documental.

Pelo gráfico pode-se ver claramente que a ênfase está no enquadramento que estabelece uma relação de diretividade do professor-autor com relação às regras criteriais, porém com certa abertura para que os alunos também possam participar na elaboração de critérios de realização das tarefas.

Como exemplo de tarefas que retratam esse tipo de enquadramento foi selecionado a atividade a seguir:

E+- - ATIVIDADE

Agora que já conhece alguns dos aspectos que envolvem o conceito de cidadania, resta, ainda, elaborar as provas que serão desenvolvidas pelo restante da turma. Lembre-se de que o jogo deve possibilitar uma (re)interpretação dos fatos, e a criatividade é fundamental. As estações precisam ter relação com as discussões feitas nesse Folhas. Deve-se: contemplar as distintas maneiras de conceituar cidadania, e como este conceito serve na atualidade para ocultar as visíveis desigualdades; conter uma atividade que incentive a discussão sobre inclusão e exclusão e o que isso significa em nossa sociedade; discutir criticamente as diversas armadilhas que os preceitos sobre os direitos e deveres apresentam.

Como possibilidades de provas, você poderá verificar tais questões em sua escola, comunidade, ou até mesmo na sua cidade. Poderá, também, realizar pesquisas, cumprir tarefas práticas, testar seus amigos de escola, enfim, criar atividades que não se encerram em uma aula, mas envolvem uma série de pessoas, o que tornaria o jogo ainda mais interessante.

Ao final do jogo, terá condições de verificar que a chamada cidadania está muito próxima e, ao mesmo tempo, distante de sua realidade e que sua busca pode estar ao alcance de todos, inclusive ao seu alcance.

Sugestão de provas

As provas propostas estão colocadas aqui apenas a título de exemplo. Cabe a você, juntamente com seus colegas e professor, criar outras

provas. Como poderá notar, as atividades devem ser dinâmicas, fazendo com que você mobilize sua equipe o mais rápido possível para que a prova seja cumprida.

Primeira estação

Como a proposta da primeira estação é discutir os aspectos históricos da cidadania, poderia ser realizada uma prova pautada nos jogos de interpretação. Poderia elaborar um roteiro de imagens, com objetivo de instrumentalizar a interpretação. Por exemplo, se o roteiro de imagens for sobre a cidadania coletiva, será interessante buscar aquelas que mostrem movimentos sociais com reivindicações, seja de ordem econômica e/ou cultural. Você, de posse das imagens, se reunirá com sua equipe e as interpretará. O/A Homem/Mulher do tempo será responsável por julgar o cumprimento ou não da prova.

Segunda estação

Poderá ser organizado um festival esportivo, cujo foco seria a competição em sua forma mais excludente, e, logo em seguida, alternativas para essa prática corporal, com ênfase na inclusão/cooperação. O objetivo seria organizar as duas formas o mais rápido possível. Outra atividade poderia consistir em uma entrevista rápida com qualquer pessoa externa a turma sobre o que conhece a respeito da cidadania e como entende tal conceito. O responsável por julgar tais atividades é o/a aluno/ a de educação física.

Terceira estação

Procurar, em sua escola, o que há sobre os direitos e deveres de alunos, professores e funcionários. Isso poderia ser uma prova para se cumprir. Seria interessante, ainda, que você procurasse, na biblioteca de sua escola, referências em livros, revistas e jornais sobre os direitos e deveres imputados ao cidadão. [p. 88-9]

FONTE: Dados da análise documental.

Note-se nesse exemplo que apesar de o professor-autor definir muitos dos critérios de realização, fica ainda uma margem para que os alunos possam criar outras possibilidades com outros critérios de realização.

A característica de enquadramento anunciada no gráfico (E⁺) também pode ser verificada na fala desse autor na entrevista:

FERNADO - Então tem um tutorial que ensina o professor a fazer o malabares, a fazer a progressão. Ah mas eu não sei como fazer, mas tem uma progressão escrita pro professor poder passar pros seus alunos. E é claro, muitas vezes o professor não tem o domínio, mas se perguntar pra algum...alguns alunos da classe, provavelmente um aluno saiba fazer, não sabe pedagogicamente como ensinar, mas o professor com o tutorial e o exemplo do aluno tem condições de ensinar pro restante da sua turma.

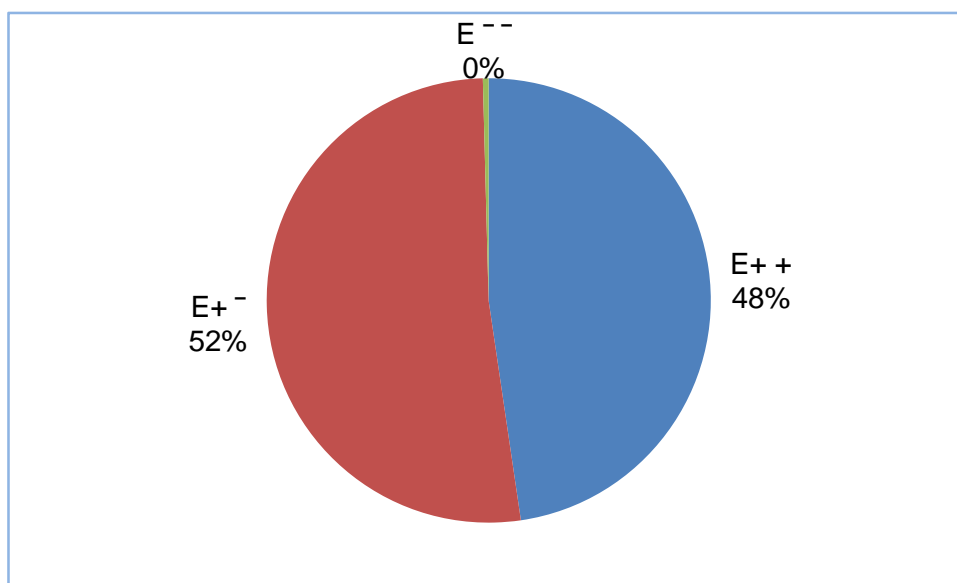
FONTE: Dados das entrevistas.

Pode-se perceber no gráfico a pequena expressividade das outras formas de enquadramento. De qualquer maneira, a análise desses elementos da prática

interativa deve ser encarada como somente retratando a ênfase expressada no contexto livro, sendo necessária para uma análise mais completa, a observação desses elementos na contexto real da prática pedagógica.

Do conjunto das regras discursivas analisadas pode-se dizer que no âmbito geral do livro a ênfase está de igual maneira assentada nos enquadramentos de tipo $E+^-$ e $E++$, sendo inexpressiva a presença de enquadramento do tipo E^-^- , como pode ser constatado no gráfico.

GRÁFICO 8. ÊNFASE GERAL DAS REGRAS DISCURSIVAS



FONTE: Dados da análise documental.

Assim sendo pode-se dizer com base nos resultados que as regras discursivas da dimensão interativa que sustentam o discurso instrucional no que se refere à relação entre professor-autor e alunos estão centradas no professor e também no aluno. O elemento que determinou a grande ênfase da relação centrada somente no professor foram as regras de sequência, que em cada conteúdo estruturante permaneceram constantes como a única forma. Porém devem-se levar em consideração as ressalvas que foram feitas anteriormente, de que essas regras podem ser modificadas na relação com os alunos na prática pedagógica.

Então, mesmo o gráfico apontando porcentagens quase iguais entre as relações centradas somente no professor e as centradas no professor e nos alunos, pode-se dizer que o discurso instrucional está de acordo com a teoria de instrução histórico-crítica, que entende os dois sujeitos com agentes sociais que devem tomar iniciativas no processo de ensino e aprendizagem.

No próximo tópico serão analisadas as regras hierárquicas.

3.2.2.1.2. A ênfase das regras hierárquicas

A relação entre os sujeitos na dimensão interativa do contexto do livro possui um caráter regulativo dado pelo controle que o professor-autor e o aluno exercem sobre as normas de conduta social. Diz respeito, mais especificamente, a maneira como essa autoridade é exercida na relação, professor-autor e alunos.⁴⁵

Como estratégias da análise das regras hierárquicas foram observados aspectos de controle das normas de conduta social presente nos enunciados das tarefas propostas em cada um dos capítulos, representadas pelos debates, pesquisas e atividades. Isso devido ao fato de tais tarefas sugerirem uma determinada relação pedagógica em que podem aparecer indícios de quem está controlando as ações na proposta de realização das mesmas.

Os indicadores de enquadramento das regras hierárquicas podem ser visualizados na tabela a seguir:

QUADRO 10. RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS – REGRAS HIERÁRQUICAS

E++ Controle Imperativo	O controle é realizado de forma impositiva pelo professor-autor e a gama de alternativas para a tomada de iniciativas disponíveis aos alunos é reduzida. O enquadramento nesse caso é muito forte.
E+ Controle Posicional	O controle é realizado através de apelos que tomam como referência normas inerentes ao estatuto de conhecimento do professor-autor e permite poucas alternativas aos alunos. Nesse caso, há um enquadramento forte que sublinha a hierarquia e as relações de autoridade são explícitas.
E ⁻ Controle Pessoal	A hierarquia está presente de forma implícita na relação professor-autor e alunos. Nesse caso o enquadramento é fraco, conferido-se algum controle ao aluno, que desempenha um papel ativo nessa relação.

FONTE: o autor.

No contexto interativo do livro didático, pode-se observar que as regras hierárquicas partem do pressuposto de um controle posicional, indicando uma hierarquia pela autoridade que o professor-autor exerce sobre os alunos, devido ao seu estatuto de conhecimento em relação aos temas por ele selecionados e sistematizados. Há nesse sentido um enquadramento forte dessas regras.

⁴⁵ Vale ressaltar a ideia de que, só se teria uma visão mais ampla das regras hierárquicas, se fossem observadas as condutas e comportamentos dos sujeitos na relação pedagógica propriamente dita.

No processo de análise foram selecionadas os indícios dos valores de enquadramento nas tarefas em que aparecessem nas condutas requeridas para realização das mesmas. De forma mais evidente, mesmo tratando-se de regras hierárquicas implícitas, elas apareceram somente com características de controle pessoal. No controle pessoal, há um controle maior do aluno sobre as decisões, conferindo-lhe maior autoridade na relação, o enquadramento é considerado fraco. Porém, não se pode esquecer que mesmo nessa relação a hierarquia esta presente, ainda que de forma implícita ou invisível. As atividades que apresentaram indícios de controle pessoal representaram aproximadamente vinte por cento do total das propostas de tarefas do livro.

Na análise da forma como se manifesta o controle pessoal sobre as condutas e comportamentos apareceram as seguintes características: a possibilidade de autorregulação e de tomada de iniciativas por parte dos alunos. Essas características se fizeram notar valendo-se das seguintes ideias de condutas e comportamentos apresentadas: respeito às diferenças; não exclusão; elaboração e escolha de novas regras; organização grupal; possibilidade de manifestação de opiniões pessoais; discussões sobre comportamento competitivo, contribuições para resolver dificuldade, discussão de condutas de preconceito; discussão sobre os comportamentos na realização das atividades; liberdade para fazer escolhas.

Podem-se perceber essas características de forma mais evidente nos exemplos a seguir:

Respeito às diferenças:

3. Organize jogos com times masculinos e times femininos, e posteriormente jogos com equipes mistas, para que as problemáticas sejam visualizadas e, principalmente, as diferenças possam ser respeitadas. Nesta organização, convoque seus colegas para que possam participar juntos deste jogo. [p. 24]

FONTE: Dados da análise documental.

Não exclusão:

1. Vamos vivenciar o que vimos até agora? Organize equipes com 8 pessoas: 5 serão jogadores, 1 será o presidente (a função do presidente é resolver a compra e venda de um jogador dependendo do dinheiro que tiver em caixa), 1 será olheiro (sua função é observar outros jogadores), e o outro o técnico (a função do técnico é dirigir o time nas partidas).

O objetivo com esta atividade é que possamos vivenciar como são processadas as vendas e trocas de jogadores, no mercado da bola profissional. Para tanto, você deverá instituir uma moeda corrente para a transação.

Após um sorteio, cada equipe receberá quantias diferenciadas de dinheiro: uma equipe será a mais rica, enquanto haverá uma equipe com menos dinheiro, e outras intermediárias. O processo de escolha das equipes será por sorteio, já o preço de cada jogador e jogadora será estipulado por convenção de toda a turma.

Atenção: esta atividade trará para a aula algumas discussões importantes, principalmente quando começar a compra dos jogadores, já que poderão ocorrer exclusões. É importante que discutamos se isso deve ocorrer em sua aula de Educação Física, assim como ocorre no mundo profissional.

Discuta com a turma quantos “Ronaldos” nós temos? Ou Robinhos? Será que a aula de Educação Física não deve ser espaço para a diversificação, oportunidade de todos e todas jogarem, praticarem as manifestações da cultura corporal?

Dica: a venda ou troca de jogadores pode ocorrer ao final de cada aula, ou como a turma achar conveniente. [p.29]

FONTE: Dados da análise documental.

Elaboração e escolha de novas regras:

Que tal organizar uma proposta de voleibol à moda antiga? Aqui você poderá seguir as primeiras regras, com as quais uma partida terminava em apenas 15 pontos, além do uso da “vantagem”. Como a proposta é que o jogo seja o mais popular possível, a rede poderá ser ajustada a uma altura menor, bem como a quadra poderá ser em tamanho a sua escolha. As regras poderão ser flexíveis. Como exemplo, poderia ser permitido o toque na rede, desde que não atrapalhasse a jogada do time oponente. A proposta é que se organize um festival, e isso pede música, acrobacia, invenção de novas maneiras de jogar, novos movimentos que podem ser realizados no voleibol, e até a invenção de novas regras. [p.42]

FONTE: Dados da análise documental.

Organização grupal:

Junto com seus colegas, organize uma minicompetição que possa ser finalizada em, no máximo, duas aulas, com as seguintes características:

- todos de sua turma devem participar;
- evitem fazer o evento em data que já tenha outro programado. O momento deve ser apenas de sua turma;
- escolham um esporte que seja de conhecimento geral.

Determinem o tempo;

- formulem regras claras que não possam ser alteradas. A arbitragem será responsabilidade da organização;
- escolham um local apropriado e previamente preparado para a organização do evento;
- estipulem um prêmio para as equipes masculinas, femininas ou mistas que ficarem em primeiro lugar;
- a inscrição prévia é obrigatória, e deve ocorrer antes da data do evento.

Organização é fundamental;

- promovam uma premiação especial ao aluno e à aluna que mais se destacarem durante a competição.

*Lembrem-se de motivá-los a participar. A propaganda é a alma do negócio. [p.67]

FONTE: Dados da análise documental.

Possibilidade de manifestação de opiniões pessoais:

- Depois de concluída a competição, investiguem como os competidores se sentiram diante da realidade competitiva, solicitando que manifestem sua opinião quanto à clareza das regras e às possíveis injustiças cometidas pela arbitragem. [p.67]

FONTE: Dados da análise documental.

Discussões sobre comportamento competitivo:

Entreviste colegas de sua sala e de outras perguntando-lhes sobre as seguintes questões:

- Você percebe a existência da competitividade nas aulas de Educação Física?
- E nas demais disciplinas, a competição também ocorre?
- Em ambos os casos, se ocorrem a competição, ela é motivada por alunos ou por professores?
- O ambiente escolar é o local mais propício para que ocorra competição de qualquer natureza com o outro? Pode haver um tipo de competição onde o resultado não seja vencedor e derrotado?
- Reflita sobre os problemas levantados, tire suas conclusões e faça um relatório geral sobre o tema. [p.70-1]

FONTE: Dados da análise documental.

Discussão sobre relações de poder :

- Você conseguiu perceber que as relações (conflito, consenso, imposição, sucesso, fracasso etc.) que se produzem numa atividade competitiva organizada são, de certo modo, reproduções da luta de classes e de lutas dentro de uma mesma classe?
- Quantas pessoas tinham o “controle” sobre o que acontecia durante o pequeno evento?
- Como você e seus colegas da organização se sentiram com o “poder” de controlar tudo?
- Analise os dois pontos de vista apresentados pelos autores (Huizinga e Chauí) e escreva o seu quanto à questão da competição. [p.70]

FONTE: Dados da análise documental.

Contribuições para resolver dificuldades:

Pessoa Para Pessoa

*Para cooperar é preciso aproximar-se mais uns dos outros e da gente mesmo. Que tal jogarmos para diminuir a distância e desfazer as barreiras que nos distanciam?

- Participação: joga-se com um único grupo e com a participação ilimitada.
- Espaço: aberto ou fechado, compatível com o número de participantes e livre de obstáculos.

- Como fazer: reúnam toda a turma e comecem sugerindo a um colega que, em voz alta, diga como as ações devem ser feitas. Sugerimos chamá-lo de focalizador.
- O focalizador deve pedir que todos explorem suas possibilidades de movimentar-se de maneiras variadas pelo ambiente (passos largos, passos curtos, saltando em um pé só, rastejando, ou seja, use sua criatividade).
- Depois de alguns minutos, o focalizador deverá falar em voz alta duas partes do corpo (mão na testa, dedo no nariz, orelha com orelha, cotovelo na barriga, etc.).
- A este estímulo, todos deverão formar uma dupla e tocar, um no outro, as partes do corpo faladas pelo focalizador, o mais rápido possível, lembrando que você tocará em uma pessoa no local indicado e ela tocará você também no local indicado.
- Quando todos estiverem em duplas e tocando as partes faladas, o focalizador reinicia o processo, propondo a caminhada livre e criativa.
- Após 2 ou 3 dessas combinações, que devem variar, o focalizador pode dizer em voz alta o nome do jogo: “Pessoa para pessoa”.
- Nesse momento, todos – inclusive o focalizador – devem formar uma nova dupla e abraçar um ao outro, para garantir o encontro.
- Com a entrada do focalizador diretamente no jogo, poderá haver um desequilíbrio numérico: alguém poderá ficar sem par. Como resolver o problema? Uma possibilidade é trabalhar em duplas, trios, quartetos ou conforme o grupo sugerir, desde que não fique ninguém de fora. Outra sugestão é que aquele que não tiver dupla seja, por um curto período de tempo, o focalizador que irá reiniciar o jogo servindo ao grupo, ao invés de ser servido por ele, evitando-se o castigo ou a exclusão.

(*Esta atividade foi retirada do livro: Jogos Cooperativos de Fábio Otuzi Brotto, 2002, p. 131-132.)

Para você refletir e conversar com seus colegas:

1. Que dificuldades surgiram ao longo da atividade?
2. Estas dificuldades foram solucionadas? Como?
3. Quem participou com sugestões para a solução das dificuldades?
4. A maioria de nós tem dificuldades para tocar nas pessoas. Isso aconteceu? Por quê?
5. Como o grupo ajudou as pessoas tímidas a entrarem na brincadeira?
6. Faça uma comparação entre as diferenças desta atividade em relação à primeira que você fez. [p.75]

FONTE: Dados da análise documental.

Discussão de condutas de preconceito;

Uma proposta de reflexão para este momento é sobre o preconceito sofrido por palhaços, sendo seu trabalho artístico muitas vezes desvalorizado. Como já nos referimos anteriormente, nossa sociedade está pautada pelo modo de produção (exploração) capitalista, donde podemos inferir que existem pessoas privilegiadas e pessoas não tão privilegiadas assim; e nesse contexto, existem várias formas de

preconceito. Faça em sua turma um debate sobre as diversas formas de preconceitos e monte um quadro para melhor visualização dos alunos. Sugestão de Leitura: BOLOGNESI, ROMÁRIO. Manifesto dos Palhaços. Disponível em: <<http://www.cicerosilva.com.br/node/4>>. Acesso em: 03 out. 2007. [p. 104]

FONTE: Dados da análise documental.

Discussão sobre os comportamentos na realização das atividades:

1. Procure conversar com seus colegas e com o(a) professor(a) sobre qual é o sentido das lutas em geral em nossa sociedade, no bairro em que você reside; não se esqueça de refletir sobre as lutas de gangues e de torcidas de futebol.
2. Como observamos, o Judô tem desde sua origem uma preocupação educacional e sem violência. Procure discutir a participação das meninas na aula de judô.
3. Se o Judô não é uma luta para machucar e as quedas devem ser amortecidas, por que meninos e meninas não podem estar juntos nas aulas? [p. 173]

FONTE: Dados da análise documental.

Liberdade para fazer escolhas:

1. Escolha uma música que você gosta e deixe seus movimentos serem levados pelo ritmo que ela está sugerindo. Perceba que, provavelmente, se for uma música com coreografia pronta, automaticamente você se colocará a repetir os movimentos pré-estabelecidos. Agora, experimente fazer movimentos diferentes dos já estabelecidos para aquele estilo. Você sentiu dificuldades? Por que temos dificuldades para elaborar novos movimentos para danças cujas coreografias já estão padronizadas?
2. Você conhece a letra da música que acabou de dançar? Procure refletir sobre ela, desenvolvendo um texto, com no mínimo 15 linhas, descrevendo aquilo que você entendeu sobre a música. [p.197]

FONTE: Dados da análise documental.

Percebe-se, então, que as regras hierárquicas estão marcadas tanto pelo controle posicional centrado no professor, quanto pelo controle posicional centrado nos alunos, caracterizando valores intermediários de enquadramento. Essa relação do controle pessoal e posicional entre o professor-autor e os alunos fica evidente também na fala de Fábio:

FÁBIO - Bom, mas isso é um instrumento muito legal, porque se tem o professor “sombra”, que fica embaixo da sombra da árvore, o professor “kinder ovo” que não planeja as suas aulas e traz cada dia uma surpresa, esse aluno vai estar mais preparado para combater inclusive esse tipo de professor, certo. Ou seja, a ideia de que o conhecimento poderia também ser demandado pelo aluno e não só trazido pelo professor. E aí você diz, mas aí você está sendo contraditório com o que você disse que o professor é o centro do conhecimento, não, eu não estou sendo contraditório, eu acredito que tem que ser dessa forma, mas eu não retiro a responsabilidade do aluno nesse processo.

Até porque a gente estaria sendo linear, estaria sendo unidimensional, unilateral, e não é isso que pelo menos eu entendo.

FONTE: Dados das entrevistas.

Por outro lado, o controle imperativo, aquele da imposição autoritária de normas de conduta, não aparece nos enunciados, o que não impede que o professor que for utilizar o livro possa usar desse tipo de controle para fazer valer as suas decisões e escolhas na relação pedagógica em sala de aula.

Passa-se agora a analisar a dimensão organizacional no contexto do livro.

3.2.2.2. Dimensão Organizacional da Relação entre os Discursos e Entre os Espaços

A dimensão organizacional é dada pelos valores de classificação. A classificação interna ao discurso pedagógico do livro retrata as relações entre os espaços dos sujeitos e entre os discursos. Esta dimensão contribui para clarear o grau de isolamento entre as categorias que fazem parte do contexto do discurso pedagógico do livro, pois são as classificações que criam a voz de uma determinada categoria, lhe dando identidade. As classificações indicam as relações de poder e criam as regras de reconhecimento dos espaços e dos discursos.

Aqui a regra básica é “mantenham-se as coisas separadas, indicando classificação forte ou, ao contrário, mantenham-nas juntas, indicando classificação fraca (BERNSTEIN, 1996, p.50).

3.2.2.2.1. A relação entre os espaços dos sujeitos

A relação entre os espaços dos sujeitos se refere à relação entre professor-aluno e entre alunos. A classificação será fraca se as fronteiras entre alunos de diferentes grupos sociais, de gêneros, raças, etnias, religiões, etc, não forem rígidas; se a classificação for forte significa a existência de hierarquias entre os próprios alunos. Já a relação entre professor e aluno é sempre forte do ponto de vista do papel do professor na relação pedagógica; pode-se falar, nesse caso, de diferentes gradações fortes nas classificações, variando a sua intensidade.

Também na relação entre o espaço do professor e o espaço dos alunos pode assumir valores diferentes de classificação com relação à proximidade e com relação à distância entre eles: se existir distância a classificação será forte, ou, se existir proximidade entre esses espaços, a classificação será fraca. Já na relação entre espaços de diferentes alunos uma classificação fraca significa que partilham

espaços físicos e materiais. Uma classificação forte significa a existência de fronteiras muito nítidas entre os espaços e materiais usados pelos diferentes alunos.

Para a análise foram levantados como indicadores da relação entre espaços do professor-autor e dos alunos e dos alunos entre si as noções de proximidade e de distanciamento entre eles.

Desse ponto de vista foram analisados os enunciados em que aparecem essas referências, para poder perceber as relações de proximidade e de distanciamento.

Um primeiro aspecto identificado na análise geral dos capítulos na relação do espaço do professor-autor e do espaço do aluno é a proximidade estabelecida pelo autor no diálogo que estabelece com seus interlocutores, os alunos. Porém, a proximidade ocorre no sentido de que os alunos estão sendo chamados a refletir com o professor-autor, a acompanhá-lo no aprofundamento dos temas. Nesse caso o professor-autor e os alunos assumem cada qual o seu papel, definindo, portanto, o espaço de atuação de cada um. Dessa forma, a relação entre o espaço do professor-autor e o espaço dos alunos possui um enquadramento forte de valor intermediário, marcado pela proximidade no que diz respeito ao diálogo e marcado pela distância no sentido de delimitação de papéis. O exemplo a seguir é esclarecedor desse aspecto:

Agora que você conhece um pouco mais sobre as possibilidades de compreensão do futebol, vamos problematizar algumas questões, principalmente no que se refere à importância desta prática corporal, no cenário social e esportivo, bem como no desenvolvimento dos negócios de maneira em geral. [p.24-5]

FONTE: Dados da análise documental.

Na relação do espaço dos alunos entre si, percebeu-se uma classificação fraca, devido a preocupação com as questões da diversidade social e cultural, principalmente com base na crítica às desigualdades de classe e de gênero. As críticas procuram diminuir as fronteiras e as distâncias construídas nas relações de poder que contribuem para a manutenção de desigualdades de todas as ordens. Este aspecto revela a presença de uma lógica de alteridade pelo enfraquecimento da classificação e pelo reconhecimento e valorização da diversidade. Reforça também a ideia de Bernstein, na qual o isolamento que mantém a “ordem das coisas” só se mantém se for sentido como necessário ou “natural”, porém, se não se suprimirem as contradições, clivagens e dilemas desse processo de classificação, é

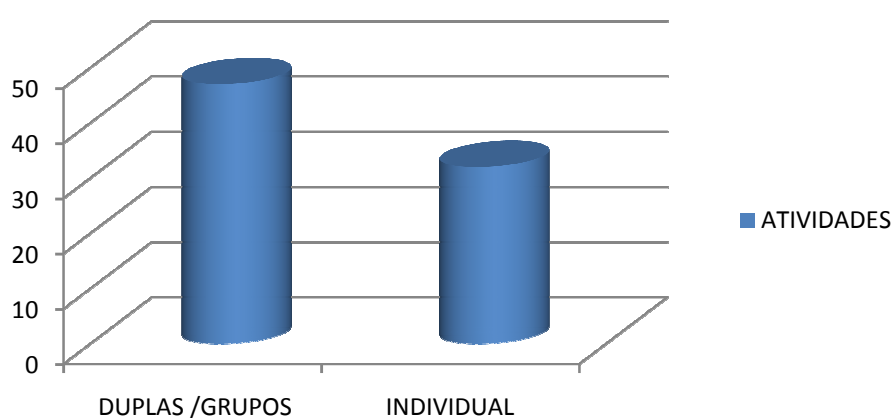
possível que a “ordem das coisas”, mantenedora das desigualdades, seja questionada e modificada (1996, p.140).

Alguns capítulos trabalharam com essas questões como se pode notar nos exemplos abaixo:

Com a intenção de buscar um sentido diferente do que está posto ao conteúdo de dança no espaço escolar, ressalta-se a ideia de valorização da reflexão e da discussão sobre: a letra da música, as coreografias, as questões que envolvem a mídia, a discriminação, o significado da dança para o homem e para a mulher. Esses e outros aspectos são relevantes, necessários e merecem ser repensados. [p.208]

Outro aspecto da relação entre os espaços dos sujeitos é a proximidade ou distância entre eles. Principalmente nas propostas de atividades, pesquisas e debates sugeridos, percebe-se a preocupação em realizá-las em duplas ou em equipes, quando não são propostas questões para serem resolvidas pela turma toda. É o que pode ser observado no gráfico que segue:

GRÁFICO 9. PROXIMIDADE E DISTÂNCIA NA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS



FONTE: Dados da análise documental.

Apesar das atividades com caráter mais individual estarem presentes de forma significativa, elas sempre tem a conotação de ser apresentada ou discutida com a turma toda. Portanto, pode-se dizer que a classificação é fraca na relação entre espaços dos alunos, pois é mais acentuada a proximidade entre eles.

3.2.2.2.2. A relação entre os discursos

Na relação entre discursos aparecem como indicadores as relações intra e interdisciplinares.

a) A relação Intradisciplinar

Na relação Intradisciplinar existe uma classificação fraca quando não ficam nítidas as fronteiras entre os vários assuntos do livro didático, o que se traduz numa articulação dos conteúdos em conceitos sucessivamente mais abrangentes. Uma classificação forte corresponde a uma separação dos assuntos, o que se traduz num somatório de fatos sem articulação explícita entre eles.

A organização do livro já evidencia uma classificação forte que procura deixar nítida as fronteiras entre os conteúdos estruturantes separando-os como grades eixos dos quais os autores selecionaram os conteúdos específicos em cada um deles. No entanto, cabe perguntar sobre as diferentes intensidades do isolamento entre os conteúdos estruturantes.

Para a análise foram considerados relações entre os diferentes capítulos do livro.

A estratégia de análise procurou detectar indícios de “elementos articuladores” em cada um dos capítulos. Esses elementos articuladores pretendem ser um instrumento para diminuir as fronteiras entre os conteúdos estruturantes⁴⁶.

Os elementos articuladores relacionam a cultura corporal a temáticas diversas: são as temáticas do corpo; da ludicidade; da saúde; do mundo do trabalho; da desportivização; da técnica e da tática; do lazer; da diversidade; e da mídia. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Física, “Tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada” (PARANÁ, 2008, p.21).

Como esses elementos articuladores estarão na base das análises é pertinente fazer a descrição sintética deles valendo-se do texto das Diretrizes Curriculares.

⁴⁶ As Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio definem assim os elementos articuladores da seguinte forma: “A proposta dos Elementos Articuladores se aproxima daquilo que Pistrak (2000) denomina por Sistema de Complexos Temáticos, isto é, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico através de um sistema de complexo temático garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atuam mais geral, numa interdependência transformadora” (PARANÁ, 2008, p.21).

A temática do corpo diz respeito à crítica aos modelos sociais de beleza e saúde que fazem do corpo uma ferramenta produtiva e um objeto de consumo. Também se vincula às questões de cuidado com o corpo e com os significados que o mesmo assume na sociedade, como a preocupação de refletir criticamente sobre diferentes visões que ao longo da história contribuíram para a dicotomia corpo/mente.

A temática da ludicidade é apresentada como parte integrante do ser humano que se constitui nas relações sociais em todas as fases da vida, e não somente na infância.

A temática da saúde pretende abordar a nutrição, aspectos anátomo-fisiológicos da prática corporal, lesões e primeiros socorros e o doping, entendendo esses elementos como construções historicossociais, contrariamente a uma visão de vontade individual.

A temática do mundo do trabalho trata das questões das relações sociais de produção e de assalariamento, que na Educação Física se inserem nas abordagens da passagem do amadorismo à profissionalização esportiva.

A temática da desportivização está relacionada ao processo de supervalorização do esporte na sociedade atual. Sua análise passa pela percepção da padronização das práticas corporais em contraposição ao processo aberto e criativo da expressão corporal.

A temática do lazer deve ser trabalhada em seus aspectos históricos e de instrumentalização para o tempo livre que levem ao questionamento dos espaços de lazer e das posturas e atitudes frente ao espaço/tempo de lazer.

O enfoque da temática da técnica e da tática procura não negá-las, mas demonstrar que o conhecimento das práticas corporais é maior do que os elementos técnicos e táticos. Apesar de estarem presentes, esses elementos na deve ser trabalhados em “progressões pedagógicas” com o objetivo de desenvolvimento de habilidades motoras e de treinamento.

A diversidade deve ser trabalhada de forma que se privilegie a ampliação do seu reconhecimento nas relações sociais. Destaca as questões de inclusão como condição para afirmar a pluralidade, a diferença e aprendizado com o outro. Prioriza-se o convívio com as diferenças respeitando-as.

A temática da mídia propõe discutir as práticas corporais transformadas em espetáculo e em objeto de consumo. O objetivo é aprofundar reflexões sobre a

supervalorização do modismo, da estética, da beleza, da saúde, do consumo e outros aspectos que são ditados pela mídia.

A análise estabeleceu como critérios de classificação os pontos de integração e de aproximação e também pontos de afastamento, separação ou isolamento no interior dos conteúdos estruturantes e entre eles. A tabela a seguir mostra os indicadores de valores de classificação:

QUADRO 11. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTRADISCIPLINAR

C++	Se no capítulo não estão presentes elementos articuladores abordados em outro(s) capítulo(s), e se no tema abordado não são sugeridos aprofundamentos em outros capítulos.
C+	Se no capítulo estão presentes elementos articuladores abordados em outro(s) capítulo(s), repetindo-se as mesmas abordagens já realizadas, e se no tema abordado não são sugeridos aprofundamentos em outros capítulos.
C+ ⁻	Se nos capítulo estão presentes elementos articuladores abordados em outro(s) capítulo(s), repetindo-se as mesmas abordagens já realizadas, e se no tema abordado são sugeridos aprofundamentos em outros capítulos.
C ⁻	Se nos capítulos estão presentes elementos articuladores abordados em outro(s) capítulo(s), desenvolvidos em diferentes ângulos de abordagem, e se no tema abordado em um capítulo não são sugeridos aprofundamentos em outros capítulos.
C ^{- -}	Se nos capítulos estão presentes elementos articuladores abordados em outro(s) capítulo(s), desenvolvidos em diferentes ângulos de abordagem, e se no tema abordado em um capítulo são sugeridos aprofundamentos em outros capítulos.

FONTE: Dados da análise documental.

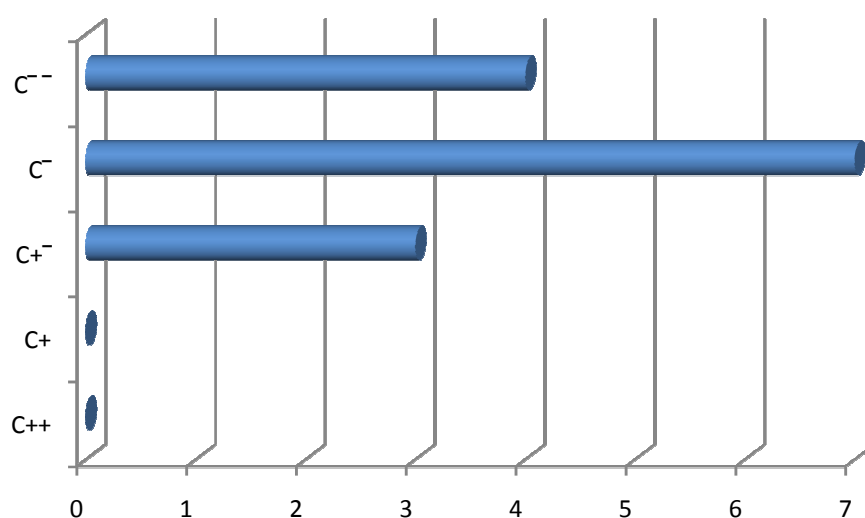
Os valores de classificação foram construídos com base na análise dos capítulos. De acordo com a tabela os valores de classificação variam desde uma classificação muito forte (C++) na qual os discursos dos capítulos estariam mais afastados com maior isolamento em relação aos ou outros, até uma classificação muito fraca (C^{- -}) na qual percebe-se a integração entre eles. Os outros valores variam em intensidade para o forte (C+), para o fraco (C⁻) ou para o intermediário (C+⁻)

Foram feitas leituras dos capítulos procurando pelos indícios das relações entre os discursos em cada um deles, tendo por base a presença ou ausência dos elementos articuladores. Primeiramente se não aparece o elemento articulador em nenhum outro capítulo, há evidência de isolamento entre os capítulos e de que a classificação é muito forte, e se aparece é necessário verificar se o grau de classificação. Nesse sentido, a atenção recaiu sobre a forma como aparecem as relações entre os elementos articuladores, isto é, se aparecem com diferentes níveis de abordagem, dando a entender que estão sendo ampliadas as suas referências para o aluno, ou se aparecem repetindo o mesmo enfoque já dado anteriormente. No primeiro caso a classificação é mais fraca, pois, parte-se do pressuposto de que está havendo articulação entre os capítulos, já no segundo a classificação é mais forte, pois, dá a entender que não houve diálogo entre os autores sobre os assuntos a serem tratados no livro.

Também foram procurados indícios valendo-se das sugestões dadas em um capítulo para o aprofundamento das temáticas trabalhadas em outro capítulo. Desta forma, se não foram feitas sugestões considera-se maior o afastamento entre os capítulos e a classificação é forte, por outro lado se são feitas sugestões, então considera-se maior proximidade entre eles, e a classificação é considerada fraca.

Com a análise dos capítulos chegou-se aos seguintes resultados registrados no gráfico que segue:

GRÁFICO 10. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTRADISCIPLINAR



FONTE: Dados da análise documental.

Percebe-se que os valores de classificação muito forte e forte não aparecem e os valores intermediários não são os mais evidentes. Pode-se dizer que a classificação das relações intradisciplinares é predominantemente de intensidade fraca e também consideravelmente muito fraca. Isso significa que há uma proximidade entre os capítulos caracterizada pela presença dos elementos articuladores desenvolvidos de forma a ampliar suas referências a cada abordagem, mas que nem sempre são sugeridos aprofundamentos das temáticas em outros capítulos.

A seguir serão detalhadas, como exemplo, algumas dessas relações intradisciplinares apontadas anteriormente, tanto no interior de um conteúdo estruturante, quanto entre eles.

No conteúdo estruturante Esporte foram encontradas algumas relações entre os capítulos. As proximidades foram percebidas em relação às abordagens dos temas: todos eles mencionam aspectos ideológicos relacionados às temáticas do elemento articulador “mundo do trabalho” em que se menciona a questão da profissionalização e da mercadorização do esporte. Também, no que diz respeito ao elemento articulador “mídia”, foram enfocados de igual forma os processos de espetacularização por meio de mensagens simplificadas incentivando o consumo como característica da sociedade capitalista.

Nesse sentido ocorre proximidade entre os capítulos, indicando classificação fraca entre eles. No entanto essa proximidade das temáticas mostrou certo afastamento entre os sujeitos autores, percebido na repetição das mesmas temáticas sem que houvesse uma abrangência maior dos assuntos em cada momento ou sem que se mencionasse o assunto no outro capítulo como aconteceu em outros casos. Um exemplo desses casos estão registrados nesses enunciados selecionados:

No tópico “Futebol, ópio do povo: A ideologia das massas” do capítulo “O futebol para além das quatro linhas” está registrado o seguinte:

Na década de 70, para neutralizar a oposição ao regime, o governo fez uso de vários instrumentos de coerção. Da censura aos meios de comunicação, às manifestações artísticas, às prisões, torturas, assassinatos, cassação de mandatos, banimento do país e aposentadorias forçadas, espalhou-se o medo e a violência. Os setores organizados da sociedade passaram a viver sob um clima de terrorismo, principalmente após o fechamento do Congresso Nacional, em 1966. Para amenizar essas crises, o governo do presidente Médici (1969-1974) lançou mão do futebol como possibilidade de desviar a atenção

da população dos conflitos políticos da época. O objetivo era que, ao invés das pessoas saírem às ruas para participar de manifestações políticas, ficariam em suas casas torcendo pela seleção brasileira numa “corrente pra frente”, como diz a música de Miguel Gustavo, “Pra frente Brasil”. O governo militar utilizou-se da vitória da seleção, no mundial de 1970, para desviar a atenção da crise econômica, dos problemas sociais e políticos e, principalmente, das atitudes autoritárias relacionadas às torturas, perseguições e mortes, frequentes naquele período triste de nossa história. [p. 21]

FONTE: Dados da análise documental.

No tópico “O esporte na escola” do capítulo “Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?” registra-se o a seguinte atividade:

PESQUISA

Pesquise sobre o cenário político e econômico que envolvia o país no período que antecedia a Copa de 1970, quando o Brasil tornou-se tricampeão mundial no futebol. Ressalte ainda elementos que identifiquem influências da política nacional sobre este acontecimento. [p.57]

FONTE: Dados da análise documental.

Outro caso semelhante ocorre com a temática da profissionalização no esporte relacionada ao elemento articulador “mundo do trabalho” em que se repetem as atividades e reflexões sobre as diferenças salariais no contexto do futebol. Aparentemente não houve diálogo entre os autores dos dois capítulos para a articulação dessas temáticas envolvendo os aspectos ideológicos e de profissionalização do esporte, indicando uma classificação forte entre os capítulos.

Essas características aparentemente opostas da classificação podem estar indicando que há uma multiplicidade de arranjos e combinações na composição dos processos classificatórios. Portanto, quando formas opostas de classificação aparecem, estão indicando um valor de classificação intermediário, de intensidade moderada.

No conteúdo estruturante Jogos há relação de classificação fraca entre os dois capítulos. Eles se aproximam por defenderem uma lógica cooperativa para os jogos e por trabalharem com o elemento articulador “Mundo do trabalho”, um deles mencionado a espetacularização e o outro associando a competição nas empresas e na sociedade em geral com a lógica capitalista. Estes aspectos denotam níveis diferentes de abrangência das relações desse elemento articulador indicando enfraquecimento da classificação entre eles.

Também foram encontradas relações dos discursos entre os conteúdos estruturantes. Percebe-se na análise da imagem que aparece em forma de desenho

no capítulo “Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?” um indício de classificação fraca entre o conteúdo do esporte e o conteúdo da ginástica, apesar dos assuntos do capítulo versarem sobre o esporte a imagem retrata a ginástica, como pode ser visualizado na figura extraída do livro:



FONTE: Dados da análise documental.

Nesse mesmo capítulo também se encontram indícios de classificação fraca quando se menciona aspectos do jogo cooperativo presentes no conteúdo esportivo. A proposta é que se dê preferência ao jogar “com” em detrimento do jogar “contra”, remetendo o aluno para o conteúdo estruturante Jogos no capítulo intitulado “Competir ou cooperar: eis a questão”. Nessa mesma direção de relação com o conteúdo jogos propõe um jogo cooperativo.

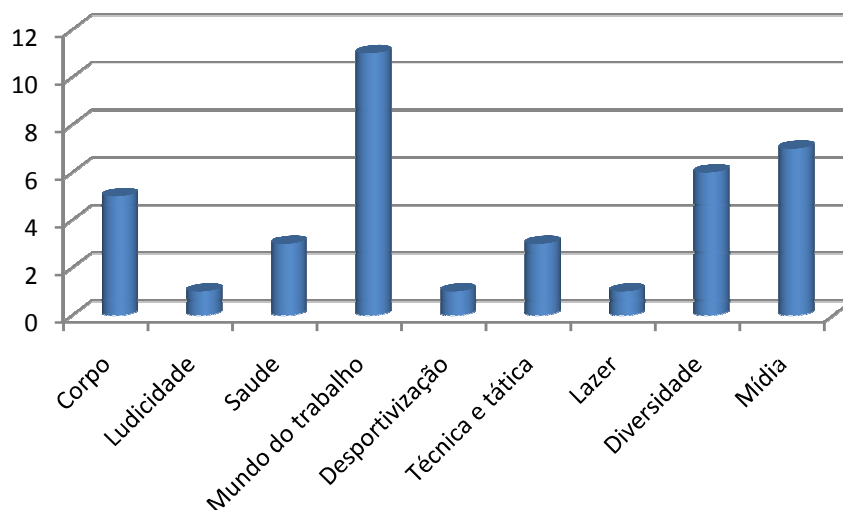
Também no capítulo “O futebol para além das quatro linhas” a descrição de uma atividade sobre a realização de um festival de voleibol, com acrobacias, o que engloba elementos da ginástica, indicando classificação mais fraca entre eles.

(...) A proposta é que se organize um festival, e isso pede música, acrobacia, invenção de novas maneiras de jogar, novos movimentos que podem ser realizados no voleibol, e até a invenção de novas regras.
[p. 42]

FONTE: Dados da análise documental.

O resultado das análises pode evidenciar, também, a ênfase das relações intradisciplinares no que diz respeito ao elemento articulador, como pode ser visualizado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 11. ÊNFASE DO ELEMENTO ARTICULADOR NA RELAÇÃO INTRADISCIPLINAR



FONTE: Dados da análise documental.

Percebe-se que todos os elementos articuladores aparecem no âmbito feral dos capítulos, sendo que a ênfase maior está na temática mundo do trabalho, seguida pela temática da mídia e da diversidade e com ênfase um pouco menor na temática do corpo, da saúde da técnica e da tática. As da desportivização, da ludicidade e do lazer, apesar de se fazerem presentes foram pouco articuladas nos capítulos.

De qualquer forma, nota-se que há uma diversidade nas abordagens dos conteúdos estruturantes que envolvem o seu caráter instrucional e regulativo. O cruzamento desses dados com os dados dos gráficos 02 e 03, anteriormente analisados, indica que o discurso pedagógico da Educação Física no LDP possui uma dimensão regulativa em que há uma intensidade muito forte nas reflexões mais amplas, voltadas para a ordenação macro social, com base em aspectos políticos e econômicos, que integram uma dimensão instrucional sustentada pela sua natureza cognitiva/reflexiva de caráter conceitual vinculada aos aspectos históricos e culturais mais amplos a respeito das práticas corporais. E pode-se agora dizer esses discursos articulam de forma predominante as temáticas do mundo do trabalho com mais intensidade e da mídia com intensidade um pouco menor.

b) A relação interdisciplinar

Na relação interdisciplinar, existe uma classificação forte quando não se estabelecem quaisquer relações dos assuntos da disciplina com assuntos de outras disciplinas do currículo, ao passo que a classificação é fraca quando essa articulação estiver presente. No primeiro caso, se está na presença de um código de coleção e, no segundo caso, se está na presença de um código de integração, subjacentes respectivamente a um currículo de coleção e de integração.

O discurso oficial do “Manual Folhas de Educação Física”, menciona que o currículo do Estado do Paraná é claramente disciplinar. No entanto, “(...) O fato de se identificarem condicionantes históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar, fundamenta na consciência de que a abordagem do mundo por meio de uma disciplina é parcial” (MANUAL FOLHAS, 2008, p. 08).

Porém, em currículo com um código de coleção, a classificação ao nível interdisciplinar assumirá sempre um valor forte dado que, mesmo quando se estabelecem relações com os conhecimentos de outras disciplinas, é o conhecimento da disciplina em causa que tem maior estatuto; as diferenças não estarão então numa classificação fraca ou forte, mas numa classificação mais ou menos forte.

A relação interdisciplinar será analisada do ponto de vista do cruzamento entre as disciplinas que compõem o currículo. A estrutura do livro apresenta um caráter de classificação forte no que diz respeito a organização disciplinar, caracterizando um currículo do tipo coleção (BERNSTEIN, 1996, p). Cada disciplina do currículo possui o seu livro e as relações interdisciplinares sempre partem da disciplina.

A análise procurou indicadores de classificação com base em diferentes critérios de valorização, como podem ser observados na tabela que segue.

QUADRO 12. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

C++++	Não articula diferentes disciplinas na explicação do tema, e não remete para aprofundamento em Livro Didático de outra Disciplina.
C+++	Não articula diferentes disciplinas na explicação do tema, e remete para aprofundamento em Livro Didático de outra Disciplina.

C++	Articula diferentes disciplinas na explicação do tema, e não remete para aprofundamento em Livro Didático de outra Disciplina.
C+	Articula diferentes disciplinas na explicação do tema, e remete para aprofundamento em Livro Didático de outra Disciplina.

FONTE: Dados da análise documental.

Como foi mencionado anteriormente, em um currículo do tipo disciplinar como o que sustenta o LDP de Educação Física, o caráter é de coleção indicando uma classificação forte entre as disciplinas. Por isso os valores de classificação selecionados com base na análise documental buscaram critérios que variam e diferentes intensidades de classificações fortes. Os valores variam desde classificações extremamente fortes (C++++ e C+++), passando pelas muito fortes (C++) até chegar às fortes (C+).

Considera-se que, mesmo isoladas pelo caráter disciplinar, as disciplinas podem ter graus de articulação. Esses aspectos foram lembrados pelos autores como aparece no relato de Fábio:

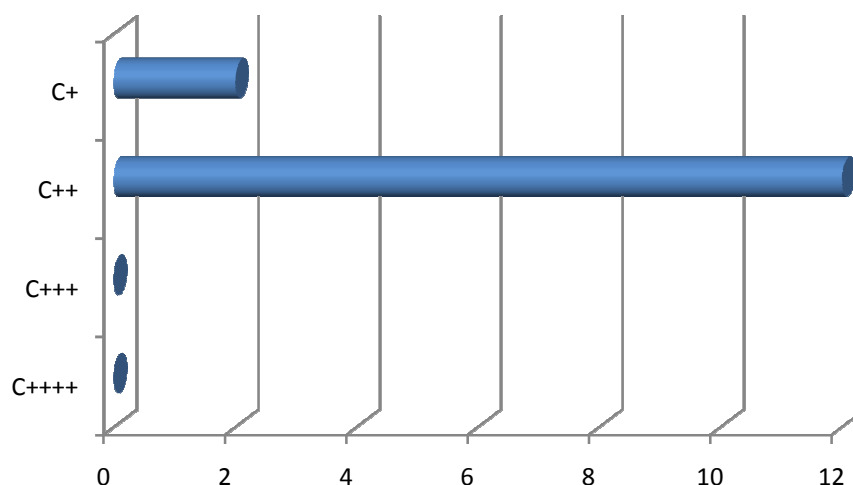
FÁBIO - Eu, particularmente, organizei o meu livro, os nossos Folhas lá, o meu Folhas principalmente, que eu escrevi, não dividindo tanto isso, certo, porque ao mesmo tempo que eu estava escrevendo o disciplinar eu estava escrevendo o interdisciplinar. Porque eu entendo o conhecimento sendo interdisciplinar, eu não coloco ele dentro de caixinhas, agora vou escrever Educação Física e vou deixar de lado Filosofia; eu escrevi Educação Física junto com a Filosofia, com a Sociologia, isso está bem claro lá... Pelo menos eu acho que está bem claro lá na estrutura dos Folhas que nós escrevemos.

FONTE: Dados das entrevistas.

Dessa forma, com base nos parâmetros descritivos de cada valor de classificação que estão descritos na tabela acima, foram feitas as análises das relações interdisciplinares no livro.

Os resultados da classificação podem ser visualizados no gráfico a seguir.

GRÁFICO 12. VALORES DE CLASSIFICAÇÃO NA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR



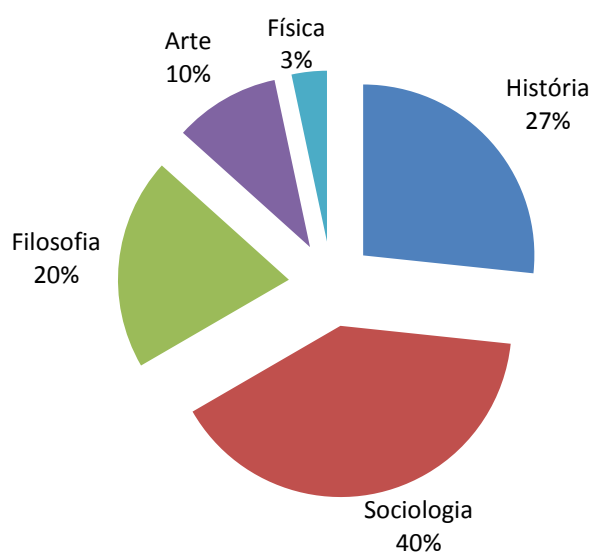
FONTE: Dados da análise documental.

De acordo com o gráfico, as classificações das relações entre discursos interdisciplinares são predominantemente muito fortes, caracterizadas pela articulação de disciplinas na explicação das temáticas sem, no entanto, sugerir aprofundamentos em Livro Didático de outra disciplina. Somente dois capítulos fazem sugestões de aprofundamento da temática em foco em livro de outra disciplina, aparecendo a classificação forte. Vale lembrar que quando se trata de um currículo explicitamente de caráter disciplinar, se está falando sempre de diferentes graus de isolamento em um currículo que já parte de uma classificação forte.

Também foi possível perceber através das análises a ênfase maior das articulações interdisciplinares que os autores fazem no âmbito geral do livro.

Esses resultados podem ser visualizados no próximo gráfico.

GRÁFICO 13. ÊNFASE NAS DISCIPLINAS ARTICULADAS NOS TEXTOS DOS AUTORES



FONTE: Dados da análise documental.

Percebe-se pelas porcentagens dadas pelo gráfico que a abordagem do livro tem uma perspectiva eminentemente sociológica e histórica, com significativas articulações filosóficas.

Fazendo novamente o cruzamento entre os gráficos anteriores, é possível ampliar as características constitutivas do discurso pedagógico da Educação Física no livro. O discurso regulativo está centrado nas reflexões mais amplas, voltadas para a ordenação macro social, com base em aspectos políticos e econômicos, que embutem um discurso instrucional de natureza cognitiva/reflexiva de caráter conceitual vinculada aos aspectos históricos e culturais mais amplos a respeito das práticas corporais e que articulam de forma predominante as temáticas do mundo do trabalho e da mídia com enfoque predominantemente sociológico e histórico.

O que as classificações e os enquadramentos estão manifestando são os sentidos do código pedagógico que orientam as mobilizações para o saber. É com base nesses sentidos, que se pode agora analisar a presença das lógicas de identidade pedagógicas que estão sendo induzidas pelo discurso pedagógico. Essas análises estão no próximo tópico.

3.3 AS LÓGICAS DE IDENTIDADE PEDAGÓGICA DA MOBILIZAÇÃO PARA O SABER NO DISCURSO PEDAGÓGICO DO LDP

Valendo-se da articulação dos eixos desenvolvidos no tópico anterior, serão analisadas as evidências das lógicas de identidade pedagógica transmitidas pelo discurso pedagógico.

No contexto de relações para a produção do livro, foi possível detectar tanto a presença da lógica de identidade monológica, quanto da lógica de identidade dialógica.

Pode-se dizer que a lógica de alteridade está presente como se fosse um “pano de fundo” para a escrita do material. Esse aspecto se fez notar pela utilização por parte dos autores do LDP, das referências e orientações do “Manual Folhas” para a escrita de seus capítulos. Esse manual subsidia e organiza toda a estrutura do livro. Na descrição dessa estrutura aparecem indícios da presença da lógica da alteridade, como se pode notar neste trecho selecionado do manual:

Participam, portanto, da produção o autor e os seus colaboradores, tendo em vista que a produção do Folhas consiste em um processo de pesquisa no qual são discutidos o conteúdo investigado, a pertinência e precisão conceitual, as atividades pedagógicas propostas, bem como a elaboração, revisão e modificação do texto.

Espera-se que a troca de ideias, entre autor e colaboradores, provoque um processo de interação importante para a formação continuada dos profissionais da educação, além de resultar em um Folhas com correção conceitual e gramatical, linguagem e grau de complexidade adequados aos estudantes do Ensino Fundamental e/ou Médio da escola pública paranaense (MANUAL FOLHAS, p.1).

Essa dinâmica de participação coletiva revela a presença de múltiplas vozes na produção do livro. Os indicadores da presença da lógica da alteridade se evidenciam justamente na relação de proximidade e compartilhamento do processo de leitura do livro entre os autores e os colaboradores, característica também presente na fala de Fabrício:

(...) mas na verdade esse capítulo, na medida em que ele ia ficando pronto, nós o fazíamos circular por vários professores. Então, por exemplo, ele passou por quase todas as equipes disciplinares do DEB, no departamento de educação básica aqui, de equipes de ciências, de biologia, de história, de ciências sociais, da sociologia, de língua portuguesa, da equipe de arte, porque o pessoal da equipe de arte faz uma discussão sobre o grafite no LDP deles. Então eles têm certa leitura sobre o que é o hip-hop, o próprio Carlos conviveu, conhece um pouquinho desse movimento. Nós encaminhamos este capítulo pra professora Astrid Becker também, para ela fazer uma leitura; ela contribuiu muito, com vários conceitos, com várias questões, termos que estavam colocados e que dariam uma interpretação equivocada do que era. Desde usar o hip-hop com letra maiúscula ou minúscula.

Dissociar ou de, em alguns momentos a gente estava direcionando a discussão pra um ponto, dizendo: olha o hip-hop ele esta querendo jogar uma verdade mesmo; mas que não era nossa intenção, mas por estar conduzindo o texto pra um lado acabava dando esse olhar. Ela contribuiu muito! Tiveram pessoas do nosso convívio também, por exemplo, um rapaz que faz parte do movimento hip-hop, a gente conversou com ele também, ele deu algumas contribuições. Então foi isso, a gente foi encontrando pessoas e encaminhando por e-mail, a professora devolvia, elogiava ou fazia algumas críticas. E o capítulo a gente fez circular antes de ele ser publicado.

FONTE: Dados das entrevistas.

O aspecto dialógico, que pressupõe o reconhecimento e valorização da alteridade, esteve presente quando os autores mencionaram as trocas realizadas para a construção dos textos, as diversas pessoas que compartilharam o material, lendo-o e criticando-o.

ANDERSON - Então, nesse ponto de vista, desse mosaico, que me parece que se constitui o livro; porque é aquela história, você pensa bem, tocar piano a quatro mãos, já é difícil, agora você imagine, pegar uma galera, que começa em cinco ou seis daí pula para dez, e um monte de gente revisando, um monte de gente lendo. Enfim, é uma... É verdadeiramente uma obra coletiva. É bacana isso também.

FONTE: Dados das entrevistas.

Aqui o entrevistado está chamando a atenção para o processo de escrita coletiva, para as pessoas que participaram revisando, lendo o material. Todas as pessoas que de alguma maneira participaram desse processo de forma indireta, têm suas vozes também presentes. Nesse sentido o livro mostra indícios de ter sido elaborado na perspectiva da lógica da alteridade.

O relato de Romário vai nessa mesma direção,

A parceria da escrita parte do que seria o Folhas; o Folhas, ele tem como uma de suas características a colaboração, ele é colaborativo, a gente até fala pros professores, é um projeto colaborativo. Ele é colaborativo em que sentido? A partir do momento que o professor tem o respaldo de um outro professor da mesma disciplina, pra ta auxiliando na escrita, o respaldo de um outro professor que vai fazer a relação interdisciplinar, (...), tem o respaldo de uma pessoa do núcleo que vai ta ajudando nessa escrita, nas três idas e vindas (...), que a gente fala, que vai ser o momento que o professor manda pro núcleo o núcleo retorna, tem essa parceria com o representante da Secretaria, representante do DEB, do DEB (...). Então, no mínimo são quatro pessoas que vão ta ajudando na escrita. Então não é um projeto que o professor escreve sozinho. Então, vai ter um auxílio, vai ter um retorno, vai ter uma troca (...). Claro que o conteúdo em si não é modificado, mas a estrutura de a gente ta dando este apoio.

FONTE: Dados das entrevistas.

Fernando também demonstra essa preocupação de envolver outras pessoas no processo de elaboração de sua escrita, como se pode notar no seu relato:

Então desde o início houve essa preocupação, discutimos com os companheiros de área, com os consultores, com o consultor que era da instituição superior, como que a gente podia dar sequência nessa escrita do livro. (...) Então a gente teve diálogos constantes, para que eu tivesse a melhor forma possível o conteúdo lutas, judô mais especificamente, dentro de uma perspectiva pedagógica que fosse possível de ser efetivada na escola. Então, eu não posso deixar de considerar esse professor, o nome dele é Orosimbo Cordeiro Júnior, que foi de extrema relevância nesse processo de construção do Folhas do Judô.

FONTE: Dados das entrevistas.

No processo de escrita em parceria, também se percebe a dialogia, não como algo tranquilo e harmonioso e sem dificuldades, como se evidencia na fala de Paulo:

Com outra pessoa é difícil acertar. É só você pegar, até em um caminhar é difícil você acertar o passo, a coordenação com outra pessoa, agora imagina no pensamento.

FONTE: Dados das entrevistas.

Apesar das evidências da presença da lógica de identidade dialógica no contexto de produção do livro, também se fez notar a presença da lógica da Identidade monológica em algumas situações. A mais evidente diz respeito ao processo de exclusão, mencionada anteriormente, de um tópico da primeira edição do livro devido à polêmica que suscitou.

Este aspecto fere um princípio básico da lógica da alteridade que é o de não negar o outro. Esse outro entendido como outro sujeito, outro ponto de vista, ou, como no caso evidenciado, outro discurso.

Utilizando as reflexões de Ponzio sobre a alteridade, pode-se dizer que essa lógica

(...) pressupõe o outro, tanto o diferente quanto o não-indiferente, mas reciprocamente participativos. Há, conseqüentemente, dois centros de valor: o meu e o do outro – os dois centros de valor da própria vida, em torno dos quais a arquitetônica da ação responsável é organizada e disposta. E esses dois centros de valor devem permanecer sob o ponto de vista espaço-temporal e axiológico de forma que o ponto de vista do “eu” não prevaleça. (2008, p.41).

Então, quando se processa a exclusão do referido tópico, nega-se um ponto de vista em detrimento de outro, evidenciando as relações de poder. Essas relações de controle estabelecem limites à autonomia dos autores, relativamente à seleção dos textos privilegiantes.

Estes aspectos demonstram a dinâmica das lógicas de identidade no processo de produção do livro, revelando a complexidade desse cenário no qual o discurso pedagógico está sendo tecido pelos autores.

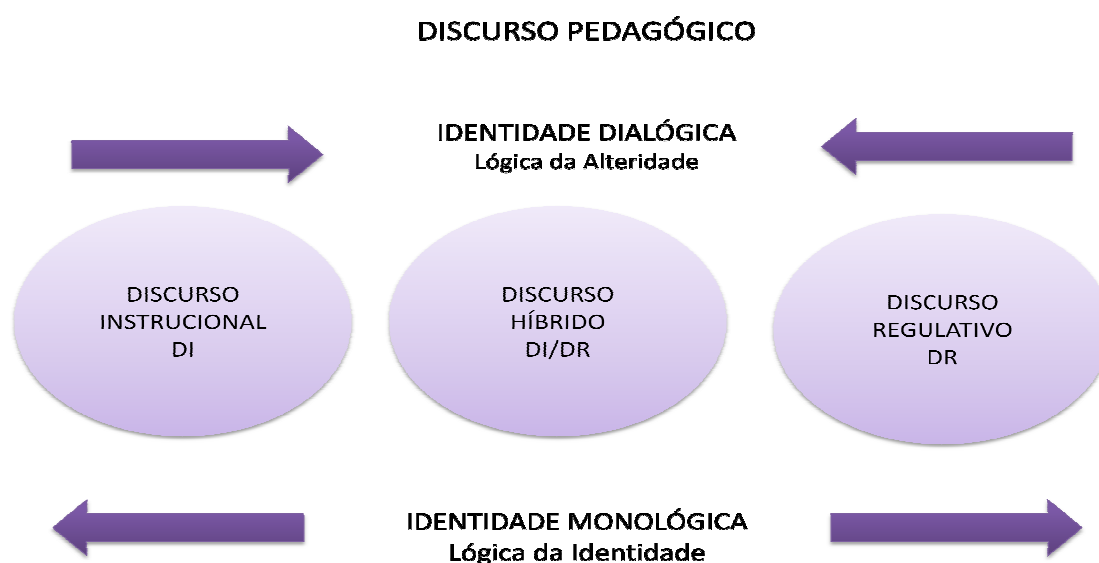
A presença das duas lógicas de identidades pedagógicas nessa tessitura é relevante do ponto de vista do discurso pedagógico, pois, indica que o contexto de produção do livro, é marcado por tensões e contradições. Como diz Bernstein, “A tensão entre a ordem e mudança pode ser a característica que distingue os novos agentes do controle simbólico” (1996, p.51).

A presença das lógicas de identidade nas relações de produção do livro no campo recontextualizador oficial, não irá repercutir diretamente na constituição das identidades dos alunos do Ensino Médio, porém, irá influenciar de forma indireta, por constituírem a “atmosfera” na qual o discurso recontextualizador foi mobilizado.

Na sequência, parte-se para a análise da presença dessas lógicas de identidade no discurso pedagógico propriamente dito.

No eixo de valorização entre os discursos, se a presença mais forte é do discurso instrucional ou do discurso regulativo de forma unilateral, estará se caracterizando uma tendência monológica, pois demonstra um enfraquecimento da alteridade que pressupõe a relação dialógica entre os discursos. O esquema da figura a seguir pode deixar mais evidente essa relação.

FIGURA 10. A VALORIZAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS E AS LÓGICAS DE IDENTIDADES PEDAGÓGICAS



FOTE: O autor

De acordo com Bernstein, os DIs/DRs podem ser organizados em uma escala de valor diferencial. “Na verdade, pode muito bem ocorrer que certos grupos sejam posicionados apenas no interior do DR, recebendo regulação moral em vez de instrução em competências especializadas” (1996, p. 279).

Na relação entre os discursos que compõem o discurso pedagógico, pode-se dizer que a característica híbrida e relacional que embute o discurso instrucional no discurso regulativo é que apresenta a dialogia de forma mais explícita, indicando a presença da lógica da alteridade. Em contra partida, a dialogia se enfraquece quando a valorização do discurso fica concentrada de forma polarizada em uma das formas desse discurso, indicando a presença da lógica da Identidade.

Na análise da valorização relativa entre o discurso instrucional e o discurso regulativo, percebeu-se a predominância no discurso instrucional, a presença tímida do discurso híbrido e a menor ênfase no discurso regulativo. Portanto, estando a ênfase maior em uma das formas do discurso pedagógico, pode-se dizer que, no âmbito geral do LDP, há uma presença forte da lógica de identidade monológica no sentido da mobilizações para o saber.

Essa análise está respaldada nas reflexões de Ponzio sobre a “Filosofia do ato” em Bakhtin.

Concretamente, a lógica da abstração do atual processo de reprodução social é a lógica da Identidade. A essa lógica, obedecem a categoria do Indivíduo, com seus direitos, deveres, responsabilidades; a categoria da Sociedade, com seus interesses; a categoria do Estado com sua Política que espelha o máximo possível a Realidade; e também a categoria da troca recíproca com suas “necessidades” e sua ideologia de “mercado livre”. (...) (...) Na construção das diferentes identidades “sacrifica-se” a alteridade; na identidade do Indivíduo, com sua autoprotetora definição de responsabilidade, pela qual renuncia ser singular e insubstituível e busca escapar de seu compromisso sem limites; na identidade dos vários Gêneros, nos quais cada vez o indivíduo se reconhece e determina seus deveres e seus direitos (Identidade de uma Função, Profissão, Posição Social, Partido, Sexo, Nação, Etnia etc.); na identidade do sistema global de reprodução social, com sua concreta necessidade de um processo universal de produção-intercâmbio-consumo, e, portanto, na concreta generalização universalizada do Mercado, da política, do Direito, da Ética, do Ser humano. A loucura é a prova do sacrifício da alteridade no nível individual. A guerra é a visualização do sacrifício da alteridade no nível planetário e no nível das nações, um sacrifício que chega até a morte, ao extermínio, ao genocídio, à destruição das condições naturais de vida; sacrifício que se manifesta em uma mesma nação, nas diferentes formas de segregação, marginalização, *apartheid*, eliminação do “outro” em nome da sua e da nossa identidade generalizada (2008, p. 234-5).

Com base nessas reflexões de Ponzio, está se considerando que a lógica da Identidade, sustenta uma visão monológica do mundo valendo-se do isolamento das categorias, e a lógica da alteridade seria aquela que rompe com esse isolamento.

Um desdobramento importante desse ponto de vista está no fato de que na lógica da alteridade, pela qual as identidades dialógicas se constituem não se elimina o ponto de vista do outro sujeito, do outro discurso. Já na lógica da Identidade, elimina-se, pelo isolamento ou pela exclusão, o ponto de vista do outro discurso, do outro sujeito e no extremo elimina-se o outro sujeito. Esse aspecto foi evidenciado por Ponzio.

Nossa Razão que incorpora as razões da guerra, mesmo como *extrema ratio*, pela qual pode parecer legítima, justa, legal; nossa Razão que compreende as razões para eliminar, marginalizar, segregar, inclusive exterminar o outro; nossa Razão que nos permite ter razão sobre o outro é a Razão da Identidade. Sua lógica da Identidade se afirma através do isolamento, da segregação ou da eliminação da alteridade e permite a construção de abstrações concretas sobre as quais se fundamenta, entre as quais figura que o indivíduo é o primeiro a sacrificar sua própria alteridade. A crítica dessa Razão requer um ponto de vista distinto, em que primeiro é necessário considerar o outro, ou melhor, em que é obrigação, imposição, algo inevitável considerar o outro. Considerar o outro não é uma concessão ou uma livre decisão do indivíduo, do Sujeito, do Mesmo, mas antes é uma necessidade que a alienação, a perda de sentido, a circunstância do *homo homini lúpus*, impõe. O homem como lobo do homem é uma consequência, não uma causa – eis a falácia de Hobbes! – das abstrações concretas de “Estado”, “Política”, “Lei”, que consideram o outro pelo medo que viole o espaço da sua identidade, qualquer que seja esta, medo que se apresenta como crescente quanto maior for a exclusão do outro. A aproximação de Bakhtin aos problemas da cultura e, portanto, do problema dos signos e dos valores assume um interesse especial pelo que se refere à questão da razão dialógica, visto que põe em discussão a categoria de Identidade em favor da Alteridade. (ide. Ibidem, p. 235-6)

Portanto, dos apontamentos de Ponzio, surgem como indicadores para a análise da presença das lógicas de identidades monológicas e dialógicas no discurso pedagógico o isolamento, a exclusão, a marginalização e afirmação de uma identidade sobre as outras.

Valendo-se desse ponto de vista pode-se adentrar ainda mais na análise do discurso pedagógico no livro, procurando pistas dessas lógicas nas valorizações diferenciais dos DIs/DRs, agora no interior de cada uma das formas do discurso pedagógico.

Os diferentes níveis de análise mostram que pode haver a presença de uma lógica de determinado tipo em um nível mais amplo ou geral, e a presença de outra lógica em um nível mais restrito ou específico ou ambas as lógicas no mesmo nível. No caso do livro analisado, há indícios da presença de uma lógica de identidade monológica pela maior concentração no discurso instrucional no âmbito geral, e mantém-se a mesma tendência no interior dos discursos, agora dada pela maior ênfase em uma determinada expressão específica no interior de cada modalidade

de discurso. A ênfase maior no interior de todas as modalidades recaiu sobre as expressões de discurso do tipo DI_2 , DR_2 , DI/DR_2 .

Em cada um dos conteúdos estruturantes foi possível perceber o funcionamento das lógicas de identidade pedagógica.

Nos conteúdos estruturantes “Esporte” e “Dança”, apesar da prevalência da dialogia um pouco maior em relação ao âmbito geral do livro, internamente mantiveram-se os indícios de forte presença de uma lógica de identidade monológica pela presença predominante do DI_2 , DR_2 , DI/DR_2 .

No conteúdo estruturante “Jogos”, houve um aumento da dialogia tanto na relação entre os discursos quanto dentro de cada uma das modalidades desses discursos, devido à presença de diferentes expressões, ainda que a predominância recaia sobre o DI_2 , DR_2 , DI/DR_2 .

Nos conteúdos estruturantes de “Ginástica” e “Lutas” manteve-se a presença da monologia tanto na relação entre as modalidades de discurso quanto no interior de cada uma.

As lógicas de identidade pedagógica, como foi mencionado anteriormente, apresentam características que podem ser associadas aos valores de código. Por isso deve-se levar em consideração as duas instâncias do código pedagógico: a classificação e o enquadramento. Segundo Bernstein,

Qualquer tentativa para mudar a classificação necessariamente envolve uma mudança no grau de isolamento entre as categorias, o qual, por si, levará os mantenedores de isolamento (reprodutores, reparadores, controladores) a restaurar o princípio de classificação – e a si mesmos – como agentes dominantes. Para que isso seja efetivado os mantenedores do isolamento devem ter poder e as condições para exercê-lo. Para sua criação, reprodução e legitimação, o isolamento pressupõe, assim, relações de poder. (1996, p.43)

As práticas se especializam de acordo com as categorias que se caracterizam como “conjuntos” de pertencimento. Esses “conjuntos” criam contextos que especializam os sujeitos e as práticas. Se essa especialização está isolada da totalidade constituída pelos diferentes grupos ou conjuntos, maior será o seu isolamento, e também, maior será a chance da identidade estar se fundamentando em uma lógica monológica pela ilusão de não pertencer ao conjunto maior.

O isolamento entre as categorias é que cria o espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. A identidade das categorias se dá pelos diferentes graus de isolamento entre elas e criam diferentes princípios das relações. A classificação se refere às relações entre categorias e não àquilo que é classificado. Do ponto de

vista da classificação, a manutenção de um dado princípio, de uma determinada lógica de identidade depende da conservação da intensidade do isolamento.

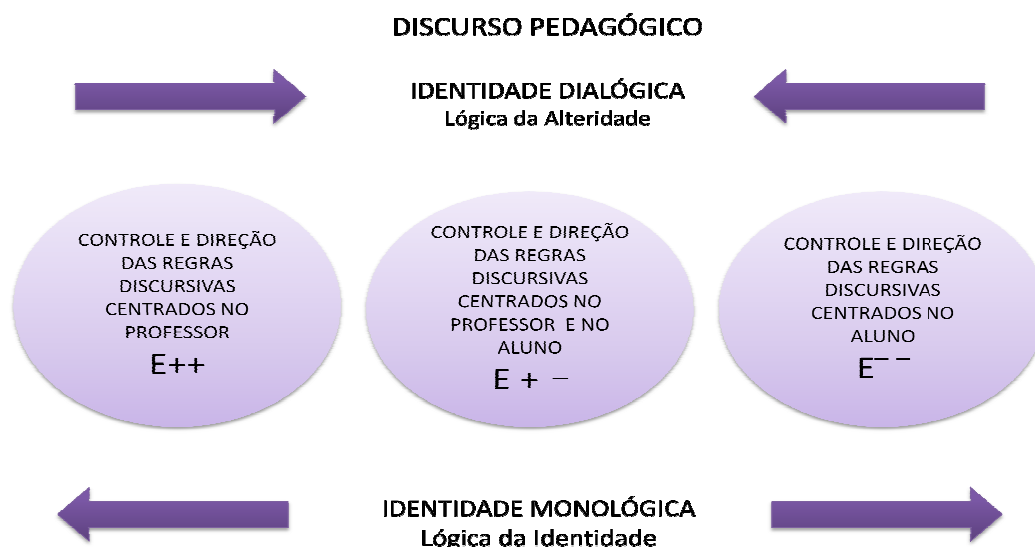
O eixo da relação entre as lógicas de identidade e os valores de classificação funciona no sentido das extremidades, isto é, quanto mais os valores de classificação forem fortes, maior será a presença da lógica da Identidade e maior será a probabilidade de se estar induzindo identidades monológicas; quanto mais fracos os valores de classificação maior será a presença da lógica da Alteridade e maior será a probabilidade de se estar induzindo identidades dialógicas.

No que se refere ao enquadramento, o eixo da relação entre as lógicas de identidade muda o seu funcionamento em relação às extremidades, passando a funcionar no sentido da centralidade, isto é, quanto mais os valores de enquadramento se afastam do centro do eixo, se aproximando das extremidades com valores fortes ou fracos, maior será a presença da lógica da Identidade e maior será a probabilidade de se estar induzindo identidades monológicas; quanto mais os valores de enquadramento se aproximam do centro do eixo, dos valores intermediários de enquadramento, maior será a presença da lógica da Alteridade e maior será a probabilidade de se estar induzindo identidades dialógicas.

No eixo de valorização do código pedagógico, os indicadores das lógicas de identidades pedagógicas encontram-se nos valores de classificação e de enquadramento nas dimensões interacional e organizacional do contexto do livro. Quanto mais fortes as classificações e quanto mais fortes e mais fracos os enquadramentos, maior a tendência da identidade pedagógica estar sendo orientada por uma lógica de Identidade monológica. Quanto mais fracas as classificações e quanto mais intermediários forem os enquadramentos, maior a tendência da identidade pedagógica estar sendo orientada por uma lógica da alteridade. Essa tendência ocorre devido ao enfraquecimento da lógica da alteridade que pressupõe relações de proximidade entre os sujeitos e entre os discursos.

Quando da análise da dimensão instrucional, foram os valores de enquadramento que orientaram a presença das lógicas de identidade. As relações entre as lógicas de identidades pedagógicas e as regras discursivas da relação entre os sujeitos, professor-autor e alunos, podem ser visualizadas na figura nº 11:

FIGRA 11. VALORES DE ENQUADRAMENTO E AS LÓGICAS DE IDENTIDADE PEDAGÓGICA



FONTE: O autor.

No que diz respeito às regras de seleção do conhecimento, percebe-se tanto a presença da lógica de identidade dialógica, quanto da lógica de identidade monológica, sendo predominante, mas não de forma expressiva, a presença da lógica de identidade dialógica. O professor é quem define o que conta como problematização, mas há espaço para intervenções dos alunos.

Na análise das regras de sequência do conhecimento percebeu-se que não há nenhum espaço para os estudantes interferirem na sequência pré-elaborada pelo professor-autor. Esses são indícios de uma forte presença da lógica de identidade monológica.

Como observado na análise sobre as regras criteriosais pôde-se ver que a ênfase está no enquadramento $E+^-$, que estabelece uma relação de diretividade do professor-autor com relação às regras criteriosais, porém com certa abertura para que os alunos também possam participar na elaboração de critérios de realização das tarefas. Portanto há nessas regras a presença de uma lógica de identidade dialógica.

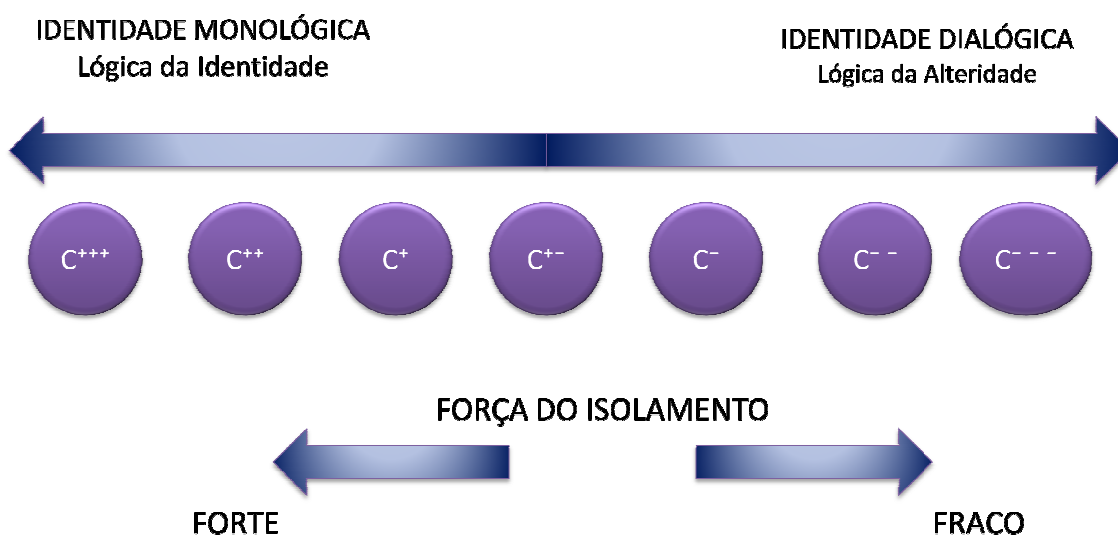
No âmbito geral das regras discursivas da dimensão interacional verificou-se que há a presença tanto da lógica de identidade dialógica quanto da lógica monológica. Com base nisso, vale registrar que, quando se refere ao controle monológico, é necessário ainda dizer se está se referindo ao controle centrado no

professor ou no controle centrado no aluno. No caso do livro analisado, a identidade monológica está centrada no controle do professor-autor.

As regras hierárquicas apresentaram um caráter de identidade monológica por aparecerem apenas relações de controle pessoal.

Na dimensão organizacional as relações entre os espaços e entre os discursos são dadas pelos valores de classificação. O eixo dos valores de classificação em sua relação com as lógicas de identidades pode ser observado na figura abaixo.

FIGURA 12. RELAÇÃO ENTRE VALORES DE CLASSIFICAÇÃO, LÓGICAS DE IDENTIDADE E IDENTIDADES PEDAGÓGICAS



FONTE: O autor.

No caso da relação entre o espaço do professor-autor e dos alunos, percebeu-se uma classificação forte de caráter intermediário (C[±]), significando que, do ponto de vista da constituição das identidades pedagógicas, o grau de distância entre o professor-autor e os alunos aponta para a dominância da lógica de identidade monológica caracterizada pelo papel que cada um assume na relação pedagógica. Mas também se percebeu a presença da lógica de identidade dialógica quando o professor-autor convida o aluno para fazer as reflexões juntamente com ele. Nesse sentido, a lógica dominante é monológica, porém, enfraquecida pela presença da lógica dialógica.

Na relação do espaço entre os alunos, quando a classificação é fraca, pressupõe-se maior proximidade entre eles devido a forma de organização para os trabalhos em grupos e, principalmente pela crítica às hierarquias, no sentido de que

todos e todas participem em igualdade de condições. Nesse sentido há indícios de presença da lógica de identidade dialógica nessas relações.

Nas relações entre discursos, encontrou-se a presença da lógica de identidade dialógica na dimensão intradisciplinar de forma bastante evidente, devido à fraca classificação entre os elementos articuladores, presentes em todos os capítulos do livro.

A dimensão interdisciplinar da relação entre discursos, já tem uma forte classificação devido ao caráter disciplinar da organização do conhecimento nos Livros Didáticos Públicos das diferentes áreas, o que implica presença de uma lógica de identidade monológica. De acordo com as análises anteriores, a intensidade da monologia presente, apesar de ser forte, ainda deixa espaço para articulações com outras disciplinas ainda que sobre a ótica pluridisciplinar⁴⁷.

⁴⁷ A pluridisciplinaridade pressupõe um nível de interação entre as disciplinas no qual se percebe a existência de cooperação e diálogo entre elas. Para Nicolescu, "(...) a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar" (2001).

4. CONCLUSÃO

Chegou o momento de fazer um sumário de todo o processo de investigação, revisitando o caminho percorrido e tecer as considerações finais.

O estudo procurou entender como se constitui a mobilização para o saber no discurso pedagógico no Livro Didático Público de Educação Física para os alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná. A preocupação esteve voltada para a compreensão das regras que subjazem à construção dos saberes escolares da Educação Física na escola e as identidades pedagógicas suscitadas por eles.

O processo teve início com a articulação dos principais conceitos em um arcabouço teórico estruturista, valendo-se das ideias de B. Charlot, M. Bakhtin e B. Bernstein.

Os conceitos centrais de mobilização para o saber, do discurso pedagógico e as identidades monológicas e dialógicas se articulam em um quadro teórico, por meio do qual foram buscados indícios de como se constitui a mobilização para o saber no discurso pedagógico do referido livro e qual(ais) identidade(s) está(ão) sendo induzidas pelo sentido dado a essa mobilização.

Partiu-se da hipótese de que o sentido dado à mobilização para o saber no discurso pedagógico da Educação Física no LDP, estaria marcado por valores de classificação e de enquadramento. Esses valores sendo fortes implicariam em uma relação monológica com o saber e, conseqüentemente, a orientação de sentido da mobilização estaria sendo dada pela lógica da identidade, que pressupõe a constituição de identidades monológicas. Sendo mais fracos, implicariam uma relação dialógica com o saber e, conseqüentemente, a orientação de sentido da mobilização estaria sendo dada pela lógica da alteridade, que pressupõe a constituição de identidades dialógicas.

O discurso pedagógico foi caracterizado como um princípio recontextualizador do conhecimento, que articula e integra um discurso instrucional em um discurso regulativo. Esses discursos são condensados no código pedagógico cuja orientação de sentido, dada pelos valores de classificação e de enquadramento, explicita a mobilização para o saber, que por sua vez explicita lógicas de identidade que induzem à formação de identidades monológicas ou dialógicas.

Partindo-se desse pressuposto, o LDP foi situado em um campo recontextualizador oficial, que tem como função realocar os textos do campo de

produção do discurso, preparando-os para o campo da reprodução desse discurso, as escolas. Foram demonstradas as relações entre os diferentes contextos e campos nos quais o discurso pedagógico se relaciona e aos quais se vincula.

O contexto recontextualizador organiza o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O foco dessa investigação foi o campo recontextualizador oficial, o qual definiu os agentes recontextualizadores, entendidos aqui como o consultor e os autores do LDP.

Um aspecto relevante desse processo de produção do LDP foi justamente a união desses agentes, provenientes de diferentes campos, no campo recontextualizador oficial. Houve mudança de rumos do projeto inicial, pela falta das regras de reconhecimento e de realização por parte dos professores, o que forçou a entrada dos coordenadores técnicos da Secretaria de Educação no processo. Esses, por sua vez, apesar de dotados das regras de reconhecimento do texto legítimo do discurso pedagógico oficial, sentiram dificuldades de elaborar as regras de realização da linguagem desse texto, tendo o aluno do Ensino Médio como interlocutor.

LDP é uma obra cuja gramática é recontextualizadora. Essa gramática é dada por uma teoria de instrução respaldada pelas Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado. A teoria de instrução gera os elementos constitutivos do discurso pedagógico, por meio de uma lógica que integra um discurso instrucional de competências cognitivas e procedimentais a um discurso de ordem social, de relação e de identidades: o discurso regulativo. Esses discursos integrados no discurso pedagógico oficial recebem seu conteúdo da teoria de instrução proveniente da pedagogia histórico-crítica, de uma maneira geral na Educação, e da perspectiva crítico-superadora, de forma mais específica na Educação Física escolar.

O primeiro nível de recontextualização se caracteriza pela localização do LDP em um contexto específico de relações entre os sujeitos para a sua produção. No segundo nível de recontextualização está o código pedagógico privilegiado, com seus elementos constitutivos. O dispositivo pedagógico é o responsável por condensar no código as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas que são as chaves para entender a mobilização para o saber.

A mobilização para o saber está organicamente relacionada com os valores do código pedagógico, isto é, com os valores de classificação e de enquadramento.

Esses valores é que orientam o sentido da mobilização e, conseqüentemente, as lógicas de identidade privilegiadas.

São as regras distributivas do dispositivo, condensadas no código pedagógico, que definem o texto legítimo que dará conteúdo e forma ao DI/DR. Essas regras são dadas pela concepção defendida na teoria de instrução, que no livro possui as características da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora. Então, o discurso pedagógico apresenta no livro uma orientação de sentido dada pelo caráter regulativo geral, definido pelas regras distributivas presentes no código.

As regras recontextualizadoras, também condensadas no código, são influenciadas pelo caráter regulativo das regras distributivas, e são elas as responsáveis pela criação dos DIs/DRs específicos. Assim, os DI/DRs específicos do discurso pedagógico do livro, possuem uma orientação de sentido que expressa determinadas lógicas de identidades pedagógicas. Dependendo dos valores de classificação e de enquadramento do código pedagógico, o sentido dessas lógicas de identidade inerentes à constituição da mobilização para o saber, estarão orientando o sentido da construção das identidades monológicas ou dialógicas.

Esse desenvolvimento teórico foi a chave das relações que permitiram a análise dos elementos postos pelas questões e pela hipótese deste estudo.

Sendo esta investigação caracterizada como um estudo de caso, o percurso metodológico para verificação da hipótese do trabalho de pesquisa procurou fazer o cruzamento de dados provenientes da análise documental do LDP e das entrevistas com os seus autores. Com base na teoria de Bernstein (1996, 1998), sobre a estruturação do discurso pedagógico, foram levantadas categorias para a análise da mobilização para o saber no discurso pedagógico do livro. Essa metodologia se caracterizou pela dinâmica relacional entre a linguagem interna de descrição, dada pela teoria, e a linguagem externa de descrição, construída para as análises do objeto empírico, com base na linguagem interna. Nesse processo, a investigação empírica que inicialmente parte dos pressupostos da teoria, volta a ela ampliando suas possibilidades de descrição.

A estratégia metodológica procurou mapear o funcionamento do processo de mobilização para o saber impelido pelo código pedagógico na articulação das categorias em três grandes eixos.

No primeiro eixo, foram analisadas as relações entre os sujeitos-autores no contexto sócio-ideológico de produção do livro, procurando-se fazer a “escuta discursiva” das filiações de sentido dos autores, suas regras de reconhecimento e de realização do texto legítimo a ser contemplado no livro.

A análise desse eixo, apesar de não estar diretamente relacionada à mobilização para o saber nos enunciados do livro, deslinda o pano de fundo no qual se explicitam o contexto sócio-ideológico das atividades desenvolvidas pelos sujeitos por trás dos enunciados. O levantamento desses elementos caracteriza uma análise das relações que vão influenciar o contexto de escrita do livro.

Nesse processo, foi possível perceber não só a presença da lógica da alteridade na dialogia marcada por tensões e conflitos, mas também, a presença das muitas vozes que se articulam direta e indiretamente na materialização dos enunciados.

No entanto, também foi possível perceber a presença de uma lógica de identidade monológica, quando se diminuíram as chances de alguns dos professores, provenientes das escolas, participarem de forma mais efetiva na produção dos textos privilegiados. O fator “pouco tempo” para a produção do LDP foi decisivo para que esses professores não se apropriassem das regras de reconhecimento e de realização necessárias para a escrita autônoma dos textos legitimados pelo livro.

Outro aspecto que revela a presença da lógica de identidade monológica nesse contexto foi a retirada de um tópico de um dos capítulos (cf. tópico 3.1.3, p. 111). Esse episódio foi marcado pelas contradições inerentes às relações de poder e controle: ao mesmo tempo em que se dá abertura e autonomia aos professores para “escreverem o que quiserem”, relativiza-se essa autonomia pelos mecanismos de controle que regulam o que é permitido dizer. Porém, essa dinâmica se por um lado limita a ação dos sujeitos pelas estruturas dominantes, revela a perspectiva estruturista de possibilidade de mudanças na relação entre os condicionamentos sociais e o agenciamento dos sujeitos. Nesse sentido, nota-se que a lógica da Identidade, quando presente, caracteriza somente a superfície das relações entre sujeitos, espaços e discursos, pois, em uma análise mais profunda e radical, sempre se revela a dialogia real na base dessas relações.

Uma implicação dessas conclusões sobre o contexto de relações entre os autores do livro leva a uma reflexão sobre os processos de formação continuada

postos em ação pela Secretaria Estadual de Educação. Se o objetivo é que os professores sejam pesquisadores e possam elaborar o material didático para os seus alunos na forma do LDP, é necessário investir, além do reconhecimento dos textos legítimos, na instrumentalização para a apropriação das regras de realização da escrita, de uma escrita especial, resultante da autonomia conquistada. No nível da prática pedagógica e da dinâmica do uso do livro didático pelos alunos, a formação continuada dos professores deve igualmente investir na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, construindo possibilidades de que as experiências possam se somar e novos caminhos possam ser elaborados a partir do LDP. A perspectiva dialógica não nega as contradições e os conflitos inerentes a esse processo, no entanto, a lógica da alteridade quando se faz presente, não elimina outros pontos de vista e outras possibilidades de organização da prática pedagógica.

No segundo eixo, a preocupação foi encontrar indícios da mobilização para o saber no discurso pedagógico em duas vertentes: pela valorização relativa entre o discurso instrucional e regulativo e pelos valores de classificações e enquadramentos do código pedagógico nas relações interativas e organizacionais no contexto dos enunciados do livro e das falas dos autores.

Na primeira vertente de análises percebeu-se, no âmbito geral do livro, a valorização do discurso instrucional de forma predominante em relação ao discurso regulativo e ao discurso híbrido. Isso significa que o sentido da mobilização para o saber está orientado mais para a reflexão e para o desenvolvimento de competências cognitivo/reflexivas e procedimentais, do que para uma orientação de sentido pautada em aspectos comportamentais e relacionais. Essas características mais amplas também aparecem nos discursos específicos, porém, variando a ênfase das diferentes modalidades de discursos instrucionais, regulativos e híbridos em cada conteúdo estruturante. A ênfase predominante nos discursos específicos foi nas modalidades DI_2 , DR_2 e DI_2/DR_2 .

Cruzando essas modalidades específicas com a valorização do discurso no âmbito mais amplo do livro, conclui-se que a mobilização para o saber no discurso pedagógico no livro se caracteriza pela ênfase no discurso instrucional orientado para a reflexão sobre aspectos históricos e culturais mais amplos a respeito das práticas corporais. Sua natureza é reflexiva e conceitual, orientada para a resolução de problemas que exigem estruturas complexas do pensamento como constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade histórica e cultural. Quando o

discurso regulativo se faz presente sua ênfase se volta para a ordenação macro social, com base em aspectos políticos e econômicos. A forma híbrida, quando aparece no livro, agrega tanto as características do discurso instrucional de natureza cognitivo/reflexiva, quanto do discurso regulador com ordenação macro social, com base política e econômica.

Na segunda vertente, o foco das análises se voltou para as dimensões interativa e organizacional do contexto do livro.

Nas regras discursivas características da dimensão interativa priorizada no livro, o discurso instrucional de relação entre professor-autor e alunos está centrado tanto no professor quanto no aluno, caracterizando enquadramento com valores intermediários. Portanto, há evidências da presença da lógica da alteridade no código pedagógico, indicado a probabilidade da mobilização para o saber estar induzindo identidade dialógica.

Nas regras hierárquicas, também características da dimensão interativa priorizada no livro, o discurso regulativo apresentou-se com diferentes características de enquadramento: por um lado a centralidade no professor-autor, dada pelo controle posicional que já está presente inicialmente na relação pedagógica pela autoridade que o professor-autor exerce como mediador do conhecimento, portanto, com enquadramento forte. Por outro lado, na forma de organização das tarefas, muda-se o centro do controle, passando para o aluno, devido às evidências do controle posicional.

A dimensão organizacional, marcada por valores de classificação, apresentou a presença da lógica dialógica na relação entre os espaços do professor-autor e dos alunos e dos alunos entre si.

Nas relações entre discursos notou-se a presença da identidade dialógica na articulação entre os conteúdos no interior da disciplina marcada pela classificação fraca, e a presença da identidade monológica na relação entre as disciplinas marcada pela classificação forte.

O terceiro eixo articula as análises dos dois primeiros para interpretar a mobilização para o saber condensada nos valores do código pedagógico levantados, e relacionando-a às lógicas de identidade monológicas e dialógicas.

A tabela a seguir mostra as relações entre as categorias do contexto analisado, os indicadores e os valores de código relacionados com as identidades pedagógicas que estão sendo induzidas.

QUADRO 13. RELAÇÃO ENTRE MOBILIZAÇÃO PARA O SABER, CÓDIGO PEDAGÓGICO E IDENTIDADES PEDAGÓGICAS

CONTEXTO DE ANÁLISE	INDICADORES DA MOBILIZAÇÃO PARA O SABER		VALOR DO CÓDIGO	IDENTIDADES PEDAGÓGICAS	
Contexto de produção do livro	Compartilhamentos e presença coletiva; participação de múltiplas vozes na produção do livro.		C ⁻	• Identidade dialógica	
	Exclusão de um tópico do capítulo.		C ⁺	• Identidade monológica	
Valorização do discurso pedagógico: DIs, DRs e DIs/DRs	Valorização dos discursos no âmbito geral do livro		C ⁺	• Identidade monológica	
	Valorização dos discursos específicos		C ⁺	• Identidade monológica	
Relações interacionais e organizacionais	Dimensão interacional	Regras discursivas	E ⁺ /E ⁻	• Identidade monológica e Identidade dialógica	
		Regras hierárquicas	E ⁻	• Identidade monológica	
	Dimensão organizacional	Relação entre espaços	Professor /aluno	C ⁻	• Identidade monológica e Identidade dialógica
			Aluno/aluno	C ⁻	• Identidade dialógica
		Relações entre discursos	Intradiscipli.	C ⁻	• Identidade dialógica
			Interdiscipli.	C ⁺	• Identidade monológica

FONTE: o autor.

Com base na tabela, observa-se uma visão do panorama geral de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico do LDP. Podem-se perceber os valores de código pedagógico em cada um dos contextos de análise da mobilização para o saber, relacionando-os às identidades pedagógicas por ela Induzidas.

É possível perceber a presença das duas lógicas de identidade na constituição da mobilização para o saber. Essas lógicas são dadas pelos valores de classificação e de enquadramento do discurso pedagógico condensados no código e operam na orientação de sentido da mobilização para o saber, que por extensão orientam diferentes identidades pedagógicas.

Pode-se concluir que, no processo de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico, a presença das duas lógicas de identidade revela a

complexidade que envolve a definição do código pedagógico e os mecanismos que induzem à formação de identidades pedagógicas.

Procurando responder a questão posta pela investigação, pode-se dizer que o processo de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico do LDP envolve os mecanismos de poder e os princípios de controle sociais mais amplos em sua recontextualização pedagógica, condensada no código para o espaço da escola. Esse discurso pedagógico, com sua gramática recontextualizadora, embute o discurso instrucional das competências específicas dos conteúdos estruturantes da Educação Física, no discurso regulativo de ordem moral constituído socialmente.

As análises revelaram que o código pedagógico, sendo o dispositivo que constitui a mobilização para o saber no discurso privilegiado nos textos do LDP, apresenta valores de classificação e de enquadramento que orientam sentidos que transmitem, de forma imbricada, tanto a lógica de Identidade, indicando a possibilidade de construção de identidades pedagógicas monológicas, quanto a lógica da alteridade, indicando a possibilidade de construção de identidades pedagógicas dialógicas.

Essa dupla presença das lógicas no código pedagógico confirma o seu caráter estruturista, em que as forças sociais de condicionamento e agenciamento estão tacitamente influenciando a construção das identidades pedagógicas nas relações com o saber da Educação Física na escola. Esse aspecto aponta para uma das implicações dessa investigação, qual seja: chamar a atenção para que esse processo se torne consciente e que a relação entre as lógicas de identidade pedagógica possam ser trabalhadas intencionalmente, conhecendo-se as consequências decorrentes delas.

Pode-se fazer uma aproximação entre as lógicas de identidade e a relação entre significação e tema posto pela filosofia da linguagem de Bakhtin. Da mesma forma que não se pode separar tema e significação no processo da enunciação, também não se pode separar as lógicas de identidade na relação pedagógica, mas, sim entender que a lógica da Identidade se aproxima da significação como algo que quer se repetir e se manter, fechando-se nela mesma, contribuindo para a construção de identidades monológicas; e que a lógica da alteridade se aproxima da ideia do tema como algo que está aberto de forma responsiva no processo dialógico,

sendo uma formação dinâmica, complexa e instável, contribuindo para a construção de identidades dialógicas.

Valendo-se da relação entre os conceitos de código pedagógico de Bernstein (1996, 1998) e as lógicas da Identidade e da alteridade propostas pela Filosofia da Linguagem de Bakhtin, a investigação realizada partiu da hipótese de que a mobilização para o saber da Educação Física poderia estar sendo sustentada por diferentes graus das lógicas de identidade monológica e dialógica como resultado dos valores do código pedagógico.

Entende-se que essa hipótese se confirma na análise do LDP com algumas ressalvas. Quando se diz que a identidade monológica pode ser descrita como resultado de mobilizações fortemente classificadas e enquadradas nas relações pedagógicas, é necessário dizer também que, do ponto de vista do enquadramento, a identidade também será monológica se os valores de enquadramento estiverem muito fracos, pois, se o enquadramento estiver em qualquer um dos extremos estará eliminando a ação ou do professor ou do aluno na direção e no controle da relação pedagógica, caracterizando a lógica da Identidade. Com relação à lógica da alteridade, a classificação deve ser fraca, mas não ao ponto de se perder a noção da singularidade das categorias, dos sujeitos e dos discursos; e o enquadramento deve possuir valores intermediários nos quais tanto o professor quanto os alunos dirigem e controlam a relação pedagógica, caracterizando o processo dialógico.

Uma implicação desse estudo aponta para uma questão didática, qual seja, a necessidade de se explicitarem as relações entre conteúdo e forma no processo de constituição da mobilização para o saber, nas dimensões interativas e organizacionais do contexto pedagógico. O conteúdo expressa valores de código da mesma forma que a interação entre os sujeitos, entre os espaços e entre os discursos.

Uma indicação para a continuidade e aprofundamento dos estudos iniciados por esta investigação, seria analisar o processo de utilização do LDP pelos professores e pelos alunos nas escolas, e como esse processo está marcado pelo dispositivo pedagógico, pelos valores de classificação e enquadramento na prática pedagógica propriamente dita. Seria interessante investigar a presença das lógicas de identidade pedagógicas conduzidas pela mobilização para o saber nas relações

interativas e organizacionais no contexto da aula de Educação Física e quais identidades pedagógicas estão sendo privilegiadas.

A materialidade de um Livro Didático para a Educação Física chama a atenção para uma dimensão reflexiva sobre o movimento corporal humano. A existência do LDP é um marco histórico que registra uma tentativa de mudança de código pedagógico pela dinâmica dos valores de classificações e enquadramentos que propõem novas regras de reconhecimento e de realização dos saberes desse componente curricular.

Essa constatação tem implicações positivas para a área, pois, ampliam-se os limites de atuação e formação dessa disciplina, acompanhando o processo histórico de avanços e conquistas em termos de legitimidade pedagógica da Educação Física na escola.

No entanto, é preciso estar alerta para que o processo de enfraquecimento da classificação, que especializou a Educação Física historicamente como área que trabalha exclusivamente com os aspectos físicos e motores, não caia no extremo oposto, voltada predominantemente para aspectos cognitivos e conceituais.

É necessário construir um discurso pedagógico para o Livro Didático de Educação Física, em que haja o equilíbrio dialógico entre as diferentes figuras do aprender (Charlot) e no qual todas as dimensões epistêmicas e identitárias possam ser contempladas.

Para finalizar, o estudo sugere que a lógica da alteridade seja priorizada na constituição da mobilização para o saber e na elaboração dos textos privilegiantes e privilegiados no contexto da Educação Física escolar e da escola de uma maneira geral. A construção de identidades pedagógicas com características dialógicas visíveis deve necessariamente levar em consideração o outro (sujeito, discurso, espaço, tempo), sem marginalizá-lo, excluí-lo ou eliminá-lo, mas, sim, respondendo a ele de forma responsável e não-indiferente, dentro de uma perspectiva bakhtiniana.

Estar atento aos processos inerentes à produção, recontextualização, reprodução e transformação do código pedagógico, que constituem a mobilização para o saber e, principalmente, estar consciente das lógicas de identidade pedagógica orientadas por ela, abre alternativas para que escolhas intencionais possam ser realizadas pelos agentes envolvidos na relação pedagógica em favor de identidades dialógicas.

Essa possibilidade implica em projetar, de forma crítica, uma sociedade mais justa e equânime, em que não se negam as contradições, os conflitos e as lutas pela afirmação das identidades de classe, de raça, de etnias, de orientação sexual, de gênero, de geração, de religião, entre outras. Porém, em momento algum se nega a possibilidade de existência do outro e, principalmente, quando se trata do outro sujeito, não se nega a responsabilidade “sem álibi” pela sua preservação e pelas condições de sua dignidade como Ser humano.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Os gêneros do discurso**. In BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, D. L. P. Contribuições Bakhtin às teorias do texto. In: CASTRO, Gilberto et al. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996, p. 21-32.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: CASTRO, Gilberto et al. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996, p. 69-92.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrólis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Os caminhos e os descaminhos da educação física escolar**: refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente. Campinas – Tese de doutorado, 2004.

CASTRO, Gilberto de. **Em busca de uma linguística sociológica**: contribuições para uma leitura de Bakhtin. UFPR, Dissertação de Mestrado. Curitiba, 1993.

CASTRO, Gilberto; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. São Paulo – **Temas Pedagógicos**; Entrevistas, Educação, Bernard Charlot - Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**.

Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p549-566, set./dez. 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cotez, 1993.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 05-25, 2001.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: CASTRO, Gilberto et al. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996, p. 113-126.

FORQUIN, Jean-Claud. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1989.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. São Paulo: Junqueira e Marins, 2007.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Páxis educativa**, Ponta Grossa Paraná, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul-dez. 2007. Disponível em: http://www.uepg.br/praxiseducativa/edicoes_anterioresv2n2.htm.

MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? **Artus** – Rev. Ed. Fis.Desp., v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Tritom, 1999.

PONZIO, Augusto. **La revolución bajtiniana**: el pensamiento de Bajtín y La ideología contemporânea. Madrid: Cátedra, 1998.

_____. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

REDIN, Euclides; MASSAROLO, Adelino. A teoria histórico-social da personalidade. **Forum Educacional**, 13(4)31-40, 1989.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Educação Física**/varios autores. 2ª ed. Curitiba:SEED-PR, 2007.

PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares de educação física para os anos finais do ensino fundamenta e para o ensino médio**, 2008. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/ed_fisica.pdf?PHPSESSID=78651d866f7371c54ff1008d342b3b86

PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Manual Folhas**: educação física. Disponível em:
[http://200.189.113.133/projetofolhas/arquivos/File/manuais_folhas/educacao_fisica.p
df](http://200.189.113.133/projetofolhas/arquivos/File/manuais_folhas/educacao_fisica.pdf)

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São aulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dialogar sobre os seguintes tópicos:

1. A escolha da Educação Física e como se decidiu pela escola.
2. A trajetória na Educação Física Escolar.
 - a. Autores de grandes áreas com que se identifica e que influenciaram (Filosofia, História, Educação)
 - b. Autores da Educação Física com que se identifica e que influenciaram.
3. O processo de produção do livro.
4. Como gostaria que o livro fosse utilizado?
5. Está pensando algo diferente sobre o livro ou a Educação Física desde o momento de sua produção.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ALESSANDRO

D – A nossa conversa é sobre o sujeito que participou do processo de elaboração do livro didático público; as impressões iniciais desses sujeitos que participaram. Você, antes de chegar à Educação Física, a gente sabe que você jogou basquete e tal, mas o que chamou a sua atenção, por que te interessou em fazer a faculdade. Você poderia contar um pouco da sua trajetória pessoal, até chegar ao curso de Educação Física.

A – Olha só, me pareceu assim uma história que eu vi, no esporte eu encontrei coisas maravilhosas, que eram: jogar, competir e, enfim, conhecer outros lugares, viajar. Tem uma série de outras relações que parece que não teriam me afetado com outros grupos, diferentes grupos, enfim. Eu estou pensando nos técnicos, nos atletas, nas escolas enfim. E aí o caminho, eu falei – “Quero continuar vivendo disso”. A ideia foi essa, sempre foi essa: “Quero continuar trabalhando nesse ambiente, com esse tipo de coisa”; que era a princípio lidar com o treinamento. Só que, logo de cara na faculdade eu vou... Aí eu preciso contextualizar historicamente. Era um momento de ebulição no país: eleições diretas, 1989, em entrei em 1988. Havia um momento de politização da sociedade que batia em cheio lá no departamento de Educação Física. Muito bacana, e aí a gente tem que render tributos ao Mauro Takamura, que, por exemplo, Erundina ganhou. Aí ele trás para falar o Secretário de Esportes do Município de São Paulo, que era o Lino Castellani. Então você veja o nível que as coisas tomaram. Imagine o que é um governo petista assumir o governo da maior capital do país, e aí na Educação Física vem esses caras, vem o Medina para debater. O Medina também estava na mesa, ele vai para o grupo. Então, essa ebulição toda política vem acompanhada também de algumas referências pedagógicas, que não seria só o esporte e o treinamento, para usar o jargão aí, o objeto da Educação Física. Você poderia derivar para uma série de outras atividades como na recreação e lazer, como na própria escola. E aí tive uma professora fantástica chamada Lidia Madureira. Eu gosto muito dessa ideia dos professores que marcam nossas vidas, e aí você mudar a vida de alguém, olha o compromisso que você vai assumir. Mas enfim, voltando, a Lidia vem com uma história de escola muito interessante, de aulas de Educação Física, até então, aulas mesmo, como sistematizações, com planejamento, com organização do trabalho pedagógico, com práticas pedagógicas na escola, nas quais ela ia junto. E era bonito de ver o trabalho dela. Enfim, quando eu termino a faculdade, eu estava trabalhando com treinamento, o que eu sempre quis e com escola. Falei, vamos avançar. Fui para a Unicamp porque lá estava todo mundo dessa galera dando curso de especialização: o João Batista, o Lino, enfim, tinha mais o...

D – A Carminha estava lá?

A – Carmem Lúcia Soares, enfim, todo mundo daquela galera da Unicamp. Cheguei lá, já de cara assim, me torno orientando do João Batista. O João Batista é uma outra história; o João Batista é outra figura genial, escreve bem para burro, assim, a linguagem dele. Linguagem tranqüila. Porém o curso não era lá essas coisas, não era. Você via que as coisas estavam... aqueles cursos de especialização que tinham grandes momentos assim, mas que tinha outros que a gente conhece, (...), de largação: negócio era para começar num horário, começava no outro; e aí resultado, pesei na balança e falei: está pesado para mim; porque eu trabalhava na segunda aqui de manhã, então eu viajava a noite inteira, chegava e dava aula e trabalhava na terça e viajava a noite inteira para chegar para a aula também, Era “punk”. Parei. Vim para cá, abriu um curso de especialização em filosofia política. Para não ter erro, eu mandei três projetos, eu falei, um tem que passar, e dito e feito. Fui para a banca, passei com um projeto lá. E aí eu fiz um curso maravilhoso de Filosofia Política na Federal, cada módulo: Maquiavel, Hegel, Marx. E era muito bacana porque ninguém estava interessado em tua opinião ali. Naqueles módulos só se preocupava em entender o que aquele autor estava dizendo. Era bacana. O Gianotti apareceu nesse curso acredita, não sei como, mas veio. Ele era orientador do Vinícius, eu acho. Nesse processo, da minha formação então na área da Filosofia, com a área pedagógica, foi me construindo essa... Mudando completamente os rumos do meu olhar sobre a Educação Física, das possibilidades daquele início com o treinamento. Você vê que culmina hoje, por exemplo, eu trabalho em uma universidade em que eu dou aula de Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Lazer, oriento estágios e monografias. Você veja a amplitude da área, de disciplinas. Parece-me que a trajetória foi essa, a princípio, tem um pouco profissional acadêmica, seria isso a princípio.

D- Seria interessante você comentar um pouco... Você falou nos professores que marcaram dentro desse momento que a área atravessou, quais autores você poderia mencionar que mais influenciaram na tua visão de Educação Física, e logo em seguida eu gostaria que você me dissesse qual é hoje a sua visão de Educação Física.

A – Caramba! Vamos ficar aí até de madrugada, mas vamos lá... Na Educação Física mesmo a gente começa com o Medina. O Medina ele foi, ele abre as portas ali do debate sobre relações sociais e

Educação Física, classes sociais e Educação Física, e aí vem o Lino com “A Educação Física no Brasil: a história que não se conta”. A articulação política, de bastidores na ditadura, é o camarada que vai indicar como é que as relações militares também tinham as suas estratégias em relação a Educação Física, logo a Educação Física que ninguém dá valor né? Que objeto tão importante era esse (...), e continua sendo, você vai ver que, o que eu falo para os alunos: o que não passa pelo corpo hoje? Toda nossa tentativa de desvincular do corpo, o mundo virtual na televisão, em última análise termina em nós, ou começa, enfim. Daí teve um cara que foi assim, um terremoto, que é o Francisco Paulo de Carvalho Freitas; camarada absurdamente complexo na sua escrita, uma escrita adjetivante, mas muito rigorosa, porém, com um discurso comovedor, entendeu? O camarada quando se propõe a falar, a fazer a sua análise, evidentemente ele é marxista, o negócio arrepiava. Daí a gente vai... Teve um camarada fundamental rapaz, esse foi fundamental, que é o Paulo Roberto Gomes de Lima, talvez o cara mais criativo que eu já conheci na elaboração da prática pedagógica. Esse ensinou o lugar (...), da criatividade na aula. Outro nome indispensável: Celi Zulke Taffarel. Para mim, a melhor professora de Educação Física que eu já conheci, a melhor; aquela entende mesmo, entende. Eu inclusive tive que sair daqui para entrevistar um cara Reiner Hildebrandt, e através dela que eu fui chegar nesses caras, com a história da história do movimento, bem essa é outra história. Na Educação Física... Paulo Guiraldelli, porque não Paulo Guiraldelli. Paulo Guiraldelli fez um depoimento na minha dissertação de mestrado (...), muito interessante, sobre o coletivo de autores (...), sobre o livro coletivo de autores. Ele fala assim — “Vou te dar uma pista daquele livro; da uma olhada na foto, os caras chegaram a tal grau de desentendimento, que no final, nem para se reunir para uma foto conseguiram”; aí eu falei — “posso colocar isso no trabalho?” — “Você que sabe”; mas daí eu fui conversar com o Valter (...), o outro lado da história, e aí ele disse que não foi bem assim, mas o que a gente nota que o livro é fragmentado. É bem fragmentado, e é interessante que é um livro que continua. 1992, 2002, ele é muito indicado ainda nas referências. Mas enfim. Falar em livro a gente vai ficar até... É isso que você quer?

D – Não, não, só para dizer alguns que pautaram...

A – Então é isso, na Educação Física.

D – E se você fosse falar hoje, como você está vendo a Educação Física?

A – Nossa! Como é que eu estou vendo a Educação Física? Essa é uma pergunta multifacetada. Você vai observar ela por diversos ângulos. O principal que eu percebo, especialmente na supervisão de estágios, é que a prática pedagógica continua, senão caótica, muito aquém daquilo que a produção dita teórica, ou conhecimento já produzido na área, disse que poderia existir. Nesse ponto eu tenho me preocupado bastante. Tenho visto aí algo de muito descomprometido, assim eu diria, com o grau de problemas que a Educação Física encontra e que a sociedade tem. Ainda há, me parece, um forte quociente ingênuo. Não posso falar da Educação Física, mas posso falar do que acontece na escola, inclusive falar o que acontece na universidade privada na qual eu trabalho. Então, por esse aspecto, eu vejo que nós não vamos bem. Em relação, por exemplo, ao esporte e ao treinamento, esse então, está simplesmente... Envolvido num descabimento, por assim dizer, moral que se desnuda pelo doping, se desnuda pela corrupção, se desnuda pelo uso do trabalho infantil de jovens no futebol, enfim se configura, num espaço mercadológico, onde parece que virou briga de foice mesmo, ao mesmo tempo um cenário lindíssimo de ser estudado. Parece-me que é a contradição da história. Muita gente hoje me parece interessada em estudar esses descaminhos, esse micro, como você falou, esse específico. Em fazer alguns levantamentos, alguns trabalhos que chamam a atenção. Outro dia mesmo eu vi um trabalho sobre um camarada que tem a perna amputada e que pratica corrida com prótese e queria conseguir um índice olímpico. E aí os meus alunos do primeiro ano colocando isso em debate: se o camarada levaria vantagem, se era um direito dele, chegou-se ao ponto de se comentar o seguinte: e se chegar a tal ponto o valor disso que a pessoa se proponha a amputar as duas pernas, para colocar uma prótese na perspectiva de correr mais rápido e isso indicar um lucro? Para os patrocinadores, para... Então, por outro lado é surpreendente esse tipo de reflexão hoje, sendo trazida com muito mais facilidade. Há iniciativas também, de compreender a prática pedagógica por outro viés, questões pontuais, um ou outro ali tentando fazer o seu trabalho, e culmina com o livro didático de alguma forma.

D – Queria aproveitar, já que você chegou ao nosso ponto, dentro dessa perspectiva em que você traça um quadro da Educação Física escolar nesse contexto, como você enxerga a finalidade? O quê você colocaria, a que se presta a Educação Física dentro da escola?

A – Eu acho, assim, que a Educação Física ela tem algumas referências das quais ela pode se valer. Primeiro o corpo, o sujeito; segundo o corpo e o sujeito no seu coletivo, no grupo; terceiro, mais específico da Educação Física, ela tem alguma coisa chamada jogo, como seu *metieu*, ela lida com o jogo. É uma disciplina que se arvora poder usar o jogo. Você veja que não é todo mundo que pode usar o jogo; se a gente pensar em jogo de azar, por exemplo, não são todos que podem participar

desses jogos. Inclusive tem uma história que o poker quer virar esporte; isso é sensacional, não é um jogo de azar, é um esporte. Diante desses três elementos: o sujeito, o grupo, o jogo, nós temos, então a base para tentar pensar as relações desses indivíduos com o que acontece na sociedade. É uma maneira de, através do jogo, fazer reflexibilidade sobre o lugar de determinados elementos que surgem no jogo, na vida deles. Parece-me então, que a Educação Física tem de — através desse jogo, dessa simulação que ali aparece, onde aflora a cognição, onde aflora o afeto, onde aflora o desejo, onde aflora o motor, enfim, tudo; ao tentar organizar esse movimento e ao refletir sobre esse movimento em forma de jogo — estabelecer nexos com a vida. Metodologicamente, como isso se dá? E aí volto a um autor que acabou faltando que é o Paulo Freire; é ele quem nos vai dizer o ponto de partida, que é o conhecimento que o sujeito tem sobre o jogo. Cabe ao professor, a partir desses conhecimentos, ele sim, elaborar a partir desse conhecimento, novos encaminhamentos consensuais em relação ao grupo, e aí sim se valer dos elementos da cultura como a dança, como a história, como a gastronomia, como enfim, a mídia, as imagens, a música, para que eles possam estabelecer esse diálogo sobre, afinal, qual a importância de se dominar certos movimentos. Parece-me que a Educação Física na escola deve apontar para isso.

D – Agora, entrando na ideia do livro. Como você se aproximou desse processo? Como você acabou fazendo parte desse processo? E depois, que você possa contar como é que foi a sua participação nisso. Você foi o consultor não é?

A – Consultor. Vamos lá. Acho que naquela época, eu não me lembro bem, eu trabalhava na Federal, dava aula lá; e eu participei de uma reunião de departamento que me parece que isso apareceu. Alguns professores estavam sendo convidados ou se colocando à disposição para fazer, tem interesse e tal. Eu me coloquei à disposição; coloquei-me à disposição, e era enviar o currículo, era enviar o currículo. Parece-me que a história era essa, eu não me lembro; eu sei que chegou nesse ponto de eu saber que ia ter, e de que eu devia encaminhar o currículo para a Secretaria. Para minha surpresa quando eu vou abrir o resultado, acho que o único de universidade privada era eu; nesse processo eu saí da Federal, eu já estava no Positivo, então Unicenp. E na verdade eu não tinha evidentemente clareza daquilo que se queria. Eu já tinha experiência da organização de outros materiais didáticos na Federal, para o Ensino à distância, tinha gostado muito da experiência de pensar isso, mas quando eu chego lá para entender o processo, eu vi que era outra história. Era uma história muitíssimo interessante, lamento não lembrar o nome do cara, do professor; parece que ele bolou um negócio, olha que genial, uma estrutura de sistematização das aulas, isso acho que não tinha nem papo de Internet ainda, ele bolou uma estrutura para que essas aulas, por assim dizer, pudessem ser publicizadas e as pessoas poderem ter acesso a isso. Bom, a ideia era genial. E aí passou a se chamar projeto Folhas. Surge então, a ideia de publicar esse material, os melhores trabalhos, por assim dizer. Não é uma ideia bacana? E assim ficou mais claro como é que ia ser o trabalho. Diante daquele roteiro, encaixar alguns elementos havia uma necessidade de interdisciplinaridade, e esse foi um ponto difícil de compreender, de se tratar, melhor dizendo, no texto, na forma escrita. E o que acontece? Eu sou apresentado a uma equipe; e aí eu faço a mesma pergunta que você fez: —“Como é que vocês vieram parar aqui?” E aí o processo ficou nublado, por assim dizer. Não havia uma concorrência, por assim dizer, um concurso, havia uma ideia de uma necessidade que esses trabalhos deveriam ser avaliados e os melhores iriam para publicação, mas acho que não teve um número suficiente, e pegaram apenas aqueles que enviaram o trabalho, como foram poucos, eles pegaram esses mesmos. Teve um que foi muito engraçado, ele disse que na verdade a coordenadora, que existia uma coordenadora própria Secretaria, pedagógica, que, ele falou assim: —“Eu conheci a coordenadora numa fila de banco, fizemos amizade ela falou do trabalho eu mandei e estou aqui também”. — “Muito bem, rapaz!” Daí foi um baque, porque ninguém ali tinha experiência de fato de ter escrito e publicado nada. Não tinha... Você imagine, você pegar uma pessoa que nunca escreveu, pode ter publicado no máximo uma monografia de final de curso, e se vê diante de um projeto desses que é não só escrever um material absolutamente inédito, que é o registro da prática embasado teoricamente, apontando os fundamentos teóricos daquela prática pedagógica; porque antes era mais um relato: eu fiz isso, isso e aquilo, bacana e tal, mas da onde você fez isso; você fez isso, você sabe como é, era o que eles precisavam fazer. É possível que até no plano da fala isso tivesse claro, mas não tinha uma prática da escrita. Foi difícil, foram situações... O quê que eu fiz? Eu pedi para todo mundo escrever alguma coisa e me mandar. Para eu ter ideia, vamos fazer sobre o quê? Vamos dividir aqui os conteúdos, enfim...

D – Você conheceu todos os professores da equipe?

A – Sim.

D – Eram quantos professores?

A – Cinco.

D – Esses eram professores da escola.

A – Das escolas, professores das escolas.

D – Pessoal da Secretaria entrou depois?

A – Uma representante da Secretaria, que era coordenadora pedagógica que ficava fazendo essa intermediação. Um dia saiu de lá também, entrou com um processo contra os caras, ficou um negócio meio esquisito, foi o que me falaram também. Enfim, quando eles me mandam, retornam o material, eu tomo um susto, eu tomo um susto e falo, minha nossa! O quê que eu tenho na mão? Imprimo e levo ao coordenador geral dos trabalhos que era o professor Jairo. Coloco à mesa e falo: olhe aqui. Eu tenho todo esse material, se você quiser eu te passo, que é a avaliação do trabalho, que eu ia fazendo avaliação no rodapé e reenviando, e fazendo pareceres gerais. Tinha coisas, por exemplo, que eu lembro: observe como um atleta nunca fica doente. Daí eu tinha colocado assim, o atleta é uma criança, o bichinho pode ficar doente, é uma criança. Então tinha perspectivas, por exemplo, que apontavam como: o esporte é capaz de realizar milagres. Então havia seríssimas situações ali. Porém, isso a gente deve dar os méritos à Secretaria, termina o meu contrato, eu agora continuo conversando com os co-orientadores desses meninos. Isso foi uma sacada genial. Foi chamar professores com titulação, para trabalhar na Secretaria, no caso da Educação Física, e eles trabalharem junto com esses profissionais que nunca haviam escrito. Aí sim, o trabalho deu um salto, deu um salto e muito bom. Cada um ficou com um, e começaram a produzir.

D – Então foi montada uma equipe de coordenadores técnicos da Secretaria, na área da Educação Física?

A – Não uma equipe, já trabalhava...

D – O Fábio já trabalhava lá?

A – Isso eu não sei, não sei se o Fábio chegou depois...

D – O Fernando...

A – O Fernando chega bem depois...

D – A Cintia...

A – Cintia também. E aí eu começo a tratar com eles aqui em casa. Fiz algumas reuniões aqui em casa, termina o contrato, eu faço esse encaminhamento, e aí, começam a deslanchar, me mandam alguma coisa, especialmente o Fábio, especialmente o Fábio. Isso formou certa confusão, no final ia publicar, não ia publicar e acaba sendo publicado. E aí dá aquela confusão toda. Você soube. Uma confusão bacana...

D – Antes de chegar aí, para você o processo de produção desse pessoal, eles escreviam... Então se criou dois momentos na verdade?

A – Dois momentos.

D – Você prestando uma consultoria para o pessoal técnico da Secretaria, foi isso?

A – Não. Primeiro para os professores autores, por assim dizer...

D – Esses professores autores são da escola e que tem dificuldade em escrever...

A – Sim, da escola. Tinham afastamento e tal.

D – Depois é que você começa a falar com esse pessoal...

A- Exato. Quando a situação vai ficando insustentável porque a produção, ela não avançava, ela não avançava, eram nítidos os limites ali postos, era nítido...

D – Então, na hora que você começa a falar com esse pessoal que tem um entendimento mais... Como é que se dá esse diálogo, em termos de afinação da proposta?

A – Certo. O que vai acontecer basicamente é o entendimento entre eu e o Fábio. Na verdade o Fábio chega e ele passa a ser o meu interlocutor. Ele passa a Ser o meu interlocutor, e passa a viver o drama do processo também. E aí é que se aproximam os outros, dizendo, olha, precisa de ajuda, precisa de ajuda, precisa de ajuda. E aí nesse processo eu tive contato com o FÁBIO, com a Cintia, com o Fernando, e faltou a Cristina. O grupo já havia se desgastado de tal forma que houve um rompimento. Essa que era uma coordenadora pedagógica e que também passa a ser orientadora, quem mais... Eu não vou lembrar, mas tinha mais uma pessoa que ajudava. Enfim, aí sim, há outro momento; há um momento então que daí, em função da premência de ter que ser entregue o material, da pressa de ser lançado, e isso vai tomando uma vida própria. O máximo que acontecia era um ou outro mandar um trabalho, mais especificamente o Fábio e até mesmo o Fábio na reta final disse, agora vamos entregar como está. Enfim, fazendo uma análise agora, eu acho o resultado muito bom, principalmente por esse aspecto que é o seguinte: ali, de fato, evidenciou o nível que a Educação Física no Estado se encontra. Ele é um bom parâmetro, existem limitações mas existem avanços. Esse imbricamento que se expressa no livro, eu acho ele muito bonito. É isso que constitui nele uma prática inédita no país. Ninguém ousou de fato pedir aos professores que sistematizassem a sua prática e colocassem isso à crítica. E mais do que isso, estrategicamente o contato com um pessoal que talvez não estivesse tão ligado ao chão da escola, mas já capaz de fazer uma reflexão com essas práticas, tornou o livro bonito. Pode-se dizer que fugiu à ideia inicial, talvez. Mas o

resultado final eu tenho certeza que foi muito mais interessante. Tão bacana que eu acho, tanto é que foi o livro que mais criou mais confusão. Todo mundo falava que a Sociologia talvez (...), Filosofia, mas foi o livro da Educação Física que aparece estampado na gazeta, “quem diria, até a Educação Física”; eu achei tão engraçado isso. Como se a Educação Física não pudesse queimar ninguém (...), pensando noutra coisa; e tem, tem uma galera pensando outra coisa.

D – Na minha introdução eu coloco essa reportagem como algo... “quem diria” .

A – Quem diria? Quem diria? Até a Educação Física. Bacana, bacana, enfim, e aí surgiram várias manifestações sobre o livro. Quando eu recebi uma manifestação de apoio ao livro do Laboratório de Educação Física escolar da Bahia, do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, se manifestando sobre a importância do livro. Que trabalho em, que fizemos? Chegamos (...), foi muito bacana, muito bacana mesmo.

D – Então, interessante já que você está falando sobre a recepção do livro pela comunidade a princípio, como é que você analisa o objeto livro numa área que não tem uma tradição de um livro didático? Assim, você foi o consultor desse trabalho, quando você estava nesse processo de consultoria o que você pensava: você pensava que o livro seria usado? Ou, como você gostaria que o livro fosse usado? Você pensava nisso ou não pensava? Ou só mais era o texto?

A – Olha, no momento era imaginar que aquele livro, aqueles assuntos, pudessem servir de referência para quem fosse trabalhar com aquilo, entendeu. Então tem uma determinada abordagem metodológica inclusive, algumas informações ali que você vai ter uma materialidade tanto para o professor como para o aluno para discutir, refletir, aplicar, entendeu; e para avaliar fundamentalmente: oh, esse livro traz informações importantes, essas aqui talvez não sejam tão importantes, essas são um equívoco, essas atividades não são as mais adequadas, essas referências, talvez, tenham melhores... O fato é que a partir daquele momento, ninguém mais poderia dizer que não teria o que fazer na aula, que eu teria que fazer o mesmo. Porque se há um inconformismo com o mesmo, nas aulas, o fato de ter aparecido uma opção de encaminhamento dos trabalhos das aulas, não significa que tenha que ser admitido a priori, mas ele poderia agora dizer assim: o quê que eu poderia fazer a partir disso. E nisso, eu acho que ele contempla, ele vai, como dizia um amigo meu, ele vai beber em várias fontes, vai beber em várias abordagens, ênfases maiores em determinados temas, mas visto sob outro aspecto em outro momento do livro, outro assunto. Então, nesse ponto de vista, desse mosaico, que me parece que se constitui o livro; porque é aquela história, você pensa bem, tocar piano a quatro mãos, já é difícil, agora você imagine, pegar uma galera, que começa em cinco ou seis daí pula para dez, e um monte de gente revisando, um monte de gente lendo. Enfim, é uma... É verdadeiramente uma obra coletiva. É bacana isso também. Pois bem, era essa a ideia, que as pessoas obtivessem uma referência de como tem gente pensando a Educação Física, como tem gente fazendo Educação Física para aqueles que ainda não se aproximaram para além de uma visão meramente técnica do movimento, ou não se aproximaram da importância da Educação Física nesse momento histórico que nós estamos vivendo. Ela historicamente sempre atendeu, ela teve o seu reflexo social, hoje também ela tem. Agora, é preciso que se debata qual é. Então esse me parece um papel crucial aí, da gente. Era isso.

D – Agora eu gostaria que você focasse um pouquinho, dentro desse processo de consultoria, de análise dos materiais, você fazia pareceres, era assim que funcionava? Eles mandavam os textos com o Fábio aqui na interlocução, você sempre estava dizendo: olha é por aqui, é por ali.

A – Na verdade não era nem ir por aqui ou por ali, na verdade era um diálogo questionativo.

D – Você fazia questionamentos?

A – Exatamente. Oh, tal coisa pode ser pensada dessa forma. Esse modo de colocar não pode dar a entender a isso. E aí se estabelecia um debate, um diálogo onde vivia se justificando.

D – Havia um pano de fundo para esse diálogo? Por exemplo, você tem uma concepção de Educação Física para colocar dentro desse livro, isso foi de fácil acordo, até aproveito e pergunto, sobre as questões metodológicas que você via ali, estavam de acordo?

A – Plenamente, eu diria o encaminhamento metodológico, eu achava ele muito adequado, tanto do ponto de vista da formatação, quanto do ponto de vista da sugestão de atividades, tornar aquele texto, movimento. Então, metodologicamente a concepção dele me parece bastante interessante. Agora, com relação às concepções, na verdade o que existia era uma plena liberdade para a pessoa pensar o que quisesse. Como é que você vai construir uma concepção no aqodamento da necessidade de uma solicitação daquilo que você tem enquanto conteúdo teórico. Seria confundir o processo. Na verdade tinha que estabelecer assim, você quer escrever sobre isso? Você vai escrever sobre isso. O que você tem de melhor a oferecer, é isso que você vai...

D – E chegar naqueles conteúdos, eixos estruturantes...

A – Conteúdos estruturantes.

D – Isso já estava fechado que eram esses, ou vocês chegaram a um acordo: Oh nós vamos definir os conteúdos...

A – Houve uma discussão, mas a princípio permaneceu os que já estavam previamente entendidos pela Secretaria. Não houve uma discordância a princípio. Aí focou jogo, esportes lutas e ginástica; são conteúdos que, me parecem historicamente e tradicionalmente coisas que a gente vem manuseando e nos ajuda a princípio a delimitar o campo. Parece que ajuda. E aí ficou definido dessa forma.

D – Falando mais propriamente sobre as questões didáticas, metodológicas, quando você estava lendo esse material, você percebeu uma preocupação com uma coerência entre... bom, você tem esse conteúdo, qual a finalidade desse conteúdo, e dentro dessa finalidade a gente está conseguindo propor atividades coerentes umas com as outras, você percebia isso?

A – É uma pergunta bem interessante, porque havia essa construção do texto, a construção da ideia, aquilo que se queria que o aluno do Ensino Médio de alguma forma se aproximasse, e uma proposição de atividades. O que eu me debati um pouco é quando essas atividades também se tornavam de ordem teórica, de pesquisa teórica; então nesse momento eu as vezes procurava tencionar no se era importante encontrar também no jogo, nas lutas, na dança, na ginástica e no esporte algo que contempla-se aquele entendimento que você queria dar sobre aquele assunto. Então, fugir da ideia de só fazer a sociologia da Educação Física. Mas fazer um livro que de fato que ao analisar sociologicamente os conteúdos da Educação Física, também apontasse possibilidade de atividades. Então nesse aspecto atividades em forma de jogo.

D – Do ponto de vista das aprendizagens, vamos pensar em atividades então, esse sujeito é um aluno do Ensino Médio...

A – O livro inclusive é para ele, olhe só, o livro é para o aluno do Ensino Médio, não é um livro para o professor. Essa é a sacada, que é uma linguagem também que você tinha que...

D – Esse era o cuidado que você tinha que ter também, na hora de fazer a consultoria?

A – Também, também.

D – Pois é, para esse aluno do Ensino Médio, que tem uma característica, foi pensado, por exemplo, algum ritmo; eu estou imaginando assim, uma sequência de conteúdos que pudesse existir, ou então, nessa faixa etária o que é mais plausível em termos de encaminhamentos mesmo: linguagem, atividades...

A – Essa foi uma outra grande sacada da organização do livro e da Secretaria, talvez, que foi trazer o pessoal que dava aula para o Ensino Médio, entendeu. Então esse pessoal tinha um contato direto com essa juventude, com essa, com esse grupo que estuda na escola pública. Então, nesse aspecto já facilitava o entendimento de linguagem que seria mais adequada. Com relação a sequência, na verdade não se entendeu a necessidade de sequência, na verdade era assim, você ficou com esse conteúdo, porque, por afinidade certo? Dentro desse conteúdo o que você gostaria de explorar? E aí obviamente você escolhia o que tinha mais afinidade o que você estava mais a fim de escrever e pesquisar e pensar e falar.

D – Então a seleção do que fazer com aquele conteúdo ficou mais em termos do autor?

A – Do autor, o autor tinha autonomia para isso.

D – Eu estava perguntando isso pensando na aprendizagem dos alunos; teria no livro uma preocupação com avaliação, em algum momento isso ficou colocado nas atividades, foi uma preocupação?

A – Foi, foi. Parece-me que o processo avaliativo se expressava pela execução das atividades, e a reflexão que se fazia sobre as atividades, tendo em conta os elementos teóricos levantados. Esse era o princípio e ele está expresso ali no livro. Agora, por questões até mesmo de tempo, talvez não, não surgiu essa ideia da preocupação com essa ideia de sequência porque se tratava de um livro e não de uma cartilha, me parece, que tem capítulo a depois vai para o b, não. Na verdade era um livro...

D – Não tem um livro para o primeiro, para o segundo e para o terceiro ano?

A – Não. É um livro para o Ensino Médio. Para jovens, adolescentes, adultos, aqueles que frequentam aquele ambiente, buscando conhecimentos nesse livro. Mas me parece que seria uma ideia, uma ideia, seria interessante também. Que viesse um segundo livro, pensando aquelas proposições que estão ali vivenciadas, exploradas e derivassem outras sugestões (...). É preciso, eu acho, que o professor expresse o que ele está fazendo, que ele coloque a julgamento da sociedade o que de fato ele está realizando nas suas aulas.

D – Na sua visão, o que seria essencial de cada um desses conteúdos, não de cada um, mas assim, imaginando (...), que se cada autor escolheu, selecionou temas, o que era essencial em termos de unidade, em termos do conhecimento em si? Por exemplo, quando você vai selecionar um conteúdo, ele tem um conhecimento ali, um eixo, que é o esporte, que é o jogo o que você acha que seria central, nuclear nesses conteúdos? Existe uma especificidade em cada um deles? Isso ficou claro no

livro, até mesmo do ponto de vista da relação entre os conteúdos, eles estão próximos um aos outros ou não? Vamos fazer uma analogia, em matemática você tem os números... Grandes eixos também, e cada um deles tem uma especificidade, queria que você falasse um pouco disso, como é que você vê, se existe uma relação entre esses eixos...

A – Vou tentar responder aquilo que unifica esses conteúdos como uma tentativa de proposta inédita. Que é o seguinte, explorar esses assuntos, categorizados nessas esferas aí que a gente citou como conteúdos estruturantes para além da técnica, para além da mera execução do movimento de saber fazer o movimento. Isso foi a nossa tentativa: é possível explorar esse movimento a partir de outras perspectivas. Compreender isso em relação à mídia, em relação a História, em relação a Geografia, em relação a própria Matemática; você pode tentar buscar naquilo ampliar o teu conhecimento sobre aquilo. Então, a execução do movimento meramente, ela parece que não tem dado conta de se realizar plenamente na Educação Física dentro da escola, por falta de condições totais: materiais, qualificação, espaço; você não tem dado conta disso. A gente sabe que a especificidade do movimento técnico requer um grau de refinamento e atenção, que uma vez compreendida essa questão, você vai dizer: então o que fazer em uma aula de Educação Física? Então, é pegar possibilidades de refletir sobre o que está sendo feito e ampliar esse conhecimento, a partir do quê? A partir do conhecimento dos próprios alunos, primeiramente; e aí você dialoga com aquilo que eles sabem... Isso é Paulo Freire (...), dialoga e diante das demandas que esse grupo apresenta, explora aquilo de uma forma ou de outra: por que é importante dançar? Por que historicamente o homem dança? Qual o lugar da dança na vida das sociedades? Qual é o fenômeno de uma "Have", por exemplo, que outros elementos estão embutidos naquilo? Saber dançar ou fazer os movimentos da dança é apenas parte do processo. Então existe uma série de relações econômicas, políticas, religiosas, pensando em Weber, que a gente pode pensar; agora o que não tem cabimento é pegar, pô, aula de saque, saque, saque, quando o cara já vem fazendo isso aí, entendeu, aquelas coisas da Educação Física que a gente sabe. Então como pano de fundo seria isso, a intenção da história.

D – Então para finalizar. Você acreditou ou acredita no projeto do livro? E assim, você mesmo disse, o resultado foi interessante, o que você pensa hoje diferente do que você pensava na época com relação ao livro e o que você tem de expectativa em relação ao depois do livro, a continuidade desse trabalho, você acha que deve continuar outras experiências nesse sentido?

A – Pelo meu depoimento você deve ter compreendido que eu vibrei com o resultado, vibrei e vibro; porque para muitos, é o único livro que essa gente tem contato, essas pessoas não tem acesso ao livro, o livro é uma coisa cara. Então, eles vão encontrar nas suas casas, através desses alunos, o livro sobre várias áreas. Isso eu acho que é fantástico. Nós sabemos a importância do livro na vida da gente, como ele é capaz de abrir os nossos horizontes, aliás, nós gostamos tanto de livros que escrevemos livros, escrevemos coisas para os outros lerem, tal a importância disso. À época eu já vislumbrava que seria algo muito interessante, mas não achava que seria tão interessante como acabou se tornando, a ponto de terem programas de televisão sobre o livro, saírem matérias no jornal, manifestações da comunidade científica, teses de doutorado...

D – O fato de sair aquela polêmica em relação à Educação Física, gerou uma situação interessante na segunda edição, não sei se você chegou a ver isso, houve uma... eles tiraram um pedaço. O que você entende que aconteceu aí?

A – Eu acho fantástico isso! Porque, do ponto de vista histórico você chegar a compreender que o livro criou tal situação; historicamente quantos livros são cortados, censurados, retirado partes, não é? O quê de tão importante estava ali sendo escrito, que ninguém mais pode ler, só quem tinha a primeira versão? Eu acho assim, desse ponto de vista muito salutar a ideia de que o livro também criou movimento. Você está me entendendo? O próprio livro criou um movimento nele; que é... – e aí eu vou responder a segunda parte da tua pergunta – que se é possível que um desacordo sobre aquilo que esteja escrito, vamos chamar de desacordo, por assim dizer, possibilite que novas inserções, novas manifestações, essa coisa não se fecha, pelo contrário, ela reforça o debate, dialeticamente, ela reforça. E aí, me parece que como próximo passo, é justamente fazer isso que a gente está fazendo, discutindo esse material, aplicando esse material. Eu imagino um dia que nós vamos fazer um congresso sobre isso. De que forma? Os trabalhos apresentados serão, por exemplo, a verificação empírica disso e a produção para ser, quem sabe, expressa como capítulo de livro. Um congresso; viajei? Um grande seminário, por assim dizer, de pessoas interessadas. Vão dizer: ah, não é aquilo que saiu na primeira edição? Também não é o que saiu na segunda edição, então o que é? E vamos debater, e vamos construir, vamos avançar. O que nos falta, eu insisto, é a sistematização dessas práticas, sabe. Se ela vai ser publicada na forma de livro didático, vamos dar esse nome, mas eu acho que agora está difícil dar um passo atrás... Porque antes as pessoas falavam o seguinte: vocês falam muito, mas cadê a prática? E aí, alguém foi lá e diz: eu tenho uma prática, ela se dá dessa forma, fundamento ela dessa forma, você pelo menos tente aplicá-la para

dizer que ela não presta; pelo menos leia o que está escrito para mostrar o teu desacordo. Agora, daí eu acho que o debate ganha força. Isso muito pelo que eu tenho sentido, eu tenho conversado com algumas pessoas, as pessoas ouviram falar do livro, muitos tem o livro, mas poucos leram o livro, poucos tentam aplicar e fazer uma crítica àquilo ali: a forma como ele foi trabalhado, em termos de relação teoria e prática, movimento e reflexão, então, você está me entendendo? É possível que, agora o próximo passo seria isso: ah, agora vamos fazer uma outra prática uma outra reflexão e fazer um link com o que ta vindo atrás. Então é isso que eu vislumbro; não sei se estou enxergando demais, mas quando eu vejo o Positivo reimprimindo o livro, eu falo: olha! Quinhentos mil exemplares eu acho...

D – Foi feita uma licitação pública pela Secretaria e ganhou a gráfica.

A – Sim, sim... Não iriam estar lançando a licitação se não reconhecessem que aquele conteúdo tem a sua contribuição.

D – Voltando na questão você percebeu na relação de uma pessoa que vem de uma outra instituição convidado a participar de um trabalho de uma instituição pública, você entra neste contexto: como é essa relação? De alguém que é recebido ali, entende? Quero dizer, o seu currículo foi para lá... Eles colocaram algum empecilho ao teu trabalho? Alguma restrição, ou você pode agir, ou você se adaptou ao que eles pediram?

A – Como eu falei no início, eu tive seríssimas dificuldades com relação a constituição do grupo. Eu não participei do critério de avaliação do grupo, da escolha dos integrantes do grupo. Então, isso me parece... Eu recebi um material que eu não tive acesso anteriormente. Talvez, se encaminhasse o trabalho de outra forma quem sabe, ou até mesmo debater melhor com esses integrantes. Levou tempo para a gente se conhecer; e parece que talvez isso seja um dado aí que deva ser revisto na escolha desse processo do material. Só sei que até nisso foi acertado, porque também não adiantaria pegar só, por exemplo, vamos dar um exemplo hipotético, só doutores para fazer; não seria o perfil, o rosto mais nítido daquilo que passa ou perpassa pelo Ensino Médio em termos de Educação Física. Mas do ponto de vista da liberdade? Total, total.

D – Eles não apresentaram para você: oh, estão aqui as diretrizes curriculares? Você chegou a tomar conhecimento?

A – Ah sim, sim. Tinham as diretrizes curriculares, mas do ponto de vista da produção ali realizada, não recebi nem um tipo de repreensão me parece, que não era isso...

D – Você se afinava com aquelas diretrizes ali?

A – Me pareceu... Na verdade as diretrizes não estavam ainda constituídas, ela tinha alguns princípios gerais, ela estava em elaboração ainda. Mas ela bebia muito nas diretrizes anteriores, também, da própria Secretaria que tinha referências no materialismo histórico, no tempo do Saviani me parece, mas também havia elementos dos PCNs, eles faziam esse mix aí, e constituíram um documento que poderia embasá-lo, mas a princípio não vi problemas nenhum ao que me apresentaram como diretrizes, até porque a discussão das diretrizes estava sendo formatado, certo, e o encaminhamento dos trabalhos já tinha se dado. Então não havia essa amarra por assim dizer. Lembro-me que o Valter Bracht veio para cá falar sobre as diretrizes também; veio dar uma consultoria para pensar um pouco. E ficou um bom trabalho também em minha opinião.

D – Mais alguma coisa que você gostaria de dizer para fechar; que você gostaria de dizer sobre esse trabalho que você fez lá, as impressões que ficaram para você.

A – Não, acho que é isso mesmo. O que eu tinha vontade de dizer é essa ansiedade que mais pessoas leiam o livro, que mais pessoas digam assim: —“Eu fui lá na escola, tentei encaminhar aquela estrutura lá, não deu certo; eu estou encaminhando uma outra estruturação, eu estou sistematizando dessa forma gostaria que vocês avaliassem”. Eu acho daí que nós vamos ter uma Educação Física na escola preocupada com o conhecimento, com a produção desse conhecimento, de fazer com que esse conhecimento chegue em tal ponto que não seja mais a experiência do professor exposta, mas a experiência dos próprios alunos organizada, constituindo as suas reflexões, constituindo seus novos jogos, suas novas formas de jogar, e expressando isso de alguma forma. Daí que vai ter um bom leque assim das possibilidades do movimento, do jogo, da cultura que infelizmente estão sendo standardizados vários procedimentos...

D – Imaginando o impacto da formação nesses alunos, de uma maneira geral, vamos imaginar o sujeito aluno, a Educação Física impactaria em termos da formação de que maneira dentro dessa tua perspectiva e da tua visão?

A – Primeiro, a importância do movimento na vida das pessoas. Como que a ação tem uma primordialidade na vida, e é nesse nexos entre a ação e a reflexão que você vai se construindo enquanto sujeito. Segundo, que através de determinadas ações expressas no jogo isso pode despertar muito prazer e muita frustração também. Refletir sobre esse potencial prazeroso/doloroso do movimento é refletir sobre a própria vida em última análise: o que tem de bom na vida, o que torna

a vida mais difícil, o que nos torna a vida mais alegre, mais simples, talvez. E terceiro, é que a organização que se realiza nessa construção do conhecimento, ou seja, o processo é o mais bacana de tudo; é o fazendo junto. Por que eu digo isso? Porque se o camarada é capaz de organizar as suas atividades dentro da escola, dentro da aula de Educação Física, ele será capaz de, ao não estar com o professor de Educação Física, organizar as suas próprias práticas corporais do campo da Educação Física muito bem, seria ótimo. As pessoas se organizarem como se organizam para jogar futebol, se organizarem para uma festa, uma gincana, passarem a se organizar nesses diferentes fenômenos da nossa área. Mas, pessoas capazes de se organizar nesse nível, são capazes de organizar, por exemplo, reivindicar saneamento básico, um posto de saúde que ofereça condições de atendimento com emergência, uma escola que lhe dê aquilo que lhe é de direito, também, que é uma escola em que lhe possa acessar a maravilha que são os bens culturais, porque existem escolas assim; a gente conhece escolas assim e escolas que não são assim. Precisa então que a gente discuta, se organize para reivindicar isso que sabemos que é bom. Eu tive uma experiência que foi o seguinte: eu tive um aluno que estava levando, estágio (...), um menino do tênis, levou muitos alunos para a quadra, colocou a rede de voleibol na altura do tênis, metade para cada lado jogando tênis. O colégio inteiro parou para ver aquilo. Chega o professor e fala para mim: — “Por que vocês querem fazer isso? Por que vocês estão fazendo isso?” Falei: — “Por que professor, não está bom? Ele falou: — “Quem daqui vai ter dinheiro para poder pagar uma escolinha? Que tipo de esperança vocês estão colocando no coração dessas crianças?” Ele termina a conversa assim: — “De mais a mais, daqui a dois meses vocês vão embora, e eu é que vou ter que ficar aqui, e os alunos vão me cobrar por que eu não estou fazendo isso. Você vê o problema que você está me criando?” A partir de questões como esta que na Educação Física a gente tem um amplo mundo para pensar e atuar.

FÁBIO

D – Então Fábio, como eu te falei, nós vamos fazer uma conversa aqui, e o primeiro momento dessa conversa seria saber um pouco da tua trajetória. Até mesmo antes de você entrar no curso de formação, de graduação em Educação Física: O que te levou a chegar num curso como esse, de Educação Física?

F – Estudei todo o meu Ensino Médio, Ensino Fundamental em uma escola pública, eu estudava na Santa Cândida, escola de freiras, que é pública, mas é dirigida pelas freiras. Nessa escola eu tive um professor a partir da sexta série, o professor Marcelo Pinheiros, conhece ele?

D – Do Santa Maria?

F – Esse mesmo. O professor Marcelo Pinheiros, hoje, fazendo uma leitura dentro da Educação Física, apesar de ele ter uma metodologia bastante tecnicista, foi um professor que soube cativar os alunos do Estado. Primeiro, porque era um professor que dava aula, você vê que absurdo isso (...), um professor que dá aula, mas infelizmente a nossa realidade escolar é essa. E aí, poxa, ele trazia coisas diferentes, trazia os materiais do futsal, ele era técnico de futsal. E aí isso me motivou; isso foi na quinta ou sexta série. Nunca fui atleta, então eu fujo um pouco da grande parte da Educação Física. Nunca joguei nada, nunca fui atleta, e aí eu me interessei, sempre fui bastante atuante na Educação Física, sempre que tinha eu praticava, no Ensino Médio já tinha definido, já o que eu queria. Saí do Ensino Médio, tentei vestibular para a Federal, não passei, sem fazer cursinho sem nada. E aí fiz um processo seletivo para professor da... para professor não, desculpe, um teste seletivo para bibliotecário dessa escola; fui bibliotecário por dois anos, ocorreu um concurso para efetivar essas pessoas, porque eu era da Paraná... Como era o nome? Eu não vou lembrar... Paraná alguma coisa, parecido com os professores do Estado que tinha, e aí eu não passei nesse concurso, veja como são as coisas, eu não passei nesse concurso, e fiquei totalmente desmotivado, falei: bom, poxa não passei o que eu vou fazer agora? Decidi: vou parar de trabalhar, vou parar de fazer tudo, minha mãe me ajudou na época, com muita dificuldade, somos uma família muito, muito, muito... Pessoal que trabalha, não é berço de ouro (...). E aí fiz cursinho, cursinho de um ano inteiro, estudei que nem um condenado, me matei de estudar, estudava de manhã, de tarde e de noite; fiz o vestibular e passei, entrei no curso. Daí... falo do curso também um pouquinho, da história do curso ou não?

D – Pode.

F – Aí fiz o meu curso de Educação Física. O primeiro ano eu fiz... A minha época era...

D – Federal?

F – É Federal.

D – Que ano você entrou?

F – Entrei em 2000. Entrei em 2000 na Federal, no primeiro ano de curso eu era mais pretendo a querer ser técnico. Então fiz projeto de extensão na universidade com treinamento esportivo. Aí, certo

dia eu estava lá na universidade no primeiro ano e vi uma professora chamando os alunos para fazer um teste de um projeto que iria trabalhar com um movimento social. Falei: —“Mas o que é isso? Movimento social?” Nunca tinha ouvido falar na minha vida a sobre isso. Aí fui lá, gostei, fiz o projeto; era para atuar com o MDF – movimento de defesa dos favelados aqui na Vila Pinto, atuamos um ano ali numa creche com Educação Física e formação Política dos pais das crianças. Depois fomos atuar no MST, lá trabalhei por dois anos. O MST foi meu objeto de estudo no mestrado, estudei o MST, fiz uma pesquisa sobre a evasão da juventude do assentamento do sudoeste do Paraná, e Inácio Martins...

D – O Mestrado foi na Educação?

F – Educação aqui na Federal, orientado pelo Flávio Matsumoto e co-orientado pelo Graciani. E aí... Bom, é isso. Comecei na Secretaria... Entrei no Estado, comecei a trabalhar no Estado logo que terminei o mestrado. E aí fui chamado... Antes mesmo de entrar no Estado, fui chamado para trabalhar na Secretaria daí, fiquei lá por três anos.

D – Que ano você entrou na Secretaria?

F – Logo que eu me formei no mestrado em 2006.

D – 2006, então o processo do livro já estava em andamento?

F – Já, já.

D – Depois nós vamos voltar para esse ponto que é o ponto central. Fábio então é isso da sua trajetória? Você fez alguma especialização na Educação Física?

F – Não.

D – Da graduação em Educação Física saiu direto para o mestrado.

F – Direto para o mestrado, daí me formei mestre em 2006 e entrei em 2008 no doutorado.

D – Doutorado você conclui quando?

F – Em 2012.

D – Fábio gostaria que você mencionasse, em relação a esse processo lá na graduação. Você pode dizer assim: olha hoje eu tenho uma visão de Educação Física, que vem se formando, e alguns autores são centrais nessa minha visão, aqueles que contribuíram para que eu tenha essa visão. Você pode citar alguns?

F – Claro! Em primeiríssimo lugar a Cely Taffarel, para mim uma das mais importantes teóricas da Educação Física; professor Lino Castellani Filho; a Carmem Lúcia Soares; Kunz, com certeza; Valter Bracht, com certeza. São os mais... Que vem em minha mente agora, claro eu estou sendo injusto porque foram tantos .

D – São os nomes mais fortes...

F – Que vieram agora em minha cabeça (...). Talvez, Valter Bracht e Cely Taffarel os mais, mais... Os que me ajudaram a pensar a Educação Física.

D – E você poderia assim, claro que uma pergunta ampla, se você fosse dizer: hoje eu estou pensando a Educação Física...

F – Olha a tua pergunta. O que é a Educação Física, mais ou menos?

D – Não. A tua visão da Educação Física.

F – Tá. A minha visão de Educação Física... Bom, para mim... Eu sou professor de graduação hoje em Educação Física, eu dou aula numa universidade em Blumenau. E eu tenho batido cada vez mais como a gente... Primeiro eu vou falar um pouco como eu vejo a escola, se você me permite. Eu acredito que a escola é um espaço em que o aluno está num processo de recepção e atuação recíproca de conhecimento. Então, prioritariamente um processo em que o professor tem um papel central. Não ditatorial, não, mas um papel central (...). Não mediador também, essa palavra mediador eu não concordo, eu acho que o professor tem um papel central ali que é o de transmitir os conhecimentos que a ele foi transmitido também lá na sua graduação. Bem, diante disso, acho que a Educação Física, ela tem que ser vista nessa forma também, na mesma esteira dessas disciplinas que é transmitir conteúdos. Mas veja, eu não estou dizendo que nós temos que ser conteudistas (...), porque daí você pode pensar, não, mas então é conteudismo? Não. Tanto que não é, a gente estava conversando informalmente antes (...), tanto não é que eu sou totalmente contrário a isso aí, você pode ver isso no livro, é uma visão que nós temos que ensinar polichinelo, temos que ensinar flexão, nós temos que ensinar a técnica, não. Mas eu acho que a Educação Física deve proporcionar ao aluno o contato com todas essas nuances que ela apresenta: técnica, tática, a expressividade corporal, a criatividade, tudo isso faz parte de um campo que se denomina hoje Educação Física, ou que chamam ciências do esporte, enfim. Mas nesse sentido, eu não sei se eu te respondi, ou se dei uma volta. Mas eu acredito que seja isso sabe? Que a Educação Física é diferente das outras disciplinas escolares do currículo, ela trata de algo bastante diferente, como a gente dizia, para mim trata da cultura corporal, certo. E ao tratar da cultura corporal, ela trata de todo um aspecto histórico que vem constituindo as práticas corporais da humanidade. Então a Educação Física não vai

trabalhar qualquer movimento, para mim certo? Ela vai trabalhar um movimento que foi historicamente determinado, não sei se é essa a palavra... Institucionalizado, é essa a palavra. Foi historicamente institucionalizado onde? No esporte, na dança, na ginástica, no jogo e nas lutas. Para mim seria isso em linhas gerais, bem em linhas gerais.

D – Mas é isso aí mesmo. E se você fosse complementar essa sua visão, com relação ao aspecto dessa exposição que você fez, qual seria a finalidade desse trabalho da Educação Física na escola?

F – A finalidade da Educação Física na escola é contribuir para uma formação humana dos nossos alunos, primeiro de tudo formação humana. Uma formação que o aluno, eu sempre falo isso, mais do que mostrar como se faz o movimento correto, mostrar para o aluno porque se faz esse movimento e não faz outro. Eles se entenderem como ser humano, como agente histórico, um sujeito histórico, capaz de mudar os rumos dessa sociedade que é tão injusta e tão desigual como a gente se encontra. Acho que é isso. Quero reforçar isso, a Educação Física não é uma disciplina que deva preparar a pessoa para o trabalho, eu não acho que a Educação Física deva ser uma disciplina que vise técnica, mas que ela vise experiências corporais, eu acho que esse é o grande objetivo; pelo menos eu como professor de Educação Física que fui do Ensino Fundamental, Médio e como hoje professor do Ensino Superior, eu falo para os meus alunos: —“Olha, nós não temos que cobrar técnica, nós temos que mostrar, experimentar, mas um pouco como o Kunz diz, o movimentar-se humano e tal”.

D – Depois dessa trajetória toda que você contou, a gente podia entrar agora mais especificamente no assunto do livro; e aí, que você pudesse contar sobre a sua participação nesse processo, como é que você chegou a ter contato com esse trabalho, e aí como você se envolveu, contar dessa experiência.

F – Davi, eu vejo assim, eu vou ser muito, muito sincero, talvez como ninguém foi contigo até agora, porque eu valorizo demais a sua iniciativa, primeiro de tudo, valorizo demais, e eu acho que eu tenho que ser honesto contigo, acho que esse é o processo de honestidade. Bom, eu estou falando isso por quê? Eu entrei na Secretaria, como eu disse, antes mesmo de ser contratado do Estado, veja que coisa louca, eu estava para ser chamado no Estado e eu já estava lá dentro da Secretaria por conta da escrita das diretrizes curriculares. Não foi nem pelo livro, foi pelas diretrizes curriculares. Você sabe dentro na nossa área, a dificuldade de encontrar pessoas que estudem, de pessoas que se especializem fazendo mestrado e tal, e aí quando souberam que eu estava fazendo mestrado e que eu já tinha uma certa trajetória na Educação Física, me convidaram para trabalhar lá. Aí eu fiz uma entrevista e a professora Nair que era a nossa chefe que também vem da Educação Física, gostou de mim e eu comecei já quinze dias antes de ser nomeado como professor do Estado eu já estava trabalhando na Secretaria. E comecei a escrever uma diretriz curricular do Estado. Escrever em que sentido? Buscando adequar o texto que já havia sido construído com auxílio dos professores do Estado; foi um processo que já vinha durando dois anos. E aí qual foi a minha incumbência? Foi me dada a incumbência de dar uma estruturada um pouco melhor naquelas ideias que estavam ainda um pouco brutas no texto. Bom, mas isso não vem ao caso agora. Feito esse primeiro processo, e hoje, só hoje depois de uns cinco anos as diretrizes estão prontas. Foi um processo árduo, não foi fácil. Foram diversas reuniões com o secretário, ele falando que o texto tinha que ser melhorado, todos os textos inclusive o nosso. Bom, daí feita essa primeira tarefa que era adequar o texto para uma linguagem um pouco mais acadêmica, um pouco mais rebuscada, não sei se é esse o termo, mais adequada a um texto desse calibre, que é um texto de diretriz. Fui convidado para começar a trabalhar com o livro didático. Lembro muito, muito bem, que estava sentado eu, a professora Cristina que era técnica da Secretaria também na época de Educação Física e a professora Cintia. A professora Cintia era responsável pelo livro didático e a professora Cristina era responsável pelas diretrizes, e o professor Jairo responsável geral por todos os livros didáticos, de todas as disciplinas. Aí falaram assim para mim: —“Olha, nós estamos com dificuldade na realização do livro de Educação Física porque os professores não estão dando conta, os professores do Estado não estão dando conta (...)”; alguns não todos, não vou generalizar, também não vou dizer quem eram esses professores, — “(...)e aí nós estamos te convidando para escrever dois folhas e você tem para escrever, sei lá, um mês”. Eu tinha um mês para escrever dois folhas. — “(...) você topa?” Falei: — “Eu tenho que pensar”. Folhas? O que é isso? É um artigo, não é? Eu não sabia nem o que era o projeto Folhas; eu estava entrando na Secretaria, eu estava a uma semana na Secretaria. Bom, pensei, pensei, falei: bom, acho que é legal, é um marco na história da Educação Física, fazer parte disso, contribuir para que isso aconteça, com certeza é algo importante; para minha formação principalmente. Eu topei. Comecei a fazer, escrevi dois folhas inicialmente e aí me foi dada a oportunidade de escrever o terceiro folhas. Eu escrevi três Folhas. Então a entrada nesse processo foi mais ou menos nessa forma: no susto, convidado porque as coisas não iriam — Pelo menos foi o que me disseram — que não estavam indo bem na escrita do livro, e que a disciplina da Educação

Física corria sérios riscos de ficar sem o livro. Depois eu vou falar sobre as contradições se você me perguntar, ou se não perguntar eu vou falar também, dessas contradições, quer dizer, um livro que ao mesmo tempo em que é escrito por professores do Estado, mas que foi preciso a entrada não só minha, mas do Fernando também para poder salvar essa produção. E aí a gente tem que começar a refletir, que formação inicial nós professores de Educação Física temos na universidade? Que não possibilita um professor escrever uma linha articulada da outra, como eu vi isso? E vou além, que condições o Estado dá, não digo o Estado do Paraná, eu digo o Estado de uma maneira geral, o Estado capitalista, dá para o professor realizar a sua formação? E eu tenho sérias críticas ao Estado do Paraná, por exemplo, com os projetos de formação continuada. Por quê? Porque em sua grande parte é à distância. O Folhas é um projeto de “formação continuada”, e eu coloco entre aspas, porque ele é à distância, quer dizer, você manda um professor escrever um artigo, e você está dizendo que isso aí é formação? Até que ponto isso é formação? Será que o professor não precisa ter momentos de reflexão conjunta? Porque isso é riquíssimo; troca de experiências, coisas que deram certo coisas que não deram certo. E aí, só para finalizar essa parte, a Secretaria iniciou um processo de formação próximo a isso que é o DEB itinerante, que fez formação com todos os professores, e daí é papo para uma outra conversa, durou dois anos quase, e aí nós viajamos o Estado do Paraná inteiro, foi bem interessante. E que nos deu oportunidade também, de agente perceber, será que os professores estão ou não estão utilizando esse livro na escola? E a gente pôde verificar isso lá na escola; se eu colocar dez por cento dos professores que utilizam esse livro, com a qualidade que nós esperávamos, eu acredito que é muito. Mas veja, e aí mais uma crítica à Secretaria: você coloca um material desse e você não dá formação para o professor utilizar. Você sabe que a nossa área é extremamente voltada para a técnica, e aí você tem um livro desse com conteúdo que em momento nenhum você vai ver a técnica, e que tem uma lógica de organização difícilíssima para o professor trabalhar. Você tem onze Folhas, você tem doze, não sei, doze Folhas para trabalhar três anos, como organizar isso? Como organizar esses conteúdos? São doze Folhas em três anos, quem que tem formação para isso? Senão vai ser engavetado, vai ser colocado dentro da gaveta, e isso é um perigo, eu acho.

D – Um dos aspectos que eu gostaria que você mencionasse em termos de produção: eu, Fábio, autor de um material que é completamente inédito, pensando no momento em que você está produzindo esse material. Claro que você teve pouco tempo e tal, mas como é que você... E parece que você não escreveu sozinho...

F – Escrevi com mais duas professoras dois folhas e o outro escrevi sozinho.

D – Então, contar um pouco desse processo, escrever sozinho e escrever com o outro.

F – Eu vou ser sincero, até porque a história não pode ser escondida. Então foi assim, eu entrei para escrever com duas professoras que naquele momento não tinham as condições necessárias para escrever um folhas, principalmente uma das autoras, a outra até tinha um pouco mais. E aí eu fui colocado propositalmente com essas pessoas para fazer essa produção. Confesso a você que no momento que eu comecei a escrever, e a primeira reunião foi com o professor Alessandro; grande amigo meu, foi meu professor, tenho total confiança no trabalho dele, isso me ajudou bastante nesse momento; nós fizemos uma reunião em Bocaiúva do Sul, no hotel Cascatinha... Eu não lembro o nome do hotel, mas foi uma imersão que eles chamaram lá. E vários dias, e todos os autores do livro e o responsável pelo livro, esqueci o nome agora, o Alessandro era?...

D – Consultor.

F – Consultor, ele era consultor, obrigado. E o consultor do livro didático, e aí nós fizemos uma conversa. E aí, uma das autoras tinha a ideia de escrever sobre futebol e lazer, e ela não tinha muito bem definido o que era; ela falava uma coisa, outra hora ela falava outra, e aí fui dialogando, pensando com ela: — “O que você quer dizer com isso?” — “Ah, eu quero dizer que o futebol pode ser lazer, ele pode fazer isso”. — “Tá, você quer escrever sobre futebol, então vamos pensar em alguma coisa que chame a atenção do aluno, porque não esqueça que nós estamos escrevendo para o aluno, e ao escrever para o aluno nós temos que tocar em questões que são importantes. O esporte e lazer não é um tema para o aluno, pode ser um tema para nós professores, mas não é para o aluno. Então tem que ser algo que vá chamar a atenção desse aluno”. — “Ah, mas o quê? O quê?” Conversamos com o Alessandro, conversamos com a professora, e aí eu tive a ideia: — “Porque que agente não faz o futebol? Como seria esse futebol para além das quatro linhas? O que acontece nos bastidores do futebol? A gurizada, os meninos e as meninas vão ficar super interessados para descobrir o quê acontece, o que é um contrato da Nike, o que é o mundo futebolístico, os cartolas, enfim, tudo isso que envolve o que a gente sabe um pouco, bem pouco na verdade, que ocorre além dessas quatro linhas”. Ah, foi legal, gostamos, a professora também gostou, e a gente começou a produção dos Folhas. Com a outra professora que eu escrevi o do voleibol, foi o mesmo processo; lá em Bocaiúva a gente pensando: — “Bom, você quer escrever sobre o voleibol?” — “Ah, eu queria falar

sobre as regras do voleibol, queria falar...” — “Mas só as regras isso é mais para um manual do que para um livro, embora um livro alguém possa dizer que é um manual; mas está muito mais voltado para a técnica, e acho que não é esse o nosso foco, o que a gente pode pensar? Ah, vamos fazer sobre o voleibol, o quê nós vamos fazer? Que tal a gente pensar então no voleibol, só que a mídia influenciando nas regras desse voleibol. Mostrar para os meninos e para as meninas que hoje o tempo técnico do voleibol não é natural, que ocorre um processo midiático por trás disso que leva o voleibol a essa forma; que a vantagem é eliminada do voleibol não por acaso, mas é eliminada por contratos estabelecidos entre confederação Brasileira de voleibol e as televisões. Pensando também, por que o tênis não é tão divulgado na mídia? Porque hoje em dia se você for pensar quanto se paga de propaganda, se você tem um esporte que dura tanto tempo, que não tem previsibilidade...” Esse foi o foco do folhas, acaba-se com a previsibilidade... Bom, esse foi o processo da escrita desses dois. E aí várias e várias, incontáveis reuniões, eu não lembro quantas, não sei se precisar quantas reuniões eu tive com essas professoras, virtualmente, presencialmente, elas viam para cá a gente escrevia, e foi uma coisa legal. Em todo momento eu fiz questão, eu disse isso para os coordenadores: eu não vou escrever sozinho, no sentido de passar por cima das professoras. Embora tenha tomado a frente da organização do texto, em todos os momentos dessa escrita, eu consultei as professoras, dialoguei, pensando também no processo de formação delas. Eu pensava assim: bom, o que eu posso contribuir além dessa escrita? Bom vamos trabalhar na formação. Então, trazia livros, passava livros para elas, elas viam, a gente discutia os livros, os textos, aí a gente pensava o que você acha da gente trazer essa ideia para o livro? E foi esse o processo com as duas. Aí, o livro estava quase terminando, estava quase pronto e ainda o livro estava pequeno comparado aos outros livros, das outras disciplinas; e aí falaram: que tal você escrever outro livro, outro Folhas? Bom, já estou aqui na chuva, vou me molhar, não tem problema, não é... Só que esse você vai escrever sozinho; ah, beleza, vou escrever sozinho. E aí qual foi a ideia? Bom, como que eu posso fugir dos esportes? Como eu posso fugir de algo que já está ali sedimentado: corpo, discussão de corpo, discussão de esporte, discussão de mídia, como posso fugir disso? Vou escrever um grande jogo um RPG, que faça a articulação com uma discussão mais política. Pensando, claro, naquilo que eu penso que é a Educação Física para formação humana, como um processo de formação de uma consciência crítica de nossos alunos, e aí articular isso com uma discussão de cidadania: que cidadania é essa? A cidadania que hoje é divulgada nos meios de comunicação tem uma perspectiva cunhada, que é uma perspectiva da cidadania individual, tão somente; e aí defender... Eu faço a defesa da cidadania coletiva, da ideia dos movimentos sociais como processo de estabelecimento dessa cidadania. Sempre pensando: bom, mas essa discussão vai ser interessante? Como fazer para que essa discussão fique interessante para os alunos? Através de estações. Então, as minhas experiências na graduação, desses grandes jogos que você passa de estação em estação, tem que cumprir prova... Eu vou trazer isso aqui para o livro, e vou tentar fazer essa organização desse jogo como se dá na prática, na teoria envolvendo discussões da filosofia e da política. Foi isso que eu tentei fazer, que aí foi esse processo de produção desses três Folhas.

D – Agora nós podíamos falar da estrutura, em algum momento você... As diretrizes já estavam prontas quando vocês estavam fazendo?

F – Pronta não estavam, não, ficaram prontas agora, não estavam prontas ainda.

D – Mas em algum momento você pensou nas diretrizes quando estava escrevendo?

F – Claro! Elas eram o pano de fundo dos livros, o tempo inteiro, o tempo inteiro.

D – A mídia, você tem que estar relacionando...

F – Com certeza.

D – Então falar de conteúdos e... O folhas tem um formato que sugere algum de problematização. Então nessa dimensão estrutural...

F – O Folhas é um programa de formação continuada, idealizado não na gestão da professora Nair, foi na gestão do professor Marlos, professor Marlos que era o coordenador do Ensino Médio antes da professora Nair. Então, o projeto Folhas inicialmente é aquela ideia assim, o professor vai se formando, e ele escreve esse material como folha mesmo, uma folha que vai ser trocada na escola. Então escrevo um plano de aula, escrevo algo que pode ser aplicado, e troco a folha que você fez pela folha que eu fiz. Esse é o folhas, a ideia do Folhas é essa, a ideia do folhas na escola. Ele ganha novas dimensões com a professora Nair e o professor Jairo, dimensões bem mais complexas; e no livro o formato do Folhas é o formato do livro; o livro é constituído por onze, hoje doze Folhas. Bem como é a estrutura do Folhas: o Folhas tem uma problematização, que é para mobilizar o aluno ao conhecimento, a mobilização do conhecimento a ideia de que tem que chamar o aluno para começar a conversar, certo; como vamos chamar? Vamos chamar a partir de um problema que mobilize para a realização do restante das ações propostas no livro, no Folhas, no livro. Tem uma parte teórica, disciplinar, e tem uma parte interdisciplinar. Eu não consigo lembrar certinho a estrutura, eu acho que

é essa, basicamente, tem então um problema, uma parte teórica e disciplinar e um desenvolvimento teórico interdisciplinar, certo. Eu, particularmente, organizei o meu livro, os nossos Folhas lá, o meu Folhas principalmente, que eu escrevi, não dividindo tanto isso, certo, porque ao mesmo tempo que eu estava escrevendo o disciplinar eu estava escrevendo o interdisciplinar. Porque eu entendo o conhecimento sendo interdisciplinar, eu não coloco ele dentro de caixinhas, agora vou escrever Educação Física e vou deixar de lado Filosofia; eu escrevi Educação Física junto com a Filosofia, com a Sociologia, isso está bem claro lá... Pelo menos eu acho que está bem claro lá na estrutura dos Folhas que nós escrevemos. Bem... O que mais de estrutura? Do livro, ele tem doze Folhas, certo... Um cuidado que nós tivemos foi garantir, por conta das diretrizes também, pelo menos dois folhas em cada conteúdo, os cinco conteúdos clássicos da Educação Física; então tem Folhas de esporte, Folhas de jogos, brincadeiras, tem Folhas de lutas, tem Folhas de ginástica e tem Folhas de dança. Então a estruturação é mais ou menos essa. De repente daqui a pouco eu lembro.

D – Então aproveitando que a gente está falando sobre essa questão estrutural, pensando didaticamente, você falou que tem três anos para esses doze capítulos ou doze Folhas, em algum momento vocês pensaram, ou você particularmente pensou assim, vai ter uma sequência esse trabalho, no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano? Como é que...?

F – A gente pensou, e não foi possível fazer, um caderno para o professor. Um caderno metodológico agora. Pensando um caderno metodológico de trabalho para o professor. Não sei por que cargas d'água, vou ser bem sincero, não sei por que a gente não deu conta de fazer isso na época. Mas eu acho que a estrutura do livro tal qual ela está, eu não sei se ela favorece o trabalho do professor. Porque ele não tem momento nenhum que diga: olha professor você pode fazer assim, pode fazer assado; oh, este texto, esta parte que você está vendo aqui, você pode só pinçar um... Sei lá, um parágrafo daqui já dá um monte de aula, por exemplo. Sabe, começar a dar dicas metodológicas, não receitas, não receitas, não dizendo oh, você vai fazer assim. Olha, daqui você pode fazer isso; grandes eixos temáticos, eu não sei... Mas é uma coisa que eu particularmente acho que isso falta, falta no livro e talvez seja o grande, talvez não, é um dos grandes anseios dos professores na escola. Eu tive a felicidade de participar das formações com todos os professores; eu pude ir de escola em escola ver lá da realidade de Goioerê, a realidade de Loanda, a realidade de Curitiba, a realidade de Londrina, e eu via essa necessidade. O professor falava: olha, isso está excelente, isso é um marco histórico na nossa disciplina, isso rompe com paradigmas históricos na nossa disciplina, mas como que faz? O que eu faço? Tá aqui o livro, você tem que ensinar para a gente como fazer; como encaminhar? Aí veja só, tinha um professor que arrancava as folhas... Ou ele escondia as folhas do livro... Isso, então assim, ele fez uma divisão, até tal Folhas é um ano... E ele pediu para os alunos colarem, dar um jeito de colar as outras folhas, para os alunos não lerem. Você veja, ou seja, o professor não tem preparo nenhum; qual o problema do aluno ler o livro todo? Mas foi uma forma que ele encontrou, de pensar: bom, eu vou trabalhar até aqui e vocês não podem ver o resto, porque o resto é segredo que vem no próximo ano. Também tem aquela ideia estruturada, sedimentada de que o conhecimento se dá por formas etapistas, primeiro vem... Olha, Davi, essa é a grande dificuldade dos professores de entender o nosso livro. Não é etapista, você pode ver... uma primeiro vem isso, depois vem aquilo, depois vem aquilo. Não tem uma sequência linear, você pode começar pelo último Folhas. Por que não? Não tem essa primeiro vem isso, depois vem aquilo, depois vem aquilo. Não, ele pode pegar uma folha do livro e discutir num dia... Só que o professor precisa saber disso para trabalhar com isso e faltou, faltou. Realmente, espero que ainda possa ser feito; eu acho que não, pensando... eu saí a meio ano da Secretaria e não havia um projeto de formação para o livro didático. Não havia, só se mudou agora.

D – Eles estão pensando em fazer um livro...

F – Para o Ensino Fundamental e a terceira edição para o Ensino Médio.

D – Bom, dentro do livro, nós estávamos falando das estruturas agora vamos mergulhar um pouco mais. A questão é assim, você está escrevendo, escreveu o material, em termos de imaginar, de uma maneira ideal, você está contando aqui que no real a coisa toma uma outra direção...

F – A materialidade.

D – Mas imagine você quando estava pensando o livro, dentro da tua condição de autor, as relações que você imaginava que pudessem estar sendo propostas ali, por exemplo, em termos de o que eu espero que o aluno alcance com isso aqui? Eu penso em um processo de avaliação dessa apropriação? Alguma coisa assim?

F – Bom, vou começar pela primeira. Que aluno que eu queria ao ler aquele livro? Eu queria um aluno que naquele momento soubesse que o esporte, vou falar a partir do exemplo ta... Que o esporte não é sinônimo de saúde; que competição não é natural no ser humano, não tem um gem aqui dizendo que você é competitivo. Nós temos, somos fruto do meio histórico e social em que vivemos, ou seja, desnaturalizar algo que está arraigado na nossa área, questões que são caras a

nossa área: competição, cooperação, individualismo, expressão corporal, sexualidade, corpo, gênero, exclusão. O professor que deixa o aluno lá... Esse aluno, ao ler esse livro, ele vai sentir, ele vai saber, pelo menos eu pensava todo momento isso Davi: Bom, mas isso é um instrumento muito legal, porque se tem o professor "sombra", que fica embaixo da sombra da árvore, o professor "kinderovo" que não planeja as suas aulas e traz cada dia uma surpresa, esse aluno vai estar mais preparado para combater inclusive esse tipo de professor, certo. Ou seja, a ideia de que o conhecimento poderia também ser demandado pelo aluno e não só trazido pelo professor. E aí você diz, mas aí você está sendo contraditório com o que você disse que o professor é o centro do conhecimento, não, eu não estou sendo contraditório, eu acredito que tem que ser dessa forma, mas eu não retiro a responsabilidade do aluno nesse processo. Até porque a gente estaria sendo linear, estaria sendo unidimensional, unilateral, e não é isso que pelo menos eu entendo. Bom, na segunda questão, pensando na avaliação, sou sincero, não pensei. Não pensei como esse processo poderia ser avaliado. Para mim, Davi, a questão mais difícil hoje de pensar a Educação Física é a avaliação. Para mim, olha, é o grande calcanhar de Aquiles da nossa disciplina. Avaliação é mensurar o movimento? Avaliar a participação? Que critérios criar para avaliar? Tenho desenvolvido um pouco mais com os estudos, com a escrita das diretrizes, isso foi se desenvolvendo um pouco mais, mas ainda para mim é um buraco negro. Eu acho.

D – Assim, como um exercício então aqui na nossa conversa. Vamos imaginar o capítulo do jogo como cidadania. Ali, o que você poderia indicar assim, do teu ponto de vista, você como professor de uma em que você mesmo faria aquela atividade, o que você sugeriria, daria algumas indicações desse processo, por exemplo, imaginando esse aluno que você espera, como você colocou ali algumas questões que você gostaria que ele alcançasse, você poderia fazer esse exercício comigo aqui, de dizer: oh, poderia ser assim, poderia ser por aqui, por ali? Dentro desse momento que você está.

F – Você diz assim, do que eu espero de um aluno e o que eu estou propondo lá, é isso? Ou da avaliação?

D – Da avaliação.

F – Ah, você está falando da avaliação.

D – Algumas questões criteriosas: que critérios eu tiraria ali do...

F – Tá. Eu vou falar como professor que vai trabalhar isso agora. Eu faria uma pesquisa inicial, que os alunos pesquisassem essa ideia do que é ser cidadão, buscar junto ao professor de Filosofia, junto aos livros, confrontar isso; primeiro, faria o que ele entende sobre isso: o que é ser cidadão hoje, quem é cidadão? Mais ou menos aquela ideia da prática social, trazer a tona o que os alunos sabem, e nesse momento o que eu faria como avaliação?

D – Vamos pensar assim, estamos buscando conceitos... Os alunos estão fazendo a pesquisa do conceito de cidadania, aí já poderia avaliar essa questão: você está entendendo o que é um cidadão ou não? Você poderia estar fazendo essa abordagem...

F - Certo.

D – E na sequência, vamos dizer assim: temos conceituais isso...

F – Ok. Temos esse conceito de cidadania vamos confrontá-lo... Já teria feito esse confronto com a ideia de cidadania coletiva e aí proporia, dentro dessa cidadania coletiva proporia atividades corporais, práticas corporais que manifestassem, pensando na atividade coletiva, manifestassem esta organização. Então tá, como que é o processo de organização dentro de uma prática corporal? Será que a gente organiza sozinho ou a gente organiza em grupo, certo. E aí, eu falo isso lá, eu falo, inclusive tem uma foto do MST lá e eu falo: olha, os movimentos sociais são movimentos organizados. Como a gente pode organizar um jogo de futebol na comunidade? Poderia falar isso, pensando nessas organizações tanto internas quanto externas do nosso aluno. Aí, faria tanta coisa, agora Davi...

D – Foi só um exercício mesmo, porque a gente sabe que a questão é complexa mesmo.

F – Mas veja Davi, isso é uma dificuldade do livro, porque... Eu acho o livro maravilhoso tá, mas eu estou apontando para você as dificuldades, porque eu acho que você precisa esmiuçar isso. Eu na condição que hoje eu me encontro, eu tenho condições de desdobrar isso em outras inúmeras possibilidades naquele livro, mas e o professor que é formado em ma instituição privada e não sabe nem ler direito, como eu tenho alunos lá na graduação que eu dou aula, será que esse professor vai conseguir fazer isso? Será que o livro precisa de alguns elementos que dê a instrução para o professor fazer ou não? Eu não sei te dizer isso, sinceramente eu não sei te dizer isso. Se o livro da conta ou não da conta de fazer isso que eu estou te falando agora. Eu espero, eu espero, eu tendo a crer que sim, mas aoi mesmo tempo eu fico com os dois pés atrás; se é necessário alguma coisa a mais.

D – Nessa linha então, eu ia perguntar das expectativas em relação ao uso do livro, e o que você imaginaria para o futuro com esse livro? Que possa dar umas pinceladas aí, como o livro poderia se tornar mais orgânico à escola?

F – Bem, primeiro eu faria um caderno metodológico. Eu não faria um caderno passo a passo; não sei também como eu faria esse caderno, teria que pensar. Não seria passo a passo; nesse capítulo um você faz isso, isso, isso e isso; não sei, não é isso, não sei como, certo, mas faria uma forma de apresentar elementos para o professor trabalhar, isso seria a primeira coisa que eu faria. Pensando agora na nossa perspectiva, o que eu tenho como perspectiva. Eu não sei, você vai me perguntar das repercussões do livro ou não? Porque você acompanhou as repercussões que o livro tomou. Quem diria que o livro de Educação Física do Estado tomaria proporções nacionais? Com a revista Veja, a revista Isto é, revista época, atacando o livro, dizendo que o livro queria formar revolucionários; pocha! Em momento algum o livro fala em formar revolucionários, embora o Fábio defenda a formação crítica do aluno, não significa formar revolucionário, longe disso, eu não estou pensando nisso, eu estou pensando na formação crítica; mostrar para o meu aluno que o esporte é muito mais do que aquilo que ele enxerga, que atende aos interesses da sociedade capitalista, para mim não é formar revolucionários. Bom, fugi da sua pergunta e...

D – Essa questão é interessante depois a gente volta a ela, você estava falando das expectativas, da questão da utilização mesmo do livro, a repercussão entra aí. O capítulo que causou a repercussão...

F - Foi o do Gleidson.

D – Falava do esporte...

F – “Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte”, foi esse que criou grandes problemas. Então, esse Folhas vai falar, o que o Valter Bracht falou na década de oitenta, hoje ele não concorda, mas falou na década de oitenta. Aquele texto: “criança que pratica esportes obedece as regras do jogo... Capitalista”. Bom, hoje eu tenho uma visão um pouco mais dialética do esporte, certo. Até porque, recentemente escrevi material para o Ministério do Esporte, para o pró-jovem, hoje eu consigo dialetizar um pouco mais o esporte, mas ele não deixa de ser uma ferramenta do sistema. E qual foi a crítica que as revistas nos fizeram? É que a gente só está mostrando o lado ruim do esporte. Ora, mas foi uma opção nossa fazer isso, certo. Foi uma opção nossa mostrar: olha, o esporte tem a sua face perversa, tem a sua face articulada com o capital. Agora, mostrar a outra face, poderia ter sido a opção nossa? Poderia. Teria sido mais razoável? Até poderia ter sido mais razoável, mas não foi a nossa opção lá. A gente não falou nenhuma inverdade no livro com relação a isso para sermos atacados daquela forma. Só que claro, ser atacado pela revista Veja e pela Época, para mim, eu falava para o pessoal: gente isso é um elogio; uma revista da direita ofendendo o nosso livro, para mim isso é um elogio. Eu estranharia se eles nos elogiassem. Eu estranharia, porque aí nós estaríamos fazendo concessões daquilo que nós acreditamos como Educação Física. Veja, essas manifestações do que a gente entende por Educação Física, elas foram concordadas entre nós e, por exemplo, as maiores entidades científicas, pelo menos ao meu ver, endossaram, que é o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Teve uma carta enorme do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte fazendo a defesa do nosso livro, ou seja, será que a gente está tão errado? Não a gente não está errado. Só que a gente, claro, quatrocentos e cinquenta mil livros, espalhados falando mal de um esporte que políticos dizem que vai tirar crianças das ruas, e que a gente fala lá que não tira, que não é bem assim, que o esporte não tira ninguém da rua se as condições sociais, materiais e econômicas não derem condições, e que a meritocracia está presente no esporte: porque aí depende de você; e a gente defende que não é isso. Tudo isso foi causando esses impactos na mídia e aí... Eu sinto assim, a Gazeta do Povo depois que ela escreveu, ela recebeu inúmeras cartas em defesa do nosso livro, de professores, de pesquisadores, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e eu senti, a minha impressão na verdade é que acabou retirando... Eles lançaram a bomba, mas acabaram recuando depois, porque viram que a coisa ferveu de tal forma que não deveria ter ganho proporções negativas em relação ao que eles pensavam como ganhou.

D – E como é que você enxerga, porque na segunda edição eles tiraram aquele pedaço?

F – Tiraram. Então como é que foi isso? Numa reunião com o Secretário Maurício Requião, ele pondo para os esses pontos de vista, expondo para nós essa... Que o esporte, ele não é só a face... Ele não tem só a face perversa, nós acabamos nos convencendo de que não poderíamos dar instrumentos para o inimigo, certo. Para que nós vamos dar acara à tapa, se a gente retirar essa parte daqui mantemos a nossa perspectiva, o nosso conteúdo; porque daria muito mais trabalho, a gente não teria tempo agora de fazer o confronto do esporte de todas as suas possibilidades formativa e do esporte com essa face mais perversa. E aí foi solicitado, foi solicitado que a gente tirasse aquela parte ou arrumasse. Nós achamos, por aquele momento que a gente estava, cansados, optamos por retirar mesmo, optamos em concordância do Gleidson, até porque o texto era dele, e nós não tínhamos o direito de tirar nada sem consultá-lo.

D – Bom, essa ideia da repercussão e tudo mais... Você estava falando das expectativas. Com relação a este uso, qual é o professor que você imagina então, poderia estar usando bem este livro, pensando assim, desde o começo você falou: poxa, a gente está tendo dificuldades com os professores e tal... Que tipo de professor é este que usaria o livro?

F – Olha eu acho que é o professor cuja formação, primeiro, cuja a formação, cujo o olhar esteja aberto para inovações, porque não adianta, se você, mesmo que tenha clareza metodológica, mesmo que tenha uma formação e ele não quer, não vai trabalhar; então tem que ter um olhar, uma visão propensa a ampliar os horizontes. Segundo, uma formação que tenha como pressuposto as ciências humanas, a ideia de que nós não somos só músculos, só ossos que estão em movimento, certo, mas que este movimento tenha uma teleologia, que este movimento tenha uma finalidade, e aí ao ter uma finalidade este professor tem que começar a perceber isso. Deixando agora o pessimismo de lado, pensando... Olhe, eu vi muito professor comprometido com a formação dos nossos alunos durante a formação no Estad. Me surpreendeu Davi, eu achei que ia achar muito mais professor tranqueira, e eu encontrei muito professor comprometido, preocupado: olha professor eu já fiz isso com o livro, eu já fiz isso mas está faltando coisas. Então é difícil você falar o professor ideal, mas, em linhas gerais eu penso que seja um professor que esteja preocupado com a formação, que de aula, certo, um professor quede aula. Acho que primeiro de tudo, que esteja aberto para essa inovação, porque é uma quebra de paradigma.

D – Você colocaria assim, como resistência maior ao livro, ao uso do livro por parte do professor: a sua barreira da formação, por não ter alcance ao livro ou uma resistência ideológica em relação a concepção do livro?

F- Davi, em momento nenhum eu vi resistência ideológica, eu vi resistência a partir da formação inicial desses professores. As nossas universidades não estão acompanhando, elas não acompanharam como deveriam as críticas que a gente sofreu na década de oitenta. Olha se você for perceber, eu gostaria muito de ter estes dados, não sei se alguém deve ter, mas se agente pensar a proporcionalidade, se fosse possível mensurar, eu acho que não é, a proporcionalidade de pessoas que se formam mais voltadas a uma perspectiva tecnicista, funcionalista do movimento em relação as pessoas com uma formação mais humana, uma formação mais generalista da Educação Física, que entenda o movimento como importante e articulado a outras esferas da sociedade. Eu não acho, eu sou audacioso em dizer que eu tenho certeza que a grande resistência dos professores e essa. Porque, claro, vai ter um ou outro que vai dizer que não, que vai dizer que é contrario, mas a grande maioria eu tenho certeza que é pela formação. Eles falavam isso para nós: olha, vocês querem que a gente faça como se agente teve uma formação na universidade, diferente dessa? Não tem condição, eu sei muito bem dar um treinamento técnico do voleibol, agora como que eu vou fazer essas reflexões com os nossos alunos se eu não tenho? E também tem outra parte. Davi tem a parte de o professor correr atrás também. É a parte do professor se aperfeiçoar, do professor ler. Você sabe que na graduação tem aluno que não lê um livro para se formar. Eu fiz Federal e eu sei disso porque eu tinha colegas assim, que não chegaram a ler um livro para formar. Agora, que formação é essa?

D – Antes de finalizar, uma questão que eu gostaria que você mencionasse... Porque a gente pode pensar assim na você falou na sociologia, pensou na filosofia e tal. Até quando a gente estava mencionando a questão da estrutura: você falou poxa tem um Folhas mencionando a problematização, depois vem uma parte teórica. Falando da psicologia, da instrução, vamos falar assim, da teoria da instrução: Piaget, Vigotski... Essas problematizações e tudo mais estão dentro de uma teoria...

F – Claro.

D – O que você poderia falar sobre isso?

F – Estão totalmente dentro da teoria vigotskiana; pelo menos eu penso assim (...). A ideia das zonas de desenvolvimento proximal, real, a ideia de que o aluno vai se aproximando de uma zona de desenvolvimento real, e ao se aproximar dessa zona de desenvolvimento real ele volta a zona de desenvolvimento proximal, proximal não...

D – Potencial.

F – Potencial é. Volta a uma zona de desenvolvimento potencial. O livro penso eu, não o livro não, o Fábio agora, eu acho que o Piaget tem contribuições validas, mas trouxe mais, trouxe maiores desserviços do que serviços, ao padronizar um desenvolvimento você acaba com a cultura, acaba com a subjetividade. Ele diz que o ser humano de tanto a tanto faz isso. Ora, eu sempre dou o exemplo aos meus alunos da graduação; um menino que é criado num prédio e outro que é criado num subúrbio, vai me dizer que vai ter as mesmas habilidades motoras que um e que outro? Não. Mas para o Piaget vai. E aí a gente está pensando todo o momento isso: olha, a cultura envolve essas dimensões do ser humano; a cultura, o trabalho envolvem essas dimensões que vão além do ideológico, vão além. E aí eu penso que o histórico-cultural, na linha da aprendizagem histórico-

cultural, na linha da pedagogia histórico-crítica, dentro da Educação Física a metodologia crítico-superadora. Esses são os marcos teóricos que sustentaram o livro, creio eu que sustentaram a organização do Folhas como um todo.

D – Agora eu deixaria aberto para uma finalização. Você dizer assim, dizer alguma coisa para fechar...

F – Davi, eu gostaria muito de reforçar a minha crença nesse livro. Gostaria muito de reforçar o trabalho, o serviço, a importância que esse livro teve, tem e terá para as próximas gerações, mesmo que ele seja uma política de governo que na próxima gestão seja engavetada. Eu sinceramente acho que não vai ser engavetado, eu acho que isso vai ser incorporado pelos professores, os professores sentem a falta de um material didático que os auxilie na sua prática. Tanto que as editoras hoje estão começando a produzir livro didático; eu sei disso porque fui convidado para escrever, inclusive pelo Positivo, um material didático. Então, a coisa pegou. Não estou aqui sendo pretensioso pelo livro didático, não é, mas é que um olhar mais para organizar o processo de ensino aprendizagem na escola, na Educação Física o livro pode contribuir. Eu gostaria também de dizer que embora eu tenha colocado inúmeros problemas do livro, e coloquei isso propositalmente para que talvez as pessoas tenham pintado o processo como um todo de forma brilhante e eu gostaria de mostrar o meu olhar daquilo que aconteceu, sem melindres, sem o peso de ser da Secretaria mais; isso eu acho que é um fator importante, os meus colegas que estão na Secretaria com certeza têm o peso de estar na Secretaria, de estar lá ainda, então têm esse peso. O processo como um todo sempre foi encaminhado de forma muito respeitosa, de forma muito organizada... Eu não sei se você chegou bom... Acho que é isso Davi. Eu acredito demais nesse livro, eu acredito demais nessa história, ele rompe com muitas coisas, e oxalá que essas iniciativas sejam adotadas em outros Estados. O Estado da Bahia, com a professora Cely, está levando para lá esta perspectiva; num congresso que eu fui em Brasília um tempo atrás, numa reunião lá do ministério, eu conversei com um pessoal do Amazonas, eles nos deram o livro deles, mas aquela bem, o planejamento de aula, e quando eles viram o nosso livro eles ficaram encantados, porque é a lógica diferente, é desafiadora, é um desafio, está longe de ser perfeito, não é, porque não é ideal, eu não acredito no idealismo, acredito na materialidade das coisas e nas contradições internas que essas coisas possuem, e nestas contradições, neste movimento de contradições o nosso papel, o seu papel de pesquisar isso é fundamental, para que? Para aponta para nós: olha, há necessidade de focar nisso, há necessidade de melhorar naquilo, e se o Estado não estiver voltado a olhar para essa contribuição que a universidade pode dar acredito que há a possibilidade de ser um projeto estéril. Porque a pesquisa, a construção de pesquisa ela se faz na universidade, se você olhar você está fazendo um estudo de doutoramento, então você tem muito a contribuir. Gostaria inclusive de convocá-lo para começar a participar das discussões, começar depois do resultado final do seu estudo, levá-lo a Secretaria, comunicar o resultado aos nossos colegas que ainda lá permanecem, dando esse resultado, (...) Davi, dando o resultado que é necessário para que as coisas melhorem, para que as coisas avancem.

ROMÁRIO

D – Romário, a gente começa sempre assim, perguntando a sua trajetória na EF por exemplo: quando você lá no curso de Educação Física, o que te motivou a fazer EF, e depois, assim, a tua experiência, a tua trajetória até chegar aqui na Secretaria.

R – Eu na verdade, eu procurei a EF porque eu gostava de esporte, acho que é o normal, todo mundo faz (...), é o primeiro momento; e depois lá dentro eu comecei a me transformar, principalmente politicamente (...). Eu me envolvi muito com o movimento estudantil dentro da Universidade, participei do Centro Acadêmico...

D – Na qual Universidade?

R – Federal do Paraná...

D – Entrou em?

R – Entrei em 98 e me envolvi com o Centro Acadêmico, me envolvi com o próprio DCE da Universidade Federal do Paraná; fui para executiva acional dos estudantes depois. Então eu tive uma trajetória muito Política dentro da Universidade, participando até do CEP, (Conselho dos Estudantes do Estado do Paraná) durante dois anos eu participei, discuti bastante política lá dentro, foi bastante importante na minha formação. Daí eu fiz o concurso pro Estado, comecei trabalhando no PSS, dois anos e meio, eu passei no concurso, só que eu não tinha experiência, então fui chamado, fui caindo para analista; e agora estou dois anos e meio como padrão também, faz cinco anos que eu estou no Estado já. Fiz pós-graduação na área de inclusão, que é outra área que eu gosto, e minha área de formação na Universidade foi os jogos cooperativos. Eu trabalhei muito com jogos cooperativos; eu

gosto muito da adaptação, do criar, do recriar, do construir, tem muito dessa ideia que o espaço da escola é um espaço de formação criação, não um espaço só de repasse, que você pega uma coisa pronta, leva e reproduz o conhecimento, ali é o momento de reprodução... De construção do conhecimento na verdade, e aí que eu fiz a minha formação. E agora eu quero ir pro mestrado na linha de Educação também, que é a linha que eu gosto mesmo, dentro dessa parte...

D – Então se fosse pensar na tua visão de EF hoje , que você pudesse falar um pouquinho qual é a tua visão de EF na escola, os autores que influenciaram nessa visão, quais são os mais importantes?

R – Assim, a gente começa falando do Coletivo de Autores porque foi a nossa formação da Universidade, foi aquela ruptura, foi a quebra do paradigma, o novo, a coisa nova que chegou, e que eu acredito hoje que é o espaço da escola é que não existe mais aquele espaço de...do movimento do corpo com aquela ideia da saúde apenas. Hoje existe um espaço de formação do sujeito também, um sujeito que ta...que ta...fora da escola, que veio de fora da escola para dentro da escola com seus problemas, com suas angústias, que traz uma bagagem com ele, em cima dessa bagagem a gente faz uma formação, a gente utiliza os conteúdos, no caso da EF, só que lá eles não são só aquilo, o ponto principal do trabalho, mas sim, todo aquele trabalho, toda aquela formação, conhecer o sujeito, e em cima disso aí, formar o sujeito, que ele volte para casa, que ele volte para sociedade de novo, com alguma coisa aprendida, que alguma coisa que vai realmente ser utilizada na formação dele como cidadão.

D – Bom, agora nessa visão que você tem de EF, como é que foi o teu processo aqui, da participação no livro, como você pensou, como é que foi o processo de autoria, ainda mais coletiva?

R – O livro foi assim: antes de eu entrar na Secretaria a gente participa do projeto folhas, os capítulos do livro são a base do projeto. A partir do projeto folhas eu desenvolvi um projeto na área de dança; só que eu não li o manual, eu não li...sabe, aquele negócio, a gente sai da Universidade a gente “pensa, ta pronto, ta preparado”, e encaminhei o folhas, e eu usei aquela linguagem normal, linguagem acadêmica que a gente tem, que a gente aprendeu dentro da Universidade, e daí veio uma resposta da Secretaria que, aquela forma, aquele meu texto tava equivocado, que eu devia melhorar a minha escrita, mudar...mudar a escrita por que eu tinha uma linguagem voltada pro professor (...), e a ideia do folhas é uma linguagem para o aluno e eu não tinha lido o manual. Aquilo lá me frustrou num primeiro momento e eu não fiz (...), aquela... como que é a palavra...eu achei que eu tinha um conhecimento mas não tinha ainda. E a partir do momento que eu comecei a ler o manual, e vi que a linguagem era outra, que o trabalho era outro, aí veio a dificuldade, porque para você escrever para o aluno é muito mais difícil do que escrever pro professor, que tem a mesma...a mesma...no mínimo o mesmo grau de estudo seu (...); porque você utiliza uma linguagem mais simples, e você...parece que é mais fácil escrever com uma linguagem mais simples, mas é o contrário; para você escrever com uma linguagem mais simples, você tem que tirar todos aqueles vícios que você tem; e esse exercício de escrever para o aluno é fantástico assim, porque a gente começa a se aproximar mais do chão da escola (...). E outra característica que me ajudou bastante na ajuda desse capítulo, foi a prática que eu tinha na minha escola. Como eu te falei, eu gosto bastante dessa adaptação e da criação, e esse folhas, esse projeto e esse capítulo que a gente desenvolveu, bate bem em cima dessa criação, não é uma atividade que vem pronta, mas sim a formação através dessa prática nova (...). Então recriar, o construir, o adaptar, isso é uma coisa que eu consegui escrever legal, eu consegui desenvolver isso legal no texto, porque eu vivi muito isso. Eu gosto muito dessa área de adaptação. E foi um exercício fantástico (...), porque você começa a se ver dentro de uma formação dos professores também (...), porque este capítulo, por exemplo, que eu escrevi em parceria com o Fabrício é um tema que a gente vem desenvolvendo nas oficinas do DEB itinerante (...). Então, a gente na verdade utilizou muito aquilo que os professores também davam de retorno para gente na oficina. Porque o capítulo que a gente desenvolveu sobre Hip-Hop, tem aquele negócio do novo pros professores, e como para gente também como era o novo, então teve vários que as respostas foram positivas, as respostas foram negativas, cada professor trouxe um sentimento em relação...

D – O capítulo já estava escrito, ou ele foi escrito junto com as oficinas?

R – Foi sendo escrito junto com as oficinas. Surgiu, na verdade a ideia no final do ano passado do tema Hip-Hop por causa da oficina também, porque a gente tava conseguindo esse retorno com os professores (...); os professores estavam dando uma resposta para gente, a gente utilizou essa resposta e tentou encaminhar esse folhas. Por que também a gente teve que escrever esse folhas? Porque quando você faz uma validação de um projeto, você tem que ter participado do processo (...). Então a gente desenvolveu esse folhas também, porque como a gente trabalha com a validação dos mesmos, era incoerente, como é que a gente vai validar um texto, se nem a gente escreveu o texto. Por isso que a gente se obrigou a ta escrevendo esse texto; foi o primeiro passo (...), o segundo passo foi a motivação pelo tema por causa do DEB itinerante (...), do retorno positivo que os

professores estavam dando. E agora a gente se sente um pouquinho mais capacitado até para estar ajudando os outros professores nessa escrita (...).

D – A ideia então agora, se fosse pensar na continuidade do trabalho, como é que você imagina a continuação desse projeto, você acredita bastante no projeto, que vai ter...

R – Nós temos na verdade uma... Por ser o único do Brasil, ele já é um passo. Só que a gente tem um desafio agora pro final do ano e começo do ano que vem desenvolver um também para o ensino fundamental. E isso aqui na verdade, esse livro que eu to falando que foi feito, ele está motivando os professores a escrever. Até a gente tá com um número, até grande de folhas ali no sistema já, de professores que querem constar o seu folhas no próximo livro didático. Então a gente acredita que nos próximos seis meses, por causa do DEB itinerante, da motivação que teve em relação ao livro, da repercussão, vai ter um número maior de professores de regiões diferentes, a gente vai começar a ter aquela...que foi um pouquinho diferente desse, porque se você pegar, foram poucos os professores que participaram, são poucos professores, agora, no próximo, para o ensino fundamental, a gente acredita que vai ter muito gente participando, por causa dessa motivação. Foi dado o primeiro passo, agora o segundo passo é com os professores numa totalidade. A gente...acho que cinquenta por cento são professores que estão na rede, os outros cinquenta são da rede, mas que estão aqui locados na Secretaria, e agora a gente acredita que vai ser uma totalidade de professores da rede, porque o número de folhas que os professores estão mandando é muito grande, tá sendo bem legal, tá sendo um retorno bem legal.

D - E a parceria na escrita, como é que é isso, como é que foi o processo?

R – A parceria da escrita parte do que seria o folhas; o folhas, ele tem como uma de suas características a colaboração, ele é colaborativo, a gente até fala pros professores, é um projeto colaborativo. Ele é colaborativo em que sentido? A partir do momento que o professor tem o respaldo de um outro professor da mesma disciplina, para estar auxiliando na escrita, o respaldo de um outro professor que vai fazer a relação interdisciplinar, (...), tem o respaldo de uma pessoa do núcleo que vai tá ajudando nessa escrita, nas três idas e vindas (...), que a gente fala, que vai ser o momento que o professor manda pro núcleo o núcleo retorna, tem essa parceria com o representante da Secretaria, representante do DEB, do DEB (...). Então, no mínimo são quatro pessoas que vão tá ajudando na escrita. Então não é um projeto que o professor escreve sozinho. Então, vai ter um auxílio, vai ter um retorno, vai ter uma troca (...). Claro que o conteúdo em si não é modificado, mas a estrutura de a gente tá dando este apoio.

D – Você pensa assim, por exemplo, quando você estava escrevendo (...), o...o livro, como é que ele está sendo utilizado, como é que ele vai ser... mão do professor, vocês também os asse...os DEB itinerante, e vocês já vêm como é que os professores estão utilizando, mas é da maneira que vocês imaginavam, como é que é isso?

R – No começo, quando o livro chegou, por ser uma coisa diferente, não ser uma coisa seqüencial, uma coisa tradicional, teve assim um certo...um susto (...), como é que a gente vai trabalhar com um livro dessa forma? A partir do momento... com o DEB itinerante, com essa capacitação que veio em parceria, veio com essa ideia de trabalhar com o livro didático, os professores começaram a entender, começaram a entender que de repente você pode tá utilizando um texto, e um determinado período, e esse mesmo texto daqui a dois anos você pode utilizar de novo, porque o aluno já teve um desenvolvimento diferenciado e vai entender de uma forma diferenciada. Você pode de repente trabalhar com o último capítulo no primeiro ano do ensino médio, e com o primeiro capítulo no último ano (...). Isso era uma coisa que os professores não tinham entendido muito bem ainda, por ser uma coisa inovadora (...), por ser um livro para o aluno. E agora já está tendo esta visão, os professores já tão começando a entender como utilizar, como esse instrumento vem como auxílio, ele não é uma verdade única, ele não é uma ferramenta única, (...), isso é superimportante falar, ele não traz um ponto fechado, mas ele dá a possibilidade do professor usar ele como mais um instrumento, não como único, mas como mais um.

D – E essa relação do livro, por exemplo, o professor e o aluno mediados pelo livro (...), qual é a relação do professor e aluno aqui? O papel do professor, do aluno?

R - O livro por ser para o aluno, quem lê é o aluno (...), o professor interage como mediador desse processo, ele é o mediador do processo. Então ele vai fazer uma discussão ali do futebol, por exemplo, do capítulo ali do Fábio, que trabalha o futebol para além das quatro linhas (...), ele vai ser mediador em que sentido? Que naquele futebol o aluno vai começar a enxergar e entender como que funciona todo o processo, e não só o jogo em si, que é realmente uma prática que a gente não faz a crítica, mas faz a crítica ao sistema todo que está em volta desse jogo (...), e o aluno começa a enxergar isso, então o professor começa a ser o mediador desse processo.

D – E assim, você pensou na questão da avaliação, por exemplo, no capítulo que você estava escrevendo lá (...), isso vinha, ou dentro do processo como é que vocês imaginaram o processo avaliativo de tudo isso?

R – A avaliação na verdade é o caos (...), que a gente tem. Na verdade, quando a gente pensou numa EF diferente, quando surgiu em oitenta e pouco essa mudança de temática, de...de ideia, não foi pensado muito bem a tal da avaliação, a avaliação ficou congelada no tempo (...), então hoje ainda existe alguma contradição em relação a alguns momentos na avaliação. Em relação a essa avaliação que a gente pensa pro livro didático, seria fechar o objetivo (...), seria o fechamento do objetivo. Então se a gente tem o objetivo que o aluno aprenda determinado conteúdo...

D – Vamos falar aqui, vamos pensar no Hip-Hop (...), vamos pegar um objetivo lá que vocês tavam trabalhando...

R – Tá, um dos objetivos, por exemplo, que ele é aprendesse a construir um Rap. Então ele vai passar a ideia que a avaliação fosse...que o aluno entendesse a construção do Rap, não que ele desenvolvesse uma apresentação do Rap, mas a nossa avaliação é que o aluno aprendesse a construção do Rap. Então a gente pensa no seguinte ponto, (...), a gente vai passar todos os fundamentos, todos os elementos para essa construção, vai passar todas as aulas práticas, teóricas, isso é um processo que para uma determinada turma demore duas aulas, para outra pode ser que demore menos, a gente tem que levar isso em consideração também, o tempo, e quando tiver fechando...

D – Só um pouquinho, esse tempo é em função do quê que ele pode se estender?

R – A individualidade da turma, isso é super importante até para entender, que a gente não fecha mais com aquela ideia que “em três aulas a gente tem que dar conta do conteúdo, mas a gente pensa que a gente vai fechar o conteúdo quando a gente fechar o objetivo. E a nossa avaliação se dá quando a gente fecha esse objetivo. Terminou o objetivo que seria ele aprender a elaboração desse Rap, e esse é um exemplo específico, ele aprendeu a desenvolver o Rap, é ali que a gente vai fazer o processo de avaliação. Agora, quais os instrumentos, quais as... isso aí já é muito particular, mas, por exemplo, eu poderia utilizar a própria participação em relação a parte... se ela é seqüencial, se ela é diária, se ela é contínua, em cima da lei mesmo, mas pensar no processo do aluno, se o aluno vem desenvolvendo a participação...e daí na...seria aquele momento prático da apresentação em si, a gente não vai avaliar o aluno, “Ah, agora vamos fazer uma apresentação do Rap”, que seria aquele momento final, não, a gente vai avaliar o aluno no processo todo, se a gente for avaliar o aluno só no momento da apresentação do Rap, a gente vai ta avaliando aqueles que já têm uma certa tendência a ir bem nesse tipo de conteúdo ou de outro qualquer.

D – Por exemplo, nesse que vocês fizeram a relação entre os alunos, como é que acontece?

R – A relação entre os alunos acontece a partir do momento que você joga um tema, eles tem que fazer uma discussão desse tema, antes de pensar na letra (...), então eles têm que ter uma discussão entre eles, eles têm que chegar a um ponto que...poxa, a gente vai discutir, por exemplo, um problema...vamos pensar assim, vamos discutir um jogo (...), nesse Rap eles querem escrever sobre um jogo, só que tem um problema que de repente as meninas participam menos que os meninos, e nesse mesmo jogo, nessa letra do Rap, eles vão colocar essa discussão da adaptação, dos direitos iguais, e ali, essa...essa discussão que eles fazem, esse primeiro debate antes da construção da letra, é uma participação coletiva entre eles, é o primeiro momento de crescimento, na verdade, eles vão começar a discutir o tema, para depois partir para construção mesmo da letra. Então tem um debate interno (...). Eu acho que ali tem a participação toda do aluno. E eles começam a se entender como sujeitos do processo.

D – Você gostaria de falar mais alguma coisa em relação a tua participação, a tua expectativa em relação à sequência dos trabalhos, o teu envolvimento?

R – Eu tenho grandes expectativas em relação principalmente a esse livro do ensino fundamental que a gente vai tentar ta trabalhando com os professores, desenvolver essa expectativa, com esse livro do ensino médio, por trazer aquela ideia de que o professor esta escrevendo aquilo, ele esta desenvolvendo. Por ter participado do DEB itinerante, eu tenho visto que a quantidade de professores bons que tem no Estado trabalhando, e tão lá escondidos. Então, na verdade é um ponto triste assim de ver que tem aqueles professores muito bons e que tão lá escondidos e que a gente não conhece. Quando eu comecei essa capacitação veio aquele negócio na minha cabeça, “nossa eu vou começar a trabalhar com o professor de EF, já vem aquela ideia do professor que solta a bola só e não... Eu tenho invertido esse pensamento pela quantidade de professores que têm desenvolvido os seus trabalhos. E essa ideia que vem desses professores estarem fazendo isso, e outros professores tarem utilizando essa prática que vem dando certo, para mim já é uma expectativa bastante positiva. Eu to começando a ficar um pouco mais motivado em relação a prática da EF na escola, que a gente fica um pouco frustrado quando a gente vê que aquela mesmice, aquela bola, até hoje uma mãe ligou

e o filho dele se machucou, ele só joga futebol, só joga futebol, aí a gente fica triste em saber que ainda existe alguns professores que ainda trabalham dessa forma. E eu acho que é um avanço (...), é um avanço a partir do momento que o professor começa a olhar e vem falar, — “Meu Deus, não é só aquilo que eu faço, e agora, será que eu vou ter que mudar um pouquinho meu trabalho?” e a expectativa mesmo do próprio mestrado, eu acho que é uma possibilidade de me abrir uma porta de voltar a escrever, voltar a estudar, isso é uma perspectiva individual minha, não da equipe.

FABRÍCIO

Davi – Você poderia começar falando da sua trajetória na EF, porque que você optou pela EF, quer dizer, os interesses iniciais até a gente chegar até aqui onde você está?

FABRÍCIO – Bom, quando eu entrei na EF, na graduação, um de meus interesses principais era trabalhar na área do Fitness; e no final na verdade minha formação toda durante o curso, os quatro anos de curso, na verdade eu fiquei cinco anos, por conta de algumas disciplinas que eu tive que deixar de fazer para trabalhar; então eu fiquei cinco anos na faculdade e praticamente a graduação toda o meu foco foi na área de academia e Fitness, mas eu nunca deixei de me interessar por outras questões que dizem respeito mais especificamente a escola. Então, eu fui ter maior interesse na verdade na área escolar quando eu estava me formando, quando eu defendi, defendi não, apresentei minha monografia, e já apresentei minha monografia um pouco descontente com o que eu tava fazendo, e pensando, eu estava começando a despertar maior gosto, maior interesse pela área escolar, que era algo que eu comecei a me sentir mais realizado, já tinha freqüentado de um estágio, participado de um estágio, estágio no Bom Jesus, e tinha me despertado o interesse, tinha me fascinado um pouco trabalhar com a Educação Física, na escola. Então, eu me formei, apresentei minha monografia e já ingressei num curso de especialização na própria universidade, era um curso que estava sendo oferecido para as pessoas que eram profissionais da prefeitura, e tinham, cinco vagas para a comunidade, e eu apresentei um projeto e foi aprovado, e eu freqüentei a especialização. E ali na especialização eu tive a oportunidade, o primeiro grande contato com os estudos de gênero, que era algo também que me chamava a atenção, eu tive o primeiro contato com os estudos de gênero com a Maria Regina, uma professora também da faculdade, e essa discussão também no âmbito da filosofia, os teóricos da educação, isso me fascinava também, eu só tive contato com poucas dessas disciplinas na faculdade. Então também na especialização eu tive a oportunidade de ...

D – Onde você fez a especialização?

F – Eu fiz, eu estudei na Federal.

D – Quando?

F – Eu entrei, comecei a estudar em 99, e em 2003 eu me formei, não, eu me formei em 2003 eu comecei a estudar em 98 e me formei em 2003. E daí na especialização assim, eu tive os primeiros contatos com os teóricos que se dizem pós-estruturalistas, mais especificamente o Michel Foucault, e aí que eu tive a primeira introdução mais, um pouco mais profunda nos estudos de gênero. Dali saiu meu projeto, eu fiz o meu trabalho final sobre gênero e Educação, Educação Física no caso, e dali saiu o meu projeto para mestrado. Também em seguida que eu terminei a especialização, já ingressei no mestrado, com estudos de gênero, e dali saiu minha dissertação, no final do mestrado também eu acabei saindo um pouco dos estudos de gênero, e acabei retornando à Educação Física mais especificamente, fora das discussões dos estudos de gênero, fora e dentro também, porque algumas coisas eu acabei trazendo também para monografia, para dissertação, mas eu acabei mais especificamente entrando na discussão dos documentos oficiais que falavam sobre a Educação Física e pensando a discussão de Educação Física e corpo dentro desses documentos. Assim, a questão dos documentos oficiais mesmo, acho que ficou mais forte para mim quando eu entrei na Secretaria de Educação, que foi no início do ano passado, início de 2007. Que aí eu tive a oportunidade de conhecer mais o que eram esses documentos aqui no Paraná, e tive contato com vários documentos, que não tem por aí, só tem aqui no acervo, documentos que são frutos de sistematizações de encontros núcleos, com professores, então eu tive oportunidade de ler esses documentos e conversar com pessoas que participaram da construção dos documentos, das diretrizes curriculares, pessoas daqui que participaram da construção do currículo básico, e aí eu comecei a ter mais contato e para mim foi muito mais rico, eu comecei a me interessar mais pela própria dissertação mesmo, então começou a me encantar mais essa área e eu fui caminhando para isso, para essa conversa aí.

D – Da tua experiência e da tua trajetória até aqui, quais foram os autores que te influenciaram mais, assim, fora da área e também na área da Educação Física, que você pode dizer assim: eu tenho uma prática hoje que tem alguns autores que são centrais assim naquilo que você fez e tal...

F – Ah Então, assim, eu gosto sempre de dizer, para mim, para minha vida, a forma de enxergar a minha vida, me marcou muito aquela disciplina com o Nilson lá (o sujeito e a ética no universo escolar – disciplina do curso de mestrado em educação da UFPR), que a gente estudou o Nitzche, o Michel Foucault, de forma mais profunda assim, aquilo foi para mim uma... Eu posso dizer que foi um marco na forma de hoje eu, eu enxergar a minha vida, as minhas relações. E penso que isso aí tenha influenciado muito na minha escrita, no meu documento na minha dissertação. Agora, com relação a minha profissão, a Educação Física, o que hoje eu me aproximo mais, assim, eu consigo enxergar mais o chão da escola e que eu acho que eu acredito que seja possível transformar, cumprir com um projeto de transformação social, que eu penso que a escola tem, são os teóricos que discutem a Educação Física a partir da concepção que se denominou aí de crítico-superadora (...), que é aquela que parte da cultura corporal como seu objeto de estudo e ensino da Educação Física. Então tem assim, teóricos que são como a Cely Taffarel, o próprio Valter (...), o Valter Bracht, o, o Lino Castelani (...), daí assim, eu tenho leituras, por exemplo o próprio Taborda, apesar dele não... o Marcos Taborda de Oliveira, apesar dele fazer várias críticas bem, bem, importantes para concepção da cultura corporal, pro coletivo de autores (...), principalmente, eu gosto muito de algumas ideias que ele traz, que ele faz uma discussão junto com o Tarciso Mauro Vago, até com o Alessandro Vaz, que ele trouxe uma discussão bem rica para Educação Física que eu também me aproximo bastante dessa ideia, eu tento enxergar diálogos, assim, o próprio Taborda mesmo diz num documento que ele escreveu, no momento que ele tava contribuindo como consultor das diretrizes aqui do Paraná, ele escreveu um trecho lá que ele diz que como ele traz a concepção da corporalidade para Educação Física, o que ele quer não é dizer que a cultura corporal ta errado ou que é absurdo, mas que ele quer dar densidade a este conceito, densidade a esta concepção, então ele vem aprofundar (...), ele não vem apagar o que já tinha sido feito ou criticar no sentido de detonar o anterior (...), ele veio tentar ampliar mais ainda o olhar, então eu tento enxergar desta forma o que ele trouxe...

D – Fabrício, aproveitando que você ta falando isso, a tua visão de Educação Física que você poderia dizer assim, como que você ta enxergando a Educação Física hoje... a Educação Física escolar...

F – Você diz nas escolas, assim, se isso efetivamente ta acontecendo... Bom, o trabalho que os professores têm feito na escola, eu penso que a gente tem que avançar muito ainda, da experiência que nas tivemos...

D – Você, você...

F – Eu penso que é muito possível desenvolver esse trabalho na escola, só que, para mim assim, eu tenho também dificuldades por conta da própria estrutura como ta posta, as dificuldades até que eles reclamam muito dos materiais, mas não só de materiais, das condições de trabalho, que condições que nós temos de estudar, de pesquisar, condições que, de repente até para desenvolver uma aula com maior qualidade, até a questão do tempo/espaço escolar limita muito o trabalho. O fato de a gente ter uma grade curricular muito fechada, com o tempo de uma aula que as vezes é muito pouco, ou o espaço escolar não permite. Na escola que eu tenho padrão ela tem um espaço muito pequeno. Então de repente o espaço fica muito limitado aí para...

D – Você continua dando aulas?

F – Não. Hoje eu to só na Secretaria de Educação. O tempo que eu tive em sala de aula eu tive essas dificuldades assim, mas que não me impediram de fazer um trabalho que eu considerava muito legal, assim, e ao mesmo tempo até por questão das dificuldades, a resistência das pessoas que não são da área de olhar para nosso trabalho e vêm questionar que o que eu estou fazendo não é Educação Física, os próprios alunos que têm uma tradição...

D – Interessante você falar, o que você fazia que eles imaginavam que isso era Educação Física?

F – Então, assim, primeiro o que foi em rico assim é, foi no EM, o fato de ter chegado o livro didático público para escola assim, foi uma forma de a gente até desconstruir uma imagem que se tem na Educação Física que é a prática pela prática, a atividade pela atividade. Então ali é diferente o professor dizer que o aluno, que é importante a leitura, que é importante refletir sobre o fazer corporal, sobre o, o, a reflexão sobre o fazer, uma coisa é o professor falar isso para o aluno, tentar conversar, outra coisa é o aluno ter esse livro em mãos, e o discurso do professor acaba tendo um pouco mais de legitimidade até, porque tem aquele material que é rico, fica na mão do aluno, que tem várias discussões, tem muitos professores de outras disciplinas que vão folhar o livro e ficam encantados, ou chocados ou sei lá a reação, mas que ficam impressionados com, com, o quanto não conheciam ou não conhecem a Educação Física. E assim, voltando para essa questão, o que os alunos falavam quando eu...porque que eles falavam que não era Educação Física. Normalmente no início do ano eu faço um questionário pros alunos perguntando o que é Educação Física para eles, e o que a Educação Física contribuiu para vida deles. Só para eu entender um pouquinho o que eles estão pensando sobre a Educação Física, se eles enxergam algo que tem significado que é importante para eles dentro da Educação Física, e vem várias respostas, mas o que predomina é o

discurso do esporte, ta muito enraizado , a gente sabe o quanto esse é o discurso da Educação Física mesmo. Então assim, principalmente as práticas que rompem com o discurso esportivo, são aquelas que são questionadas enquanto conteúdo da Educação Física, então se eu vou trabalhar, por exemplo, com hip-hop, com breack, já começa o questionamento, que isso não é Educação Física, que Educação Física é jogar bola, ou quando vou trabalhar, o trabalho em sala de aula, um espaço de conversa um espaço de leitura, ou uma aula expositiva, isso também eles começam a ficar incomodados, querem ir para a quadra, querem jogar, praticar algum esporte, ou até porque entendem que a Educação Física para muitos é um recreio de 50 minutos, é uma aula livre, uma aula, nem aula , é um tempo/espaço de fazer o que quiser fazer, de viver um jogo pelo jogo . Então aí é que a gente começa a encontrar as dificuldades também, não só uma dificuldade de trabalho mas também romper com isso .

D – Como você chegou com essas dificuldades todas para escrever, porque agora você também é autor do livro , então como é que foi para você esse processo de ser autor do livro de escrever o livro pensando nisso tudo, e já aproveitando contar assim como foi esse processo para você escrever, como você pensou o capítulo do livro, você escreveu sobre o que de repente?

F – Então, eu escrevi um capítulo junto com a Cíntia e com o Romário , nós escrevemos sobre o movimento hip-hop. Com certeza a minha experiência, que não é muito grande com a Educação Física escolar , mas isso influenciou muito na minha escrita. Agora o porquê de escolher o hip-hop, é por eu tomar gosto mesmo pelo movimento, eu gosto muito do, dos movimentos de...movimentos resistentes, movimentos sociais, eu ainda acredito muito que são realmente espaços questão, que contribuem para gente poder avançar algumas conquistas sociais, de romper com algumas questões que vão sendo aí de certa forma tradicionalmente reproduzidas . Mas eu tomei gosto pelo hip-hop, especificamente daí pelo breack, pelo hap, gosto muito destes dois movimentos, e eu penso que o breack especificamente é uma forma, é um espaço que a gente tem de poder estimular o aluno e a aluna para expressão corporal criativa mesmo ...porque na essência o breack não tem coreografia, não tem uma regra rígida ou, hoje ele tá coreografado aí na mídia, mas na sua origem, na essência do breack, o próprio nome , o breack vem de frear de romper de quebrar , eu penso que assim, é um gosto meu mesmo pelo movimeto e isso me estimulou muito a escrever. E acredito que sim, o movimento hip-hop ele faz parte, ele ta hoje na escola, se você falar em hip-hop poucas escolas do Paraná, aí com a experiência que a gente teve indo aos núcleos do Paraná, poucas escolas que não aparece o movimento hip-hop, que não tenha um aluno que não escute um rap, não tem um grafite , que não tenham alunos que dançam breack,, isso...

D – Como você pensou a relação do hip-hop com a Educação Física, a finalidade do trabalho...

F – Então, foi um pouco difícil para nós escrever, articular o hip-hop com a Educação Física, principalmente por aquilo que eu acabei de falar, a Educação Física não tem tradição em discutir questões que vão para além do esporte , um pouco da dança, algumas incursões de ginástica, mas se for pensar o que a gente tem muito produzido, bastante coisa produzida independente da concepção é mais com relação ao esporte , e falar em Educação Física e hip-hop, tem pouquíssimas coisas produzidas articulando estes dois, estas duas manifestações da Educação Física, ou essas práticas, articulando o hip-hop com a Educação Física. Então, eu consegui alguns textos, por exemplo, da professora Astrid Becker da Federal do Paraná, professora da Universidade Federal. Ela escreveu dois capítulos em uma coletânea de textos que são livros que o nome são práticas corporais; então são quatro volumes e dois dos volumes tem, cada um dos volumes tem um texto discutindo o hip-hop dentro da perspectiva da Educação Física, e também, além desse tema da Educação Física dentro dessa concepção que a gente ta pensando a Educação Física hoje no Estado do Paraná. Então isso ajudou bastante a nossa discussão. Aí, os outros textos foram textos assim: discussões dentro das ciências... da sociologia , ciências sociais, ou revista caros amigos, dissertações, teses defendidas em cursos de história, de ciências sociais, até antropólogos falando, mais especificamente dentro da nossa área. A gente não encontrou muita coisa ; aí foi uma dificuldade articular, agora, pensando que nós pensamos a Educação Física hoje, que ela tem o papel fundamental de discutir o que foi produzido historicamente relacionado à práticas corporais, isso pela humanidade, então a gente acredita , agente entende que o hip-hop, não só especificamente o breack, mas o hip-hop como um movimento social, ele é sim uma prática corporal que teve o seu significado, tem o seu significado hoje , e a gente faz aí a discussão, inclusive a discussão da massificação do movimento, do fetiche que tem no movimento, o quanto tem um movimento forte na própria indústria cultural, esse conceito a gente traz, que distorce um pouco o que é a raiz , do hip-hop; e agente não diz que hip-hop é uma coisa ou é outra, mas que ele está de uma forma , ele tomou várias formas na verdade hoje , mas na sua origem ele tem uma intenção como um movimento de resistência. Então, a gente pensa que esse conhecimento, que é sim um conhecimento relacionado a uma prática corporal, ele é importante que o aluno tenha contato com isso; e não é por

ele estar no livro, não é obrigatoriedade o professor trabalhar com o hip-hop na escola, ele pode não fazer isso, mas ele pode pegar essa discussão e levar para outra prática corporal, é o que a gente fala nos eventos que a gente vai de formação de professores, as oficinas, DEB (Departamento de Educação Básica) itinerante. Se o professor quer discutir, por exemplo, uma outra dança, ou um esporte, ele pode tomar o capítulo do hip-hop como uma referência; digamos que eu vou estudar, por exemplo uma dança lá, o forró: importante é eu saber qual que é a origem do forró, da onde que vem esse tal de forró, como ele tá hoje posto, quais as diferenças, será que existe uma intencionalidade?, quais os interesses do forró estar hoje, será que ele é o reflexo de uma estrutura social que está posta de uma forma?, o que que é isso aí. Então, esta discussão que a gente leva, não é o hip-hop que tem que ser trabalhado, mas é o olhar que se dá há uma prática corporal, ou seja, é a concepção, como construir, como conduzir, como encaminhar metodologicamente uma aula, para que o professor tenha subsídio para pensar dentro da concepção crítica da Educação Física.

D - ...como é que vocês pensaram a metodologia disso, por exemplo, a seleção, então, por quê o hip-hop como conteúdo, como conteúdo estruturante é da dança?

F – Isso.

D – Por quê pensar o hip-hop? Por quê selecionar? E dentro desta concepção como ele vai se apropriar, a concepção didática

F – O porquê do hip-hop eu já falei, é um gosto pessoal, não havia um direcionamento assim, escrevam sobre isso; não. Escrevam um capítulo, o quê, na verdade assim, não pediram para nós escrever um capítulo do livro didático, a chefia aqui, a coordenação, a própria Nair que é chefe do departamento, em nenhum momento ela disse, a gente quer que você escreva um capítulo, na verdade o capítulo tá dentro, o capítulo está dentro de um projeto maior da Secretaria que é o projeto folhas, então houve sim um pedido para os assessores da Educação Básica, cada um aqui vai ter que produzir um folhas, é uma demanda nossa aqui, ou seja, colocar a nossa experiência como docente, como professor de sala de aula dentro de um folhas, discutindo qualquer conteúdo dentro da sua disciplina; como eu tenho um gosto pessoal, um gosto pelo hip-hop, e eu tinha interesse em conhecer mais, porque eu conhecia muito pouco, então eu optei em discutir o hip-hop até porque eu pudesse articular o útil ao agradável, eu produziria uma demanda aqui, e, ao mesmo tempo, conheceria mais sobre esse movimento. Mas ao mesmo tempo, eu falei – já que eu vou escrever um folhas, porque não escrever direto um capítulo do livro didático, isso no meu trabalho tenha uma repercussão muito maior do que permanecer no folhas, que também circula virtualmente, mas o livro didático, ele, a gente sabe o quanto ele é um discurso muito mais forte, na...na escola. Até porque chega diretamente nas mãos dos alunos e dos professores. Então essa foi, eu penso que foi o principal motivo por ter saído esse capítulo do livro didático sobre o hip-hop. Agora, o porquê dentro do conteúdo estruturante dança, é que eu penso assim, é que o hip-hop tá articulado, hoje, dentro de dança, dentro de esporte, porque tem competições de break, dentro de ginástica, agora, a dança especificamente, porque a gente tentou dar uma ênfase, ou pensa que o break, dentro do hip-hop é um dos grandes objetos de estudo da Educação Física, não que não seja os outros, mas o break, ele é o foco principal, e porque teria que encaixar, em algum dos conteúdos estruturantes, o hip-hop, então, a gente acabou...e tem haver com o ensino médio.

D- Vocês escreveram para estes alunos especificamente, vocês estavam escrevendo, vocês estavam pensando neles?

F – [acena afirmativamente com a cabeça].

D – Então como é que você vê, assim, como é que saiu?

R – Então, o livro didático a princípio era pro ensino médio. Esse ano vai sair..., vai sair não, a gente vai começar a produzir pro ensino fundamental, mas esse era pro ensino médio. Por ser pro ensino médio, a gente já pensou assim, bom agora é obrigatório o ensino de filosofia, sociologia, então a gente parte do princípio que o aluno vai ter contato, se é que já não tem, com as discussões, por exemplo, falar em indústria cultural, falar em modo de produção capitalista, falar de alguns dos teóricos da escola de Frankfurt, que discutiam a indústria cultural também, então talvez a gente pensa que eles tenham alguns acessos a esses conhecimentos, então a gente pode aprofundar um pouco mais essa discussão, neste sentido, tendo como foco que o capítulo é para o aluno do ensino médio. Acho que...

D – Como é que foi transcorrendo a escrita dele daí [do capítulo], didaticamente colocado, como vocês pensaram. A finalidade, por exemplo, dessa reflexão...

F – Então...o...

D – Atividades, debates...Essa estruturação didática...

F – A estrutura do capítulo ela é meio que um padrão do livro. Ela tem que ter um problema inicial, tem que ser feita uma problematização inicial, para por o aluno para refletir sobre algo, algo do cotidiano dele e algo relacionado à disciplina, no caso a Educação Física. Aí tem que ter a proposta

de atividades distribuídas ao longo do capítulo, com objetivos , e tudo justificável , tem o texto propriamente dito e as relações interdisciplinares, têm que ser feitas, a que a gente escreveu era obrigatório fazer relação com duas disciplinas do currículo escolar. A gente fala nos encontros com os professores: a Educação Física, ela se constituiu historicamente nas relações interdisciplinares de diversas ciências , mas, quando a gente fala em relação interdisciplinar, é a relação com as outras disciplinas do currículo escolar. E aí, as disciplinas têm a sua especificidade , dentro do currículo. Então essas articulações a gente teve que fazer. E nós aproximamos mais com história e sociologia, porque a gente trabalhou com conceitos da sociologia, das ciências sociais, até com conceitos...com discussões de alguns antropólogos e, articulando com uma concepção historiográfica, de pensar hoje a disciplina de história na escola, ou seja, enxergar um hip-hop no passado, identificar permanências e também rupturas no que é o hip-hop hoje, e dissociar o tempo passado do tempo presente; que antigamente se pensava a história de forma linear, tipo que o presente é fruto de um passado, mas hoje a história já está pensando de uma outra forma , hoje a gente tenta dissociar, ou seja, enxergar o hip-hop no seu tempo , quando surgiu lá nos Estados Unidos, década de setenta, oitenta, que tinha uma intencionalidade, que tinha, era um contexto diferente do que a gente tem hoje, e é importante tentar fazer essa leitura. Mostrar para o aluno que não é natural do hip-hop ser assim, ele está assim porque existe toda uma estrutura histórica, social, cultural que faz ele ter essas múltiplas facetas , na sociedade. Aí a gente jogou, para que a gente, o quê que a gente procurou problematizar era justamente trazer essa discussão para o aluno: o hip-hop hoje, ele é algo, um movimento que ele é simplesmente um movimento de consumo, que ele reflete aí o...o...a...a estrutura social? Ele se tornou em algo massificado de consumo que vincula marcas, que vincula mulheres, vincula...sei lá, desejos, interesses, mercado? Ou ele pode também ser entendido como um movimento de resistência, ainda? , o quê que é isso aí? Essa foi discussão que a gente quis trazer , inicial. Aí a gente pensou: bom, o importante a gente mostrar da onde que vem esse tal hip-hop e seus elementos: o grafite, breack, o DJ, o Happ, o Mc. De onde é que vêm esses elementos do hip-hop? Eles têm uma história? , eles são unidos e daí, a princípio um revolucionário, o África Bumbata que funda, que dá o nome do movimento hip-hop. No contexto específico a gente tem que trazer essa história...junto com o movimento de negros, na sociedade Norte Americana, e que passou, assim...o...o...dois grandes revolucionários, Martein Lutherking e Malcon Max, estiveram presentes também nesse movimento , não abraçando o hip-hop , mas, também, contribuindo com a causa, que era uma causa de brigar por uma estrutura social que tava posta e por uma condição de vida pros negros , que estavam revoltados com suas condições. Então, essa discussão a gente quis trazer para o aluno, mostrar para ele da onde é que vem esse hip-hop, o quê que é esse hip-hop e como é que ele está hoje, e tentar mostrar alguns porquês, não como verdade, mas tentando jogar o aluno para ele refletir . Porquê que o hip-hop hoje tem marca? Porquê que dizem que hip-hop é coisa de bandido? Ou porquê que tem um happer multimilionário fazendo propaganda na TV?, porquê que se associa happ com crime, com droga, com bandidagem? , será que existe, assim um interesse? O quê que é isso aí? ..não é... agente discute, também o conceito de ideologia. Puxa lá a Marilena Chauí para falar dissoum pouquinho, traz alguns livros que estão na biblioteca do aluno, biblioteca do professor, por exemplo, de história, de sociologia, de outras disciplinas. Articula o livro com outros livros didáticos...

D – Você escreveu junto com outros autores?

F – É. Com o Romário e com a Cíntia.

D – Como é que foi esse processo de escrita coletiva? Isso seria interessante...

F – Tá. Então, na verdade nós sentávamos num grupo , por exemplo, em algumas vezes o Romário e eu, nos encontramos no meu apartamento para gente poder escrever. Nós escrevemos junto o capítulo. E nós vimos lendo artigos (...), e no começo o Romário lia algumas coisas, eu lia algumas coisas e produzia esse material . E a gente ia escrevendo junto. Em alguns momentos ele, por exemplo, quando era para escrever, a gente queria escrever um pouquinho sobre o breack, sobre o DJ, sobre o happ, em alguns momentos ele escrevia algumas coisas, trazia, eu escrevia outras, a gente tentava articular, montar um texto com as ideias que cada um trazia. A Cintia participou de uma forma não tão intensa, da construção do capítulo , mas ela fez várias leituras , identificando algumas incoerências, outras não, outras ela indicava onde a gente podia aprofundar um pouco mais, ela trouxe algumas leituras e indicações de textos...

D – Teve consultoria também ou não?

F – Não, não houve consultoria, assim, na verdade...

D – O consultor não foi chamado?

F – Não houve uma consultoria formal, mas na verdade esse capítulo, na medida que ele ia ficando pronto, nós fazíamos ele circular por vários professores. Então, por exemplo, ele passou por quase todas as equipes disciplinares do DEB, no departamento de educação básica aqui, de equipes de

ciências, de biologia, de história, de ciências sociais, da sociologia, de língua portuguesa, da equipe de arte, porque o pessoal da equipe de arte faz uma discussão sobre o grafite, no livro didático público deles. Então eles têm uma certa leitura sobre o que é o hip-hop, o próprio Carlos conviveu, conhece um pouquinho desse movimento. Nós encaminhamos este capítulo para professora Astrid Becker também, pré ela fazer uma leitura; ela contriuiu muito, com vários conceitos, com várias questões, termos que estavam colocados e que dariam uma interpretação equivocada do que era, desde usar o hip-hop com letra maiúscula, minúscula, dissociar ou de...em alguns momentos a gente estava direcionando a discussão para um ponto, dizendo: — “Olha o hip-hop esta querendo jogar uma verdade mesmo, masque não era nossa intenção, mas por estar conduzindo o texto para um lado acabava dando esse olhar...e...ela contriuiu muito! Teve pessoas do nosso convívio também, por exemplo, um rapaz que faz parte do movimento hip-hop, a gente conversou com ele também, ele deu algumas contribuições...Então foi isso, a gente foi encontrando pessoas e encaminhando por e-mail, a professora devolvia, elogiava ou fazia algumas críticas. E o capítulo a gente fez circular antes de ele ser publicado.

D – E vocês pensam, assim, por exemplo, o quê que você gostaria, que você imagina por exemplo, que esses alunos, quando eles recebem esses livros, o quê que vocês gostariam, que impacto vocês acham que o livro deveria ter ou o quê você espera do livro, e os retornos que você já está sentindo em relação a isso.

F – Então, retorno do livro didático de forma geral.

D – Também tentando...quando você escreveu, o quê que você de repente...

F – Imaginava...É, na verdade assim, eu penso que a Educação Física, voltando lá para o que eu acredito que a Educação Física tem assim como contribuições importantes na escola além da questão da expressão corporal, que eu acho que ela deve, ou contribui muito para ser um espaço facilitador de romper com um rigor da mecânica do movimento, da retidão corporal, acho que ela, eu penso que ela é um espaço importante para gente poder explorar o corpo, nas aulas. Agora, com relação à questão do conhecimento, relacionado a essas práticas corporais; eu penso que o livro e o capítulo, quando eu escrevia, ele é importante, é fundamental para que a gente consiga levar para o aluno um conhecimento sistematizado já, que é uma função da escola; a gente pensa que nessa concepção que a gente tem, essa concepção crítica, uma das funções da escola é trazer para o aluno, levar para o aluno o conhecimento que foi produzido pela humanidade e sistematizar esse conhecimento, e ao mesmo tempo, ir estimulando o aluno, levando ele a pesquisa. Não que esse livro, ele seja a única referência dele do conhecimento, mas que seja um ponto de partida para eles poder refletir sobre o que ta posto aí, inclusive para ele questionar a própria Educação Física com que ele historicamente teve; o aluno do ensino médio, por exemplo, ele vai olhar pro passado dele, ou para Educação Física que até então ele teve na escola, e vai poder fazer inclusive uma crítica: será que isso que ta aí no livre ele teve como Educação Física?, será que a Educação Física é somente praticar o esporte ou é emagrecer os alunos?. Então é levar esse conhecimento relacionado às práticas corporais para que ele enxergue inclusive a realidade dele de forma diferente, para que quando ele vá para, pro seu dia-a-dia, para que ele ocupe, por exemplo, para que ele ocupe o seu tempo de lazer não simplesmente para consumir, consumir no sentido de ir para um shopping, ou de comprar, de compra, por exemplo, comprar um pacote de viagem, não somente para isso, mas que ele possa ocupar o seu tempo de lazer se divertindo praticando um esporte ou dançando...ou assim, porquê não participando do movimento hip-hop, dançando breack, escrevendo um happ, porquê não?, e até mesmo para que a gente consiga formar uma pessoa que tenha um olhar crítico para sociedade, para realidade dele, para que ele assista uma reportagem na televisão, ele possa fazer um julgamento daquilo; será que é aquilo mesmo? Possa se perguntar sobre aquela verdade que ta sendo passada ali, se ele assistiu um escândalo do futebol, ele possa se perguntar: o quê que leva isso aí? Se ele um dia vê um atleta se machucando, por exemplo, o Diego Hipólito fazendo um tratamento lá para se recuperar de uma lesão, para que ele não enxergue aquilo como natural; como sendo inerente à prática esportiva uma lesão. Então, essa ideia, o livro didático, essa concepção de Educação Física que a gente tem hoje, e o livro didático simplesmente reflete a concepção de Educação Física, e nisso uma crítica que a gente teve muito positiva, de que o livro didático é bastante coerente com a nossa concepção de Educação Física hoje no Estado do Paraná. Ele é bastante coerente porque a gente ta pensando, algumas pessoas não concordam com essa concepção de educação, mas dentro do que a gente se propõe a fazer, ela é bastante coerente. E é isso que a gente quer: por a pessoa, formar ou educar o ser humano para que ele saia dessa escola com uma visão crítica, crítica no sentido de ampla, emancipada, para que ele tenha capacidade de buscar o seu conhecimento, buscar suas verdades, refletir sobre aquilo que...que ele ta enxergando, sobre aquilo que vem seja por mídia, ou seja pelo meio que ele vive, essa é a formação que a gente pensa que a gente pode conseguir.

No encerramento da entrevista surgiu mais uma questão sobre a seriação no livro, que não foi gravada e que foi retomada na sequência...

D – Fabrício seria interessante você falar um pouquinho sobre isso . Então os professores até solicitaram, fizeram um questionamento . Qual foi o questionamento que eles fizeram e como é que vocês respondem?

F – Então foram vários, aconteceram vários núcleos que nós conversamos com os professores e vários professores comentaram, até uma crítica ao livro, no sentido de... pelo fato de ele não ter vindo seriado ; e inclusive nós procuramos responder assim: seria incoerente a gente trazer uma proposta seriada para as escolas do Paraná todas. Porque a gente desconsideraria as realidades . Aquilo que o próprio Tarcisio Mauro Vago fala, as culturas escolares , ou da cultura escolar. E a gente conversa com eles assim, que o livro didático, o livro didático público do Paraná, ele é diferente do que a gente conhece historicamente como livro didático. Porque quando a gente fala em livro didático, sempre vem aquilo na cabeça de...Ah, a primeira aula se faz isso, a segunda aula se faz isso, agora exercícios, agora faz isso...ou seja, já vem perguntas e respostas, e já vem dirigida as aulas montadinhas . E o livro didático público do estado do Paraná, ele vem com uma outra concepção de livro didático, ele é didático no sentido de ser um material de apoio, material de suporte pedagógico, inclusive ele está aberto a críticas. Inclusive, ele é insuficiente para dar conta da complexidade dos conteúdos que estão postos ali, conteúdos estruturantes, por exemplo. Se eu quero trabalhar com hip-hop, ou com futebol, eu não vou dar conta da discussão da discussão no capítulo do livro; aquilo é um ponto de partida, uma referência inicial, um material de suporte, de apoio. E que as pessoas podem fazer crítica tranqüilamente, podem inclusive questionar o que está escrito ali, ou aprofundar o que está escrito ali. E tem várias propostas de atividade que possibilitam o aprofundamento. São exemplos. Se o professor quiser utilizar, utiliza, se não utilize de outras formas. Essa reflexão que a gente traz, ; que ele não precisa ser um capítulo usado no primeiro ano ou no segundo ou no terceiro não; mesmo porque, aquela concepção do...que o próprio Saviani traz, do conhecimento trabalhado de forma espiralar , a gente coloca que é possível ser feito isso inclusive: se eu quero trabalhar com...com, no caso lá, uma ginástica, eu posso trabalhar com a ginástica de quinta a oitava série e ensino médio, sempre aprofundando a discussão , e possibilitando a retomada e a reflexão e aprofundamento. Então ta um pouquinho dentro da pedagogia Histórico-crítica lá do Saviani. Tá por quê? Porque inclusive a própria concepção crítico-superadora, que teve lá o marco com o coletivo de autores, com o livro metodologia do ensino, ele bebeu um pouco na histórico-crítica. Então, a gente tem um pouco dessa concepção também. De pensar que o livro não vai ser seriado por conta disso, que a gente tem que ter, que o professor tem que ter autonomia para refletir a sua prática. Refletir a sua prática e na sua prática...

D – Como é que é a...até aproveitando aqui, desculpe Fabrício, mas como é a avaliação desse trabalho? A Educação Física tem avaliação? Pensando no material que vocês escreveram, vocês pensaram numa avaliação do livro, sugestão, ou alguma coisa?

F – Ah ta, então, deixe só também citar o exemplo também do livro didático, tem professores utilizando o livro didático do ensino médio para trabalhar com o ensino fundamental. E isso pro nós é um exemplo claro que esse professor entendeu a proposta do que é o livro didático: ele é um material de apoio. Se ele vai levar pro ensino fundamental, é claro que talvez a linguagem e talvez a profundidade da discussão seja encaminhada de outra forma, ou não. Então a gente sabe o quanto a realidade aí, ela é heterogenia. Então tem escolas que o ensino fundamental ele é quase que exclusivamente freqüentado por alunos que devia estar na faculdade em termos de idade. Então, como é que a gente vai seriar um livro que vai circular no Paraná inteiro, com as diferentes realidades, e dizer que todo mundo tem que trabalhar com hip-hop, que todo mundo tem que trabalhar com esse enfoque do futebol. Não porque a gente sabe que tem realidades que o hip-hop talvez não seja tão marcado quanto é, por exemplo, o quanto é uma dança de salão, o quanto é um forró ou capoeira, ou outras; ou quando aparece o futsal, aparece o handebol ou é mais marcado lá, sei lá, outros esportes. Então é essa a ideia que a gente tenta mostrar pros professores, que o livro didático é um material de apoio, de suporte para que o professor tenha um material a mais, para poder enriquecer a sua prática. Agora, sobre avaliação. Aí é um ponto bem importante que a gente ta tentando avançar, é um ponto que q gente reconhece a nossa limitação. Na equipe aí a gente já reconheceu, não só na nossa disciplina; as outras disciplinas aqui do departamento tem pensado muito esta questão. Inclusive este ano de 2008 o grupo de estudos que é feito no Paraná inteiro com os professores, o tema do grupo é avaliação. Porque a gente vai tentar avançar esse ano a questão sobre avaliação. Então, o livro didático, ele traz proposta de atividade, mas ele não direciona metodologia ou formas de avaliar, isso não tem; e a diretriz curricular ela, a discussão na diretriz ainda ta muito restrita ou muito presa ainda ao que traz a LDB com relação à avaliação. Então fala lá que deve ser contínua, diagnóstica, cumulativa, de processo, que deve ta relacionada ao projeto

político pedagógico, mas quando a gente pensa efetivamente, no chão da escola, no dia-a-dia, como é que isso acontece? Então, essas reflexões a gente tentou avançar um pouquinho mais nas diretrizes esse ano, mas é uma tarefa, um desafio que a gente tem ainda que avançar mais. A avaliação é um tópico bastante caro para nós ainda. E a gente percebe na realidade, que os professores também têm dificuldade disso, até porque, de certa forma quando vêm as teorias críticas, romper com a tradição da escola, houve um grande rompimento com a discussão, por exemplo, na Educação Física, com as concepções de pensar a Educação Física, mas a avaliação parece que ainda permanece uma tradição: tem que dar nota, tem que classificar, tem que hierarquizar. Tem que aprovar ou reprovar tem lá o diário de classe, tem lá seus critérios, tem que ser preenchidos lá, tudo mais. Então, é tudo o que chamam de burocracia, todo esse rigor aí, parece que tá muito preso à tradição da escola, e é aí que tem as incoerências. A gente tá pensando de uma forma para romper com a tradição de educação na Educação Física, mas na avaliação agente vai ter que romper também. E é então o nosso embate para esse ano aí talvez mais anos aí a gente avançar na avaliação. É o desafio que a gente tem aí pela frente.

CINTIA

Conte sua trajetória inicial na Educação Física

Cintia - Começou com o professor Mauro Takamura, quando ele fazia formação dos professores de Educação Física nas prefeituras; era um projeto de extensão universitária. Ele fazia a formação desses professores e levava um grupo de acadêmicos junto com ele para falar sobre as abordagens da Educação Física, como que se instalou a trajetória da Educação Física, e a partir disso a gente começou. Ele convidou o grupo para fazer o curso da pós, e deu encaminhamento, deu continuidade aos estudos na pós graduação.

Davi - O que lhe motivou a chegar ao curso de Educação Física?

Cintia - Toda minha formação até o ensino médio foi como atleta...

Davi - Basquete?

Cintia – Isso... O que me motivou a ir para a EF era ser atleta, na verdade eu objetivava ser técnica desportiva, mas esses professores com o Mauro Takamura e a Lidia, porque ela foi ela minha orientadora na pós, eles é que fizeram a diferença para eu entrar em outro caminho da EF. Nessa fase onde eu fiz a pós, ao mesmo tempo eu até fiz o concurso da prefeitura e fui trabalhar no ensino fundamental, e ao mesmo tempo, comecei a trabalhar também no Bom Jesus. Então, passei ali trabalhando desde a Educação Infantil até a 8ª série, oito anos direto. Aí, logo em seguida, tive uma proposta de trabalho, aí comecei a trabalhar em outra área e deixei a EF. E daí voltei a trabalhar, a dar aula, mas a minha formação, a minha trajetória profissional sempre foi de 1ª a 8ª série no caso; passei a maior parte do meu tempo trabalhando com esta faixa etária; trabalhei muito pouco com o ensino médio. Comecei a trabalhar no Estado com o EM há dois anos; trabalhei, um ou dois meses daí vim para cá (Secretaria), tive uma oportunidade aqui, no governo.

Davi- Dessa trajetória inicial que você contou, ali com o Takamura, e tal, tem alguma, quais são as leituras que mais influenciaram você, aquilo que você possa dizer: “poxa, esse autor, ou, essa leitura, ou alguns autores que você acha que mais influenciaram ou influenciam você até hoje naquela época e depois também...

Cintia – Então, daquela época a gente teve o Coletivo de Autores, foi bem na época que saiu 1992, e daí, assim, o Takamura, ele, ele instigava muito a leitura. Desde aquela época, quando a gente começou a trabalhar junto com o Takamura, essa abordagem do Coletivo ficou mais forte assim, para gente, mas vejo bastante dificuldade ainda de tá trabalhando com essa abordagem, porque como não tem uma receita pronta, a gente não sabe muito bem o que é legal ou não, pelo menos a gente tenta fazer um trabalho legal dentro dessa abordagem.

Davi – Dentro dessa ideia de pegar o contexto, a tua trajetória, as leituras. Hoje a tua visão de EF estaria mais pautada por estes autores, dentro desta perspectiva? Você pode dizer – Eu estou numa visão de EF...Qual seria a tua visão de EF hoje?

Cintia – Ah, esses autores, eles, a Celi Taffarel também... Acho assim, esses autores eles contribuem bastante para que a gente tenha fundamentação na parte prática, mais são pequenas intervenções que a gente tem que fazer com as crianças.

Davi – no texto que foi desenvolvido, no processo do livro agora, você poderia descrever um pouquinho a sua participação no processo de produção do material

Cintia – Então, o processo na verdade foi aberto para todos os professores do Estado. Então eles tinham que, que se inscrever no processo do Folhas, ele tinha que escrever um Folhas. O Folhas é um projeto desse governo; ele foi pensado para que fosse uma outra forma de formação de professores do Estado do Paraná; e lá ele tinha que escrever de uma forma bem simples para o aluno;

ele tinha que escrever um texto que o aluno tivesse acesso, sobre a sua disciplina; sobre algum conteúdo da disciplina de formação desse professor; e a partir dessa inscrição os professores foram selecionados, até então eu não trabalhava no departamento ainda, isso é um projeto do departamento de Ensino Médio, ele foi pensado a princípio para os alunos do ensino médio.

Davi- Você sabe por que disso?

Cintia - Porque era uma questão de chefia mesmo; o chefe do departamento tinha como proposta para os professores, para o Ensino Médio, tinha como proposta para formação tanto do professor quanto do aluno, de trabalhar o livro. Já no Ensino Fundamental não é a mesma proposta, era uma outra proposta diferente, era de cadernos pedagógicos de cada disciplina.

Esses cadernos pedagógicos ...

C – Não tinha consultoria. A característica era diferente do departamento. Porque no departamento de ensino médio a perspectiva é de trabalhar os técnicos pedagógicos que eram da escola pública eles que encaminhavam tudo, a proposta do folhas era toda feita pelos técnicos pedagógicos, e o ensino fundamental tomou outro rumo. Ele trouxe consultores para ajudar a escrever as diretrizes da área, de cada disciplina e para também ajudar na confecção lá do caderno pedagógico. Então eles é que orientavam os trabalhos; foi um rumo bem diferente, quando se uniu os dois departamentos é que teve a proposta do livro didático, que daí foi feito todo pelos professores de sala; mas é, acha que desviei um pouco, qual foi tua

D – Foi sobre o processo mesmo, por exemplo, de construção

C – De chegar ao livro.

D- Até chegar ao livro,

C – A partir dessa inscrição dos professores, tudo, o departamento do ensino médio, eles fizeram a seleção desses professores, na primeira fase foram cinco professores: um é aqui de Curitiba e os outros quatro eles são do interior do Paraná, acho que São José dos Pinhais, Londrina, mais uma cidade próxima a Londrina, outra cidade próxima a Guarapuava, e Loanda, foram poucos professores que se inscreveram nesse processo, e desses cinco foram selecionados. Aí assim, acho que o departamento para escrever o livro solicitou também a questão de consultores. Dentro da nossa área tiveram dois, dois ou três, não me lembro exatamente, dois ou três, e, foi selecionado aquele que tinha mais proximidade com a proposta do Estado naquela época, que era, de todo o trabalho que foi desenvolvido, tanto em função do folhas, quanto a produção do Livro Didático, era tudo baseado a partir as diretrizes curriculares, que elas também estavam sendo construídas, e daí, a partir dessa seleção começou o trabalho do livro didático. Isso eu não sei se eu posso falar, eu não sei se seria importante para você...

D – pode falar...

C – Mas foi assim, é, esses professores, eles meio que não deram conta, eles foram selecionados, e não deram conta de ta escrevendo o livro. Por dificuldade, a gente tem dificuldade de formação mesmo. Daí foi onde a gente entrou como autores, os coordenadores.

D – Os coordenadores autores

C – isso aconteceu em todas as disciplinas.

D – Para dar um apoio...

C – É para dar um apoio. Os professores a princípio, os professores, eles faziam sozinhos, faziam o folhas, porque o livro é constituídos dos folhas, toda uma organização bem ... A partir do momento que eles não conseguiram escrever, tinham dificuldade de escrever determinados conteúdos, os técnicos pedagógicos da disciplina entraram para escrever, ao mesmo tempo foi combinado, foi quando Fernando também entrou como ele já tava no departamento que para ajudar a escrever agente sentiu dificuldade. O Fábio já estava na Secretaria para ajudar na escrita das diretrizes curriculares, as coisas aconteciam paralelamente. Então, houve a necessidade de também contribuir com o livro. E daí tivemos vários encontros e entrei nesse processo todo. A gente tinha consultoria direto; nessa época o consultor da nossa área foi o Alessandro, por indicação do Takamura, porque a Nair conhecia o Takamura e os outros consultores das universidades eles tinham se inscrito, e eram pessoas assim que eram de uma outra linha, e ela queria uma pessoa que viesse contribuir com a mesma linha e não que viesse chocar com os professores. Então foi indicação do Takamura que o Alessandro viesse como consultor e como só teve ele que era dessa linha, ele assumiu uma consultoria. É, aí, a partir disso foram tiveram cinco encontros em que foram mais, quando os professores eram trazidos aqui para Curitiba, e meio que eles ficavam só estudando, na verdade esses professores, eles foram tirados de sala de aula, e eles foram, vieram, ficaram, recebiam o salário deles para ficar escrevendo e produzindo esses folhas, para que fossem editorados, enfim e colocados no livro. Então eles foram afastados de sala de aula, só para escrever o livro; ficaram seis meses ali só para escrever. E a partir disso, a consultoria, e essa consultoria acontecia assim...

D – O processo de elaboração do livro demorou a ficar pronto? Um ano para escrever?

C – Ah, um ano, mais. Demorou seis meses para escrever, depois que ele ficou pronto, ele ia para editoração e voltava, porque o que a gente demorou bastante essa questão de imagem, porque como ninguém tinha domínio de uma construção de um livro foi assim uma caminhada bem bacana e sofrida também. Porque, tudo que for colocado, para colocar todas as imagens tinha achar, direito de ceder a imagem, achar uma imagem que fosse de domínio público. Não foi uma trajetória muito fácil porque ninguém sabia essa fase, vamos dizer assim, essa parte de uma confecção de um livro. Então é, tinham esses encontros, e funcionava assim, o professor escrevia o folhas mandava para o consultor ele fazia suas correções, apontava, - olha este não é o caminho da organização certa do livro e tal, voltava o professor produzia novamente.

D- O papel do consultor era de receber o material individualmente com cada um, não tinha encontros coletivos?

C – Não, tinham alguns momentos e esses momentos eram encontros a mais que o departamento promovia...

D – Todas as áreas ou só na área específica?

C- Não, todas as áreas, tinham momentos formais, que era um procedimento normal para todo mundo, e que a partir do momento que você produzia o folhas você encaminhava para ele; tinha momentos que eram só virtuais, podemos dizer assim, ; era só encaminhar...

D – nestes encontros gerais vocês tratavam que temas, assim?

C – A teoria de produção do livro...

D – Aspectos de produção...

C – do livro

D – Teve algum embasamento teórico, alguém que veio falar sobre o livro?

C – Não. Então esse consultor orientava, por exemplo, lá na área de ginástica, ele orientava o nível todo...

D – Na Educação de uma maneira geral não teve uma consultoria geral?

C – Não. Tiveram encontros, mas não que trouxesse alguém assim que tenha vindo alguém para... Não, era o próprio consultor com a gente. E assim, este bate e volta que teve, que assim, do professor ta produzindo o folhas e encaminhado para ele, e ele retornando com as suas contribuições.

D – E para você? O teu momento de produção...

C – o meu momento foi muito difícil, na verdade. Porque como eu, como este livro ia ser produzido para o aluno do EM, e a minha vida profissional foi toda voltada pro EF, então eu não tinha a leitura, eu não sabia nem como me reportar, para o aluno do EM. Como é que foi , eu produzi, eram coisas, o conteúdos que eu também não tinha o domínio, e você tinha que escrever de uma forma geral, assim, da Educação Física. Eu sentia bastante dificuldade, principalmente por nunca ter dado aula, eu me imaginava dando aula no EM mas eu não sabia se era aquilo de fato que...

D – E a tua dificuldade maior foi então isso?

C – Foi imaginar uma aula para o EM. Mas eu imaginava assim, dando aula para 8ª série, quando eu escrevia, me imaginei dando aula para 8ª série, e daquele conteúdo um pouquinho do que eu já tinha feito com o aluno, mas a própria por a gente não ter produção, a tradição de escrita para o aluno, isso também é complicado. Você imaginar, você produzir um texto pro teu orientador, um texto acadêmico pro teu orientador ta olhando é uma coisa, agora quando você escrever para o aluno, nossa a dificuldade era grande.

D – Você começou escrever pensando no aluno da 8ª série, mas escrever diferentemente do texto acadêmico...

C - É bem diferente do texto acadêmico. Porque assim, você tem uma noção , de estar escrevendo, não esta falando besteira, mas quando você pensa que vai transportar isso , essa escrita acadêmica para o aluno... Você da aula tudo bem, mas é diferente você colocar no papel essa tua aula dessa forma.

D – Você tratava como uma aula que você ia fazer...

C – Pensava no que eu ia dá para eles, na verdade o folhas o objetivo maior dele é esse , uma aula que você vai da pro teu aluno. Mas até você interiorizar isso é complicado. Nossa foi bem difícil; e talvez fosse essa a dificuldade que o professor também sentiu. Uma porque a formação deles, como eram professores antigos do Estado, então como o limite da formação deles foi exclusivamente na parte esportiva, então assim você, a gente percebia assim que eles conseguiam falar muito bacana assim, enfim eles traziam muita contribuição, mas na parte esportiva, técnica mesmo; mas quando eles tinham que coloca isso também pro papel, dando aula para o aluno, a gente percebia que existia uma dificuldade , bem grande. Então foi, na verdade foi um processo assim bem doloroso, de construção...

D – Vocês conversavam com outras disciplinas para ver como é que eles faziam?

C – Bom, até porque a gente escrevia na própria área, mas tinha que fazer o processo de relação interdisciplinar com outras disciplinas. Então assim, quando você escreveu o folhas tinha uma relação interdisciplinar que você fazia que era mais fácil.

D – E o outro (professor) também tinha...

C – o outro (professor) também tinha que fazer. As outras disciplinas também tinham que fazer então conversavam com a gente também...

D – E era conjunto assim o trabalho, por exemplo, ao mesmo tempo em que você ta focando aqui ele ta focando lá ou são caminhos diferentes?

C – Não, era por conta do professor.

FERNANDO

D – Primeiramente o teu processo na Educação Física. Gostaria de saber do sujeito autor, sujeito que pensa o livro e tal, então, assim, a tua trajetória na Educação Física, a tua formação, o quê que te levou a chegar Educação Física, o quê que te motivou a fazer o curso de Educação Física, e aí você fala um pouquinho disso, depois eu vou fazendo algumas...

F – Bom, meu nome é Fernando, eu comecei na Educação Física no ano 2000; que eu iniciei, comecei a cursar. Comecei a Educação Física, sempre fui apaixonado pela área, mas não queria ser professor; pensava: não vou ser professor de Educação Física! Porque a preocupação inicial era a questão financeira. Mas com o tempo a gente vai vendo que a questão financeira não é e não deve ser a principal. Você tem que fazer aquilo que você gosta, e quando você faz aquilo que você gosta você consegue se realizar. Então, mas logo que eu entrei no curso, já tinha definido que a área que eu queria atuar era a Educação Física escolar, mesmo antes não querendo ser professor, dessa área. Eu fiz doze anos de Judô; então, eu fui atleta, não participei de campeonatos regionais, nunca participei de brasileiro, mas desde pequeno eu gostei de Judô, fui praticante, dessa luta, e sempre gostei de atividade física em geral. Sempre pratiquei todos os esportes. Quando eu entrei na área de Educação Física, quando eu comecei o curso em 2000, já tinha definido em qual área eu queria atuar, então, toda a minha formação foi pensando nessa área escolar. Todos os projetos que eu participei dentro d Universidade tinham essa visão...

D – Na Federal?

F - Na federal.

D - Em que ano?

F – No ano 2000. E saí no ano...na verdade a minha formatura foi em 2004 por causa da greve, em maio de 2004. Então, foi a turma dos formandos de 2003. Então, todos os projetos em que eu participei sempre a nossa visão, era uma perspectiva crítica em relação à Educação Física, ao que ela vinha se propondo, e...então tinha uma professora que foi de extrema relevância neste processo, que foi a professora Ace?, que foi a minha orientadora de monografia. Na minha monografia eu discuto as disciplinas, as metodologias do ensino e os projetos de racionalidade que embasaram as metodologias. Então, eu trabalho com três metodologias: crítico-superadora, do coletivo de autores, crítico emancipatória, do Elenor Kunz e concepção de aulas abertas, que chega para nós aqui no Brasil, na década de oitenta, e por que seria a primeira concepção crítica de Educação Física. Então, discutindo com a minha orientadora porque ela muda a visão da Educação Física de não ser só o treinamento, ela abre para que o aluno comece a ter autonomia, junto com o professor, de decidir aquilo que será desenvolvido em sala, então eu faço essa discussão e procuro quais foram os referenciais teóricos que embasaram cada uma dessas metodologias. Então, a minha formação na graduação desde o início foi preocupada com a questão escolar, com a Educação Física, com a Educação Física na escola. Ainda na Universidade, eu e o Fábio fizemos a prática de ensino tentando desenvolver a metodologia do ensino, a metodologia crítico-superadora. Porque até então, a gente não tinha visto nada que fosse possível, um exemplo concreto de como trabalhar com os passos da pedagogia histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Então na prática de ensino que a gente fez no terceiro ano, todos os nossos planejamentos foram pensados a partir dessa metodologia. Claro que utilizamos outras metodologias como estratégia, mas o nosso foco era: será que é possível desenvolver essa metodologia? Essa perspectiva teórica? E foi, foi possível, a gente conseguiu. Tem bastante dificuldade? Tem. Muito, os alunos têm muito receio, porque a gente batalha, não é simplesmente jogar a bola. Essa é a principal dificuldade que a gente encontra na escola o trabalho. Então, na graduação foi esse o meu percurso. Aí eu saí da graduação, termino em 2004; fui professor em 2005, fiz a minha especialização em Educação Física escolar; então, dei sequência em meu estudo de graduação, terminei a especialização, entrei como professor substituto na Universidade. Então trabalhei um ano com formação dos...

D – Tudo na Federal?

F – Tudo na Federal. Então, foi toda uma sequência. Em 2006...

D – Qual o tema da especialização?

F – O tema da minha especialização foi: A Educação Física, discutindo o que eu havia discutido antes, as metodologias, mas acrescentando a discussão da pós-modernidade, dentro do que eu já tinha discutido. Então, ficou: a Educação Física e os projetos de racionalidade no embate entre a modernidade e a pós-modernidade. Para ver essas novas concepções que vêm surgindo na Educação Física, ditas pós-modernas. Então, na especialização eu dei sequência. E daí no mestrado foi uma reviravolta total, eu não...então eu tentei o mestrado na federal por três anos e não passei. Então eu fui em 2006, eu fui na Educação Física, passei e fui trabalhar, discutir o lazer, não discuti mais a Educação Física escolar. Em 2006 eu começo o mestrado...

D – Com quem foi a orientação?

F – Com a Simone Rechia, discutindo o lazer. Então, o meu foco, o meu objeto de estudo foi a vila nossa senhora da luz, na cidade industrial, e eu fui estudar os espaços e os equipamentos de esporte e lazer da vila nossa senhora da luz. Mas junto com o mestrado eu tive já dentro na Secretaria em 2006, como funcionário da Secretaria, da SEED, fazendo parte da equipe em 2006. Em que o livro esta na maior efervescência, digamos assim. Então, em março de 2008 eu defendi a minha dissertação. Então agora, terminei o mestrado...

D – Vai tentar o doutorado agora?

F – E agora para frente é o doutorado.

D – Nessa trajetória toda que você fez, todos esses estudos e tal, qual seria a sua visão hoje de Educação Física escolar, quais são os autores que mais influenciaram nessa visão?

F – Para mim a Educação Física escolar tem uma importância fundamental, dentro da escola. Ela não é, como dizia o professor... Nós tivemos um professor o Alex Branco Fraga, a Educação Física não pode se prestar a ser o sol do presidiário, em que os alunos ficam o tempo todo dentro da sala de aula, e daí quando é a Educação Física seria aquele banho de sol, que daí ficam sem fazer nada, ficam lá, só tomando um sol, ou aquilo que eles querem. Eu acredito que nós temos um conhecimento historicamente construído, então a importância que a Educação Física tem, não é menosprezar as outras disciplinas ou deixar a Educação Física relegada, ela é tão importante quanto. Até porque, quando a gente pensa na escola, na grade curricular, a nossa é a única disciplina, hoje, que é obrigatória em todos os anos, desde os anos iniciais até o ensino médio, terceiro ano do ensino médio. Então tem uma importância, a minha...

D – Só uma pergunta, o noturno continua obrigatório ou é facultativo?

F – No noturno entrou uma nova lei, uma nova lei não...tinha na LDB um novo artigo que volta a trazer a obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno. Eu trabalho com educação de jovens e adultos, então eu trabalho pela prefeitura, dou aula no ensino noturno...

D – Com Educação Física?

F – Com aulas de Educação Física. Então a perspectiva que eu tenho de Educação Física, é uma perspectiva mais crítica, mas não desconsiderando a prática. Aliando, associando a teoria à prática, que a gente vai chamar de práxis pedagógica. Os principais autores que me influenciaram, foi a professora Cely Taffarel, que foi uma das autoras do coletivo de autores, então se for pensar, ela e a Elizabeth Varjal e a Micheli Ortega, são as três autoras que permanecem com a perspectiva da cultura corporal. Então a Educação Física quando a gente pensa, ah, a Educação Física ela se divide em cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento ou, aptidão física e saúde; o que eu venho estudando e o que eu levo para dentro de sala de aula, a concepção que eu tenho é a da cultura corporal. E quem vem discutindo mais a cultura corporal hoje é a professora Cely Taffarel e a Micheli Ortega Escobar, que foram as que me influenciaram, mas eu não desconsidero as outras metodologias; até, como eu falei, para fazer a minha monografia, eu precisei estudar as obras do Elenor Kunz, principalmente o livro “Transformação didático-pedagógica do esporte”, em que ele traz uma nova forma de trabalhar com o esporte na escola. Não é o esporte “na” escola, como ele é desenvolvido fora, de alto nível, competição, seria o que ele discute o esporte “da” escola. Que o professor de Educação Física modifique, adapte todas as suas regras, as suas formas de desenvolver o trabalho, para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades; e não valorizar a técnica de um sobre o outro, sobrepujança, como ele trabalha, como ele discute várias vezes em seus livros. Então o que eu trabalho, em que eu acredito é na cultura corporal, não desconsiderando as outras concepções teóricas. Porque ela tem muita relevância para se trabalhar, para se desenvolver um trabalho pedagógico mais contundente, e de uma forma mais palpável para o próprio aluno dentro de sala de aula. Então, muitas vezes a gente fica na questão da teoria, discute muito os conceitos, mas quando a gente chega na escola a gente não consegue dar concretude àquilo que a gente ta trabalhando. Então, eu acredito que com a minha formação, com a formação que eu tive, e

essa continuação...o livro didático de Educação Física que mostra que é possível, é uma das formas, não é a única. Então o que eu acredito, que eu venho trabalhando é nessa perspectiva.

D- Você então, já fazendo um gancho para o livro, você escreveu dois capítulos?

F – Isso foram dois capítulos...

D – Você poderia falar um pouquinho sobre isso, como é que foi o processo de autoria disso, a própria produção...

F – A minha entrada na Secretaria foi um pouco curiosa. O livro já tava sendo publicado, já tava sendo escrito pelos professores, mas infelizmente a gente não conseguiria dar conta do número mínimo de folhas, que seriam os capítulos do livro, são chamados por folhas, que foi um projeto pensado pela Secretaria, e desse projeto foi lançado o livro. Então, os professores que foram chamados escreveram os seus folhas, mas ainda faltavam alguns para dar um...caldo maior, digamos assim, pro livro. Se não, se o departamento de ensino não conseguisse, não contribuísse nessa construção, nós ficaríamos com o livro muito reduzido. Então eu fui chamado para contribuir nesse processo de escrita do livro. Então, em 2005 eu escrevi no final do ano o folhas sobre o circo, o circo como componente da ginástica; que foi o primeiro que eu escrevi, foi uma discussão junto com o consultor da instituição de ensino superior, o Alessandro, que a gente precisava escrever sobre um dos conteúdos estruturantes, e a ginástica, que é um de nossos conteúdos estruturantes presente nas diretrizes, nós quase não tínhamos folhas nesse conteúdo estruturante. Então perguntaram se eu gostaria de escrever sobre o circo. Eu falei que seria um desafio, até porque eu me interessei pela área do...das atividades circenses, mas eu não tinha um estudo, eu nunca me aprofundei nesses estudos. Então eu fui buscar. Então, a partir dessa discussão com o consultor e com os companheiros de equipe, eu me propus a escrever sobre...sobre o circo, então, sobre essa temática. A escrita não foi fácil, até porque eu tinha quinze dias para tentar contribuir, com...com o pessoal. Então foi um trabalho, é claro que toda experiência e a bagagem que nós tivemos formação na graduação, foi muito importante, e as oficinas que a gente vem desenvolvendo, quando a gente trabalhou no MST com...com...como que é...com o projeto de extensão, atuou junto ao MST, eu trabalhei com algumas oficinas de circo, e isso me deu um respaldo para poder fazer essa relação do conteúdo em si, com aquilo que pode ser trabalhado na escola. Porque se eu não tivesse a experiência de ter desenvolvido num projeto, numa escola, ou ter trabalhado na formação de professores para discutir algumas questões do circo com alguma profundidade, eu acho que não conseguiria atingir o objetivo, que é de concretizar esse trabalho na escola. Então o folhas surge a partir dessa discussão, e a gente vai buscar o referencial teórico da ginástica. Da onde que surge o circo as atividades circenses? Então a gente vai buscar junto a professora Carminha, a Carmem Lúcia Soares, principalmente nos livros que ela vai discutir o corpo, que ela traz algumas experiências, quando o coronel Amoros leva para dentro dos ginásios as atividades circenses. Então essa vai ser, de uma forma mais palpável para o aluno na escola, o nosso início teórico, a nossa concepção teórica de ginástica: quando surge a ginástica. [nesse momento e entrevistado pega o livro e vai fazendo comentários] Traz algumas discussões: circo...e isso é ginástica? Para fazer essa relação do conteúdo estruturante ginástica com o conteúdo específico, que seria o circo. Então a gente vai fazer essa discussão, aí traz essa discussão para dentro do livro sobre o circo. Então, as mudanças do circo contemporâneo. Porque tem uma diferença, do circo tradicional, do circo em que a família, a própria família que levava o circo, não era...não existiam funcionários o vínculo era a hereditariedade; e hoje a gente vê o circo di soleil, por exemplo, é uma empresa, uma grande empresa, em que se paga para assistir o espetáculo, mais de 150 reais para assistir a um show. E virou uma empresa, em que as pessoas são contratadas, têm lá o seu tempo de trabalho, treinam pelo menos 8 horas por dia para poder ter uma performance; muitos são ex-atletas. Então a gente faz essa discussão, não com muita profundidade, mas dá alguns apontamentos, para que o professor posteriormente possa se tiver interesse, buscar algumas discussões e aprofundar em alguns temas. Trazemos algumas atividades, algumas delas, até comentários pelos professores que pros alunos do ensino médio não seria interessante. Porque a gente ensina o passo a passo, tem o rolamento para frente, tem o rolamento para trás, tem a parada de mão, a estrela, e eles acham que isso já foi trabalhado, mas o que a gente observa é que muitos alunos não sabe (sic) fazer um rolamento. Isso a gente achava importante de trazer no livro. Então tem a crítica, mas em contrapartida esses professores falam que foi interessante esse processo, essa forma de construção, que nota, que alia o que eu havia dito a teoria com a prática. Que muitas vezes falar sobre a teoria dos livros, falar como seria a construção... Mas e como se efetiva? O que isso pode modificar para o aluno lá na ponta. Então, esses exemplos de atividades, que às vezes são básicos, mas que são possíveis de trabalhar, mesmo com o aluno do ensino médio.

D – As atividades envolvem o movimento?

F – Isso. Então tem alguns exemplos de atividades que a gente propõe o desenvolvimento do malabares, e tem um tutorial que vai explicar como fazer um malabares, porque não adianta fazer a bolinha, mas o professor não teve um curso e não sabe como fazer, qual a sequência. Então tem um tutorial que ensina o professor a fazer o malabares, a fazer a progressão. Ah mas eu não sei como fazer, mas tem uma progressão escrita pro professor poder passar pros seus alunos. E é claro, muitas vezes o professor não tem o domínio, mas se perguntar para algum...alguns alunos da classe, provavelmente um aluno saiba fazer, não sabe pedagogicamente como ensinar, mas o professor com o tutorial e o exemplo do aluno tem condições de ensinar pro restante da sua turma. E no final a gente traz uma discussão que poucas vezes foram discutidas com os alunos, que é a questão dos animais do circo. , então “o mundo inimaginável do circo: desvelando o que acontece por trás das cortinas”. Então a gente traz principalmente a exploração... a exploração e os maus tratos que os elefantes sofrem dentro dos circos, principalmente, nos pequenos circos. Então é mais para o aluno poder refletir, levar essa discussão para sua comunidade, levar pro seu bairro. Muitas vezes o circo ta na realidade deles, na comunidade deles, eles vêm os elefantes nas cercas, e as cercas são normalmente cercas elétricas que ele encosta, leva choque. Então, uma discussão que instigue o aluno a querer saber um pouco mais. Então, essa parte eu nunca tinha trabalhado, e eu fui , nos sites, principalmente da anida, que é uma associação...uma organização não governamental que trabalha cuidando dos animais, e eles...tudo que foi preciso, tudo que precisou eles liberaram automaticamente, para poder compor o livro. Então, para mim escrever sobre ginástica foi super interessante, era algo que eu tinha interesse, que eu não conhecia muito e que acabou contribuindo, não só para minha formação , mas para...

D – Só para eu pegar um gancho aqui: essa construção, por exemplo de conteúdo , e a transposição disso, a questão didática, você me falou que você fez um estudo anterior sobre metodologias, sobre a racionalização técnica em relação à como encaminhar, como é que você pensou isso na elaboração, como é que apareceu isso?

F – É interessante que a metodologia que nós propomos nas nossas diretrizes... Acho que isso é importante antes de falar. O livro tinha que estar de acordo com as diretrizes curriculares. Porque não poderia ser o livro um documento e as diretrizes outro. Por se tratar de uma Secretaria de Educação, a gente tinha que considerar para escrever o livro, aquilo que já havia sido escrito nas diretrizes. E o nosso encaminhamento metodológico das diretrizes parte da concepção histórico-crítica. Então, quando a gente vai pensar o livro, a gente tem que pensar no quê? Na parte da problematização, todo livro, todos os Folhas isso já é do manual Folhas que é outro projeto da Secretaria, que precisa começar com um problema; então isso casou, deu muito certo, a concepção metodológica com o que a gente propunha no livro. Então, a gente inicia com um problema, joga... Instrumentaliza os alunos. Então tem a problematização, da problematização a gente vai para... Claro, tem a prática social: o que os alunos entendem sobre o circo; quando fala em circo, o professor pode lançar vários questionamentos para trazer a prática social; o segundo passo é a problematização, que é como a gente começa o nosso Folhas. Depois vem a instrumentalização, que é aquilo que nós fazemos trazendo a questão teórica, como eu comentei da parte da ginástica, do circo; a gente está instrumentalizando. A catarse é o retorno: então a gente gerou um problema, do problema, bom se os alunos conseguiram, será que eles deram conta dessa problematização? Depois da problematização começa a instrumentalização: será que eles conseguem agora que modificou a forma de pensar, ou permanece como era desde o começo da aula? Será que a gente conseguiu fazer que eles tivessem saído da síncria e ir para a síntese? Então essa é a intenção. E nas atividades de pesquisa, atividades de debate, isso faz com que a gente consiga amarrar a metodologia. É possível de desenvolver? É. O problema é que o professor tem muita dificuldade na escola ainda. Mas a partir desse processo de formação que a gente está atingindo os professores de todas as escolas de todos os núcleos, a gente está mostrando, traz alguns exemplos de como trabalhar com o livro. E sempre dentro da metodologia, aliando a concepção teórica com o encaminhamento metodológico.

D – Pensando nesta questão do professor e do aluno, como é que você vê, por exemplo, como é que você imaginou que esse livro, também dos retornos que vocês estão tendo, na mão dos professores e dos alunos, o acontecimento livro, a utilização dele.

F – O livro, quando nós íamos fazer as entregas dos livros aqui em Curitiba; no final de 2006 a gente começou a fazer as entregas; então nós íamos às escolas, levávamos o “kit”:os doze livros para os professores e esses livros foram entregues aos alunos a partir de 2006. O professor de Educação Física olhava com muito receio e falava: livro de Educação Física? Nós nunca tivemos livro. Mas claro que essa primeira leitura que eles tinham era porque a partir de agora, se a gente tem um livro a gente tem um conteúdo a ser trabalhado. Muitos professores a princípio tiveram o receio e não queriam trabalhar, não tinham interesse em trabalhar com o livro, a intenção era continuar trabalhando da forma como ele já trabalhava desde quando se formaram ou desde quando entraram

no Estado; e a partir do momento que conhece o livro dá uma nova visibilidade para a Educação Física também, como nós tivemos dificuldade para escrever, como nós não tínhamos uma base, como as outras disciplinas curriculares que têm um exemplo, como construir um livro didático, nós não tínhamos esse modelo desses para poder construir. Então por isso a nossa dificuldade. Na escola, principalmente agora nos DEBs, a gente vem escutando dos professores que é possível trabalhar com o livro, mas é claro que o livro não dá conta de tudo, e desde o início a gente falou que o livro vem para contribuir com o planejamento do professor, ele é um material de apoio, ele não é uma bíblia que tem que ser levada de baixo do braço e que o professor tem que pelo resto da vida ter que segui-lo. Não! Um Folhas, você não precisa trabalhar de forma linear, seqüencial. Você pode trabalhar no primeiro ano do Ensino Médio, depois se tiver interesse retomar essa discussão, mas aprofundando no segundo ano, isso pode ser feito. No livro pode ser trabalhado, ele não é seriado, então, ele pode ser trabalhado durante os três anos. E é claro que o professor, de um Folhas de uma discussão, ele pode aprofundar. Tem um Folhas do futebol que vai falar dos patrocínios que existem dentro... A relação de mercado dentro do futebol e que o professor, se ele tiver uma... Tendo autonomia ele pode buscar discussões que podem virar duas semanas, um mês só discutindo o mercado futebolístico. Então o professor tem autonomia para trabalhar; é um material de apoio. Alguns professores estão falando, no DEB itinerante, que é essa que a gente vem fazendo, que o livro é possível de trabalhar, é possível de ser desenvolvido em sala mas que a principal dificuldade que eles têm é em relação aos alunos, porque os alunos também têm uma resistência. Não é só a resistência do professor, que é grande ainda; nós temos uma grande resistência, mas os alunos também têm a resistência em trabalhar com o livro porque, se nós vemos historicamente nossa disciplina nunca teve um livro, e agora trabalhar com a questão teórica dentro de sala de aula, os alunos não querem ficar em sala, não querem discutir, muitas vezes o interesse; mas eu acho que é um desafio que nós temos, que a disciplina tem em propor este novo livro, com perspectiva de uma edição ampliada a partir do ano que vem e uma edição para o Ensino Fundamental. Esse é para o Ensino Médio, mas nós estamos na luta para conseguir propor um livro para o Ensino Fundamental também. E é claro que esse material não é de fácil implementação, porque tem que estar aliado às diretrizes curriculares. Os professores, muitas vezes não têm a leitura das diretrizes. Com o trabalhar com esse livro? Tem muita teoria, eu não vou trabalhar com isso aqui porque é muito teórico. Mas o que é teoria e o que é prática? É essa concepção que a gente tem que ver. Porque as vezes o professor propõe um debate dentro da sala, ele não é necessariamente teórico. Aí vai depender da nossa concepção entre teoria e prática. Eu acredito que o livro ainda tem bastante, as pessoas têm bastante receio em utilizar o livro, os professores muitas vezes sentem dificuldade, e eu acredito que seja mais pela dificuldade em trabalhar a questão metodológica do que simplesmente falar: não, eu não vou trabalhar com isso aqui e deixa jogado.

D – Dentro dessas questões: o professor, o aluno, as dificuldades e as resistências, o livro propõe uma determinada relação do professor com o aluno?

F – Essa pergunta é fundamental, principalmente porque o projeto Folhas é um material didático que o professor escreve para o aluno. Não é um material que o professor escreve para os seus companheiros, para os outros professores. Esse é um material que eles têm que dialogar o tempo todo com o aluno. Então, durante a leitura dos livros, de cada um dos Folhas, é possível observar, e agora, e agora você; o você não é o professor, é o aluno o interlocutor a todo momento é o aluno. É claro que é idito esse trabalho de conversar com o aluno; normalmente a gente tem os livros paradidáticos para o professor trabalhar e passa para o aluno. Esse aqui não; a linguagem é para o aluno. Então essa relação de você escrever um material didático, trazendo as reflexões teóricas, mas que o aluno possa compreender também não é fácil, porque nós não podemos nivelar por baixo: o aluno não vai conseguir entender isso aqui, mas o professor tem como fazer essa relação da teoria com a realidade do aluno. Então a todo o momento o professor discute; então quando você lê os problemas, você vê que o autor está tentando conversar com o aluno. Está tentando fazer o quê? Trazer o aluno para si instigá-lo e tentar fazer com que ele vá até o final do Folhas ou do capítulo que ele fique com o professor. Porque se não tiver o objetivo que o aluno fique do início ao fim com o professor, e não o professor sozinho tentando jogar o conteúdo para o aluno, mas que ele se interesse. Então essa relação do professor escrever para o aluno é fundamental de a gente perceber e está presente em todos os Folhas, não só da nossa disciplina, mas de todos os livros da rede.

D – Você escreveu sobre o conteúdo lutas?

F – O Folhas então, nós escrevemos o primeiro que foi de ginástica e também precisava... Nós tínhamos um único Folhas no conteúdo estruturante lutas que falava sobre capoeira. Como eu tive experiência quando eu era mais novo, principalmente na minha infância, com o Judô, perguntaram se eu não poderia escrever um Folhas sobre o Judô. Eu falei que nunca tinha escrito nada sobre o Judô e que eu iria me propor da mesma forma que fiz com a ginástica. A minha principal preocupação em

desenvolver o conteúdo lutas para o livro didático, é como não deixar esse conteúdo extremamente teórico. Como propor para o aluno e que o professor possa olhar esse conteúdo e conseguir desenvolver na sua escola. Porque quando a gente fala em Judô a primeira coisa que vem: material. O aluno precisa do quimono e o professor precisa de um espaço mínimo para poder desenvolver essas aulas, que seria o tatame ou algum lugar com colchões para que ele pudesse dar a sua aula. Então desde o início houve essa preocupação, discutimos com os companheiros de área, com os consultores, com o consultor que era da instituição superior, como que a gente podia dar sequência nessa escrita do livro. Então quando a gente escreve, inicia o livro do Judô, tínhamos muitas dúvidas de como escrever, qual o caminho seguimos, e foi fundamental um professor de Educação Física, não aqui do Estado do Paraná, de Giás, de Goiania, na sua monografia foi pensada uma metodologia de ensino para o Judô. Então a gente teve diálogos constantes, para que eu tivesse a melhor forma possível o conteúdo lutas, judô mais especificamente, dentro de uma perspectiva pedagógica que fosse possível de ser efetivada na escola. Então, eu não posso deixar de considerar esse professor, o nome dele é Orosimbo Cordeiro Júnior, que foi de extrema relevância nesse processo de construção do Folhas do Judô. A questão da teoria a gente encontra nos livros, mas como efetivar na prática essa atividade? Como desenvolver com os alunos? A minha experiência enquanto atleta de Judô me deu um embasamento para que eu pudesse então escrever esse folhas. Confesso que tive maior dificuldade de escrever o Folhas do Judô do que o da ginástica, até porque a ginástica acontece na escola, as lutas os professores ainda comentam que porque temos o conteúdo de lutas na escola. Se a gente não tem a formação adequada; nossa formação inicial em lutas é bastante deficitária, nós sabemos disso, a gente não pode negar. Como eu falei: a Educação Física tem um conteúdo historicamente construído, o saber acumulado que deve ser transmitido ao aluno. Se não for da forma prática, que pelo menos os alunos tenham esse conhecimento a partir das diferentes lutas. Não falo do Judô porque simplesmente eu tive essa experiência, mas a gente incentiva a todo momento que o professor possa buscar não só o conteúdo do Judô, mas de todas as lutas que foram historicamente construídas, que ele desenvolva isso com os alunos. Se não for de uma forma prática, entre aspas, que ele possa desenvolver seminários, que os alunos possam pesquisar as diferentes lutas. Muitas vezes a gente não tem um espaço adequado para trabalhar, mas dentro do livro a gente propõe: se o professor tiver acesso ao quimono, maravilha, mas se não tiver, se o aluno tiver um moletom que possa ser usado para a pegada do Judô que facilite a execução do golpe: “bom, mas a gente não tem o espaço adequado para o aluno finalizar o movimento do golpe”; a gente escreve isso no próprio Folhas, que se não for possível que pelo menos o professor ensine a técnica do movimento. E hoje nós temos o recurso da TV *pendrive*, e com esse recurso a gente propõe que os professores peguem os vídeos, então baixa o vídeo da internet que tenha o movimento, tem o site dentro do próprio livro e que a gente coloca como uma possível fonte de pesquisa, para que ele baixe os vídeos. Tem o judoinfo.com, um site que o professor clica no nome do golpe e aparece um vídeo mostrando toda a projeção, toda a técnica. É claro que o aluno sente a vontade de quando ele começa ele quer finalizar, mas se não foi possível finalizar, não tem o espaço adequado, pelo menos ele pode conhecer, ele pode ter acesso a esses conhecimentos. E o aluno tendo interesse, pode ser que ele busque fora da escola: procure uma academia, procure alguém que já fez a luta. Então a gente pode incentivar o interesse. A gente procura mostrar algumas ilustrações dos movimentos básicos: quedas para frente: Maiokemi a queda de costas, Tashirokemi ; o iaroqemi que é a queda de lado. Então para que o aluno conheça e basicamente ele possa visualizar isso, a partir do quê? Das ilustrações. E temos também alguns movimentos, que são poucos golpes, mas que o aluno começa a ter a ideia de como pode ser feito o movimento. E o professor, a partir da visualização da figura e da leitura de como é feito o golpe, ele pode propor isso para o seu aluno. Então, houve uma preocupação desde o início de não deixar o Folhas simplesmente falando sobre a história do Judô: quando que o Judô surgiu? Quem foi seu fundador? Porque isso o professor consegue em qualquer livro de Judô; ele consegue essa história, ele consegue na internet, mas como ele pode incentivar esse conteúdo em sala de aula? Então tivemos essa preocupação em aliar a teoria à prática novamente, para não deixar extremamente teórico, mas que o professor pudesse visualizar. Será que tem algum professor trabalhando com este conteúdo em escola? Já tivemos relatos de experiência de professores que estão propondo, é uma minoria ainda, mas já há um indício de que é possível trabalhar. Em todos os processos de formação que a gente vem desenvolvendo a gente discute que, novamente, não é um livro que tenha que ser seguido como um documento oficial, já tivemos, entre aspas, uma bíblia, mas é um documento base para que o professor possa com esse documento base aprofundar as discussões, aprofundar os conteúdos, e quem sabe ele ser instigado a buscar uma forma diferente de trabalhar com um conteúdo que fica relegado a um segundo plano que são as lutas. E aqui há uma possibilidade, e a partir daqui o professor pode, como aconteceu comigo, para escrever o livro eu tive que buscar e procurar, conversar com pessoas que vêm trabalhando com esse conteúdo na escola,

se e possível mesmo trabalhar. Porque se não fosse possível, a gente teria que fazer uma nova discussão.

D – Quando você escreveu você pensou: o aluno vai sair daqui dominando as técnicas? Qual é a finalidade do trabalho com as lutas?

F – Dentro das próprias diretrizes curriculares e até mesmo dentro do nosso livro, a questão da técnica. A técnica é importante; muitos professores falam que a gente não valoriza, que a gente está relegando a técnica a um segundo plano. Isso a gente como professores, dentro de uma Secretaria de Estado da Educação, a gente não pode pensar dessa forma. A gente tem que pensar que a técnica da mesma forma que a questão histórica, ela foi construída pelas pessoas e deve ser transmitida, por isso que nós trazemos a técnica do Judô, é claro que o aluno não vai sair como um atleta, porque esse não é o nosso objetivo na escola, não é formar atletas, mas sim que o aluno conheça, como eu havia dito anteriormente, que o aluno conheça esse conteúdo e a partir desse conhecimento se ela tiver interesse em praticar o Judô, ele pode buscar fora, e aí sim ele vai buscar o aperfeiçoamento técnico.

D – Eu fico pensando na avaliação, se não é o domínio da técnica como é que o aluno é avaliado, como vocês concebem a avaliação?

F – Nesse momento, qual é a avaliação? Todos sabem que na nossa área há uma dificuldade grande nesse processo de como avaliar o aluno? Então é claro que se agente for pegar uma avaliação do aluno, a gente não vai cobrar a técnica do aluno, a execução, a projeção, a gente vai querer buscar saber se ele compreendeu todos os elementos históricos presentes no Judô, junto com a questão dos golpes da efetivação dessa prática no momento que foi desenvolvida pelo professor. É claro que o professor durante a sua avaliação, existem várias formas de se avaliar; pode ser que alguns professores façam a partir da técnica e da execução perfeita do movimento, mas é interessante para nós, a nossa preocupação não é que ele saia fazendo esses golpes perfeitamente, mas que ele conheça. E aí ele sabe, é claro, que o “Ossotogari” é uma projeção do quê? De quadril, de braço, de perna. Ele sabendo isso, tendo desenvolvido isso já é uma forma de avaliar. É claro que a gente não vai pedir para que ele execute de forma perfeita, mas que ele conheça, que ele saiba o que é uma técnica de quadril, o que é uma técnica braço, uma técnica de perna e isso é uma forma de avaliar também; e não só com prova. Isso pode ser feito através de seminários, como eu já havia dito; através de trabalhos, que ele vá pesquisar. Nós já mostramos alguns exemplos, quais seriam outras técnicas dentro do Judô que a gente pode desenvolver? E como isso pode ser desenvolvido aqui em sala de aula ou na sala de aula com o professor? Então, essa preocupação deve ser constante, porque muitas vezes o professor pode pensar: eu estou mostrando a técnica então a gente vai ter que trabalhar a técnica; isso não é verdade, o aluno tem que conhecer, ter direito ao acesso, mas não significa que ele tenha que executar os movimentos com perfeição. O mesmo acontece no futebol, dentro dos esportes nós temos o futebol e muitas vezes os nossos alunos não saem conhecendo nem minimamente a técnica do chute, do domínio de bola, e isso é importante que o aluno conheça, mas não que ele saiba executar com perfeição e que ele saia da escola como um atleta profissional do futebol e nesse caso que a gente vem discutindo do judô.

PAULO

D – Bom Paulo, inicialmente obrigado por participar desse processo. Basicamente a ideia inicial é sobre esse sujeito que é o autor. Então gostaria de saber algumas orientações suas, por exemplo: a sua trajetória, antes mesmo de começar na Educação Física, o que motivou você a buscar esse curso, a fazer Educação Física?

P – Assim, eu sempre gostei de Educação Física. Eu sempre me espelhei nos professores que eu tinha. O meu primeiro grau que era... Eu nunca matei aula de Educação Física. A gente tinha o incentivo do esporte, mas sempre no período contrário ao nosso estudo; então a gente vivia na escola. E sempre me espelhei nos professores de Educação Física. Sempre gostei, sempre me dediquei, sempre participei de jogos. Esse gosto pelo esporte vem desde cedo, já a preferência pelo esporte. E a Educação Física eu fiz mesmo por gostar, por vontade. O meu incentivo em casa era para fazer alguma coisa ligada a Medicina, Engenharia; todos os pais gostam de ver o filho doutor, médico, engenheiro, advogado; e eu fiz mesmo por conta própria, fiz por gostar mesmo, e sempre me dediquei a Educação Física. Mesmo depois de formado, só Educação Física.

D – A sua graduação Foi na Federal? Em que ano?

P – Foi em 1982.

D – E como foi a experiência na Universidade?

P – Ah, foi boa. Eu sempre levei a sério. Desde que entrei na faculdade a minha dedicação foi somente para a Educação Física. Procurando mais saberes, me interessando mais, e de lá para cá é só estudo, só... Interessando-me mesmo pela Educação Física; coisas novas... Isso aí é o que eu gosto de fazer.

D – Naquela época a gente entrava na faculdade, até hoje a gente tem essa marca, a intenção era ser professor desde o início ou era ser técnico?

P – Não, hoje é mais, ou você escolhe ser técnico, escolhe ser professor, ou trabalhar em academia; lá não, depois a gente encaminhava, depois fazia um curso de especialização; ali era formação do professor mesmo.

D – Você já entrou com essa intenção?

P – Com essa intenção. Sempre quis ser professor.

D – Você está a quantos anos no Estado?

P – Vai fazer vinte e dois, mais...

D – Então você saiu da faculdade e já...

P – No ano seguinte já passei no concurso para o Estado; e no outro ano já fiz outro concurso também.

D – Você tem dois padrões então?

P – Eu tenho dois padrões. Dedicção exclusiva mesmo.

D – Você fez alguma especialização depois?

P – Tenho especialização, tenho pós-graduação. Técnico em psicomotricidade, pós-graduação em Educação Geral de primeiro e segundo grau.

D – Você fez na federal essas especializações?

P – Não, eu fiz pela Federação de Psicodrama do Estado do Paraná. Curso orientado por eles, numa clínica de psicologia, orientado pela Federação de Psicodrama do Paraná.

D – O que orientou a sua prática é claro que a gente tem muitas leituras, muitos autores, mas se você fosse dizer aqueles que tem influenciado a sua prática como professor, e depois também como autor desse trabalho?

P – Olhe, eu vou dizer bem sério para você. Quando você me fala assim: quem te orientou nessa prática, eu vou dizer para você, eu sou um professor teórico. Os meus alunos quase não têm aula prática. Eu gosto muito da teoria, gosto muito de ensinar, e gosto muito, coro muito o aprendizado. Eu me orientei muito nesses cursos que eu fiz cursinhos pequenos, não a título de especialização nem de pós-graduação, mas eu orientei muito com o doutor Aldo Silva Jr, psicólogo, advogado, educador, que foi o meu mentor na psicomotricidade e desde muito cedo eu me apoiava nele, que foi um cara assim, que me marcou bastante. Especializei-me em Educação Geral, por gostar da Educação, não em um ramo só, mas no geral, sem partir para uma coisa só, porque eu sempre gostei de querer abraçar o mundo. Então minha luta é essa, mudar o mundo. Eu sei que não é possível, mais eu tenho o objetivo de que alguma mudança vai acontecer. Então o meu grande apoio foi o doutor Aldo Silva Jr, escreveu alguns livros de jogos, alguns livros voltados à psicomotricidade, à psicologia, nos últimos anos ele não tava mais advogando, mas ele era advogado também, e depois ele só lidava com a psicologia daí.

D – Em termos da psicomotricidade esse autor, mas da Educação Física, na área escolar, tem alguma leitura que você considere importante?

P – No geral Davi, a gente sempre pega... Mesmo porque a Educação Física nunca teve nada específico; se você me disser que pegou um livro específico de Educação Física, que o autor escreveu de Educação Física tem que trazer para a gente acreditar porque não existe. Inclusive o primeiro livro exclusivamente voltado para a Educação Física foi o Livro Didático Público que nós... Não tem. Tem autores: Medina, o Kunz, aqueles que escrevem sobre o tema, mas nada voltado exclusivamente à Educação Física. Está faltando alguma coisa. Em breve teremos, teremos mais coisas, mas, por enquanto não temos. E eu como professor assim, às vezes eu me tono chato para o aluno, os alunos não gostam muito até se acostumarem comigo... Muita teoria, muitas coisas novas procurando descobrir coisas novas, atividades novas, criar coisas novas, em vez de ficar naquela mesmice de sempre jogar bola; os meus alunos não jogam bola; meus alunos dançam, meus alunos lutam, meus alunos criam coisas voltadas para o corpo, a gente aprende muito sobre o corpo, os limites do corpo. Não gosto de só jogar bola, é claro que tem que ter o esporte, mas tem muitos esportes desconhecidos que a gente tenta buscar, resgatar os antigos, as brincadeiras, os jogos que a gente tenta buscar lá trás e trazer novamente para eles. Então essa é a minha grande luta. Por isso que eu falo da mudança que eu quero fazer, que eu vou fazer ainda antes de terminar o meu ciclo na Educação. Coisas novas, colocar coisas novas, estar sempre incentivando os alunos a fazerem coisas novas, não sou daqueles professores que começam na quinta série com vôlei, futsal, que antes era o futebol de salão, o basquete e o handebol, aí termina no terceiro ano jogando vôlei,

basquete, handebol e futsal, a mesma coisa sempre, isso eu não... Se pode ver, eu te trago os relatórios que eu tenho, sempre a minha luta foi para acabar com isso. Inclusive o que me levou a escrever o livro foi um trabalho que eu fiz; que a Secretaria de Educação sempre dá incentivo para trabalhos assim, foi um trabalho... Inclusive fiz errado! Que era para escrever para os alunos, eu não sabia, escrevi diretamente para os professores, mas mesmo assim me chamaram para escrever o livro, daí escrevemos.

D – Antes de entrar nesse assunto mais diretamente, você passou alguns aspectos com relação a sua visão de Educação, de Educação Física, mas eu queria que você dissesse assim, como você trabalha com os alunos, a finalidade desse trabalho.

P – É ter prazer em fazer a atividade física. Tem que levar o aluno a gostar: praticar esporte, praticar exercício físico, lidar com o corpo. É ter prazer em fazer as atividades físicas; é ter prazer em fazer qualquer movimento físico. E conhecimento. Hoje não faz nada na vida sem ter conhecimento; não é só fazer por fazer, ele tem que ter conhecimento, saber porque está fazendo; e é coisa nova, tem que estar sempre inovando senão perde aquela vontade na mesma hora. Então, o meu objetivo é fazer com que o aluno cresça se desenvolva normalmente, mas sempre com coisas novas e conhecimentos cada vez maiores.

D – Então agora a gente pode entrar no processo, já que você se tornou autor desse trabalho. Resgatando justamente assim, como é que você se interessou por esse processo de escrever o Folhas, como foi o começo disso?

P – O escrever é assim: eu sempre escrevi o que eu fiz, eu sempre escrevo o que eu faço; você pega um caderno de aluno está tudo escrito lá o que a gente fez, o que a gente está fazendo, a gente relata muito isso aí. Por isso que eu falo para você que eu sou mais teórico do que prático, a gente escreve tudo...

D – Os seus alunos têm caderno?

P – Caderno! Tudo. Muitas vezes o caderno que eles trazem durante o ano não chega. A gente põe texto, a gente cria texto, a gente faz tudo que a Educação Física não visualiza hoje que é o aprender sabendo o que está aprendendo, o aprender coisas novas, o escrever, o criar textos, fazer redações voltadas para a Educação Física, tem lá nos cadernos. Então eles não jogam bola. Muitas vezes eles ficam meses sem sair de sala de aula fazendo os trabalhos. Então eu sempre gostei de escrever, sempre gostei de ler, inventar coisas, colocar no papel e ver se na prática da certo. Então eu sempre gostei de escrever. Tenho livro de poemas, poesias já feitas anteriormente, tenho muitas coisas escritas, apostilas, trabalhos assim. Então eu sempre gostei de escrever, nunca didaticamente, nunca pensando em publicações, nada disso. Gosto de ter coisas escritas, as coisas que eu faço: fotografias, filmes, muitas vezes a gente está fazendo um trabalho eu estou filmando, para ver depois se deu certo, d fotografia para depois guardar; tenho tudo isso aí registrado. Mas eu nunca pensei em escrever assim, o livro didático, eu nunca pensei... Isso é uma coisa minha que já vem de muito tempo. Inclusive quando eu comecei a dar aula de natação, porque todo professor de Educação Física quando está na faculdade faz natação, não sei por quê...

D- Com o Célio Amaral?

P – Eu fiz um tempo com o Célio, nós fundamos a escola de natação Bereck Krüger, o Bereck inclusive foi meu padrinho de casamento, nós fundamos. Então eu tenho tudo escrito, os intervalos, quem fazia a aula, o que fazia... Eu tenho tudo escrito. Já acho que é uma coisa de gostar mesmo. E depois que o governo implantou esse trabalho dos folhas , para professores; o folhas é um trabalho diretamente para o aluno, com o trabalho dos alunos, para o entendimento dos alunos, é voltado para os alunos; eu não sabia, não me interessei se tinha em algum lugar escrito, mas eu não me interessei, até que uma supervisora na época que trabalhava aqui na escola, sabia do meu trabalho que eu fazia com dança com os alunos, com lutas , me disse para eu escrever isso que ela ia encaminhar, mas eu não sabia como que era o folhas as regras do folhas e eu fiz o trabalho, escrevi o trabalho e dei para ela e ela encaminhou, e ficou por isso; eu esqueci até; e determinado dia recebi um telefonema que foi o meu trabalho escolhido para que eu fosse um dos executores do livro, um dos autores do livro, assim.

D - Então culminou, essa tua tendência de gostar de escrever com o trabalho do folhas. E o tema que você selecionou, qual foi? Teve alguma intencionalidade, teve alguma...

P – Não! O que eu escrevi foi sobre a Educação Física, um trabalho diferente de Educação Física; um trabalho diferenciado, um trabalho que eu fazia. Inclusive tinha nesse trabalho alguma coisa sobre Skate, alguma coisa sobre dança... Como que o professor poderia trabalhar essas outras coisas com os alunos. Não como os alunos poderiam trabalhar como o professor poderia trabalhar com os alunos. Então era diretamente para o professor e não para o aluno, enquanto que o livro didático é dirigido ao aluno. Então, por isso a minha surpresa também. Porque a regra era de ter um trabalho dirigido ao aluno, onde o aluno fosse ler e entender. Ele não vai pegar um trabalho para o professor

que não vai entender nada. E esse trabalho eu escrevi diretamente para o professor, com um palavreado mais técnico, uma coisa mais elaborada para o professor, e a minha surpresa foi em cima disso.

D – E quando você entrou no processo, como foi lá, desde o começo?

P – Ah, sim! Foi uma coisa complicada, foi uma coisa bastante difícil, porque a gente não sabia, nem a Secretaria sabia o que era ninguém sabia o que era, a não ser a ideia de fazer o livro, mas ninguém sabia como começar, qual a necessidade, da onde a gente iria tirar as coisas. Ninguém sabia de nada; eu sabia que tinha algumas pessoas para fazer, para escrever, outras para ajudar, o suporte, e só isso. Aí nós começamos a... Nas reuniões ver o que seria melhor para ser feito no livro. Porque até então, ninguém nem conhecia o... Cada um vinha de um lugar, então a gente não sabia nem o pensamento de cada um, a gente não sabia nada. Tanto é que no processo houve mudanças, assim, radicais. Tinham decidido uma coisa, daí daqui a pouco não era mais nada daquilo, era outra coisa. Então a gente batalhou; ninguém sabia como que ia ser escrever o livro, foi difícil. Até achar o caminho foi difícil; até achar os conteúdos que a gente ia colocar no livro... Conteúdos que agradavam a todos; porque a gente tem uma ideia aqui de Curitiba, e o aluno do interior do interior do Paraná? Então tinha que ter uma linguagem que o aluno daqui entendesse e de lá também entendesse, o professor também, o daqui é uma coisa, o de lá tem que entender a mesma coisa. Então é complicado, é complicado, bastante complicado.

D – Vocês tiveram uma consultoria?

P – Nós tivemos um professor, o professor Alessandro, que é professor na Universidade Positivo, que nos deu apoio, e o pessoal técnico da Secretaria que também fez junto com a gente, a princípio assessorando e depois escrevendo junto com a gente, porque realmente não iria dar tempo de a gente escrever tudo que a gente tinha vontade, o tempo era muito curto. A gente pensa assim: Ah, eu vou escrever um capítulo... Um capítulo é fácil escrever, mas não é, não é, é complicado, é muito difícil; você dorme com uma ideia e acordo com outra; você dorme com um capítulo escrito no outro dia você tem que jogar tudo fora e escrever ele de novo, porque não é aquilo; então é muito complicado.

D – Então, você já falou alguma coisa de como vocês pensaram o capítulo, qual o capítulo que você escreveu mesmo?

P – Porque foi assim, para começar nós nos reunimos e cada um falou o que mais ou menos tinha vontade de escrever, mais ou menos o que tinha afinidade, uns o xadrez, outros com a capoeira sabe, e aí começamos a tirar alguma coisa para iniciar o escrito; foi-se tendo ideias, eu sempre quis escrever alguma coisa, tive vontade de escrever sobre o corpo; e a minha primeira ideia foi sobre o corpo, o conhecimento mesmo do corpo: como que eu vou jogar bola sem conhecer o meu corpo? Como que eu vou correr sem conhecer o limite do meu corpo? Então a minha ideia, bati o pé para escrever sobre o corpo. Outros escolheram outros temas, a princípio foram cortados, o meu eu escrevi sobre o corpo e sobre dança.

D – Interessante esse processo de escolha dos temas. Você tem uma intencionalidade de escrever sobre o tema do corpo e faz valer a sua vontade, e outros não fizeram valer de repente sua vontade. Eu queria perguntar para você exatamente sobre esse processo, como é você acha que chegaram a escolher...

P – Primeiro foram montados os conteúdos estruturantes...

D – Que batia o martelo: Oh, agora é esse aqui que vai ser? O grupo ou ficou a critério de alguém?

M – Ah! Foi um conjunto de pessoas para... até chegar a um denominador comum. E depois, depois sim, é isso e pronto, não vamos mais discutir sobre isso...

D – Foi democrático esse processo?

P – Eu acho que houve uma democracia sim, não completamente, democrático, mas eu acho que sim, acho que sim, eu acho que dentro do propósito acho que sim. Também a gente não podia abrir tanto se não ia virar bagunça: eu quero isso, depois não quero mais; então cada um foi mais ou menos de acordo com o seu gosto: teve xadrez... o menino que escreveu, ele gostava de xadrez, tal... Capoeira. Tudo foi dentro mais ou menos do que gostava, mais não pode abrir muito...

D – Capoeira foi contemplada, o Xadrez não...

P – Eu não sei... Foi escrito sobre o Xadrez... Eu escrevi cinco ou seis Folhas, e tenho dois capítulos no livro; então foram escritos vários. Nós nos reunimos depois para alguns outros trabalhos, para a gente montar um outro livro sobre isso aí. Então só foi uma parte, a Capoeira foi, o Judo foi, o Xadrez eu estou com ele em casa. Então foram várias coisas assim, mas sem fugir do propósito ali, sem fugir do acordo que a gente tinha feito, e não fugir muito do assunto...

D – E a linha teórica na qual você se baseou para estar escrevendo o material?

P – Ah, assim, o Alessandro é um cara muito inteligente, muito bom, ele nos indicava uma série de livros, inclusive sobre a Rússia, sobre aqueles absurdos que tinham na Alemanha de Hitler, então

tudo isso aí a gente leu; o que tem haver isso com a Educação Física? Stalin, o quê que tem, esse comunismo haver com a Educação Física, essas guerras, essas sujeiras do mundo haver com a Educação Física? E ele mandava a gente ler isso aí; essas coisas horrorosas, e a gente lia, tudo que caía na mão a gente lia; e tem, tem tudo haver, tem tudo haver com a Educação Física, dali que a gente tira muitas ideias de como escrever, esses livros do comunismo, esses livros... O Elenor Kunz, um cara muito bom, Garrido também, a Suraya Garrido, também deu um apoio, assim, bastante grande. Inclusive o Elenor Kunz, nós fizemos uma semana lá em Faxinal do Céu, que ele estava lá, então aproveitamos para conversar sobre as ideias dele. Mas isso aí, nada é voltado para a Educação Física, assim, tem um fundo para a Educação Física, mas nada assim, diretamente ligado à Educação Física, mas eram uma grande base.

D – Em termos da organização do capítulo, por exemplo, dentro das sequências, como é que foi organizar didaticamente o processo...

P – Então foram montados os conteúdos, e dentro dos conteúdos estruturantes foram montados os temas específicos, por exemplo, a ginástica é um dos conteúdos estruturantes, aí foi falado sobre o corpo dentro da ginástica, outros temas também ligados ao corpo que também pode incluir dentro da ginástica, então aí ficava o conteúdo estruturante e o conteúdo específico dentro do conteúdo. Nos Esportes falava sobre o futebol voleibol e a mídia, a mudança de regras... Foi visto assim, para não ficar voando um capítulo, outro capítulo... Então, hoje, por exemplo, se você pega o livro nós temos a dança, que eu escrevi também junto com a Cintia, temos também o Hip-Hop contemplado nessa segunda edição como sendo dança...

D – Você escreveu quantos capítulos?

P – Dois capítulos.

D – Os dois com a Cintia?

P – Não, um sozinho o outro com a Cintia. Eu escrevi sobre o corpo (...), conhecimentos básicos do corpo. Os segredos do corpo.

D – Você escreveu para os alunos do Ensino Médio. Como é que foi escrever para esse aluno do Ensino Médio? Você trabalha com Ensino Fundamental também?

P – Não, só com o Ensino Médio. Eu trabalhei com o Ensino Fundamental há muitos anos atrás. Agora é só o Ensino Médio. É o que eu gosto a linguagem diferente, pode falar abertamente...

D – Você acha que tem alguma sequência que começa lá no Ensino Fundamental que termina lá no Ensino Médio?

P – Ah sim, veja, começa a movimentação do aluno, o seu desenvolvimento no Ensino Fundamental, lá na quinta ou sexta série, onde ele vai aprender os fundamentos dos esportes, onde ele vai aprender o que é a Educação Física, onde ele vai aprender o movimento do corpo, a corrida, o salto, o andar, postura, enfim, ele tem que aprender até a oitava série. Eu penso que a partir daí ele vai aplicar o que ele aprendeu, tá, ele vai aplicar o que ele aprendeu. A postura correta, ele vai aplicar o que ele aprendeu... Não adianta você começar novamente no primeiro ano do Ensino Médio a ensinar o fundamento do voleibol, do futsal, porque ele já viu isso aí em quatro anos. Ele tem que aplicar o que ele aprendeu. Mas aí, veja, quando começa o Ensino Médio ele tem uma maturidade um pouquinho superior, ele tem um entendimento um pouquinho superior, então você já pode falar de igual para igual sobre o corpo, sobre os problemas do corpo, sobre os limites do corpo, sobre gravidez na adolescência, sobre as doenças sexualmente transmissíveis, você pode falar abertamente com eles. Então em sempre converso, eu sempre penso que o aluno deve saber primeiro a coisa sobre o corpo. Ele sempre tem que ter isso, e eu sempre ensinei isso, eu sempre falei com eles sobre isso. Então eu penso que é daí. Aí por que dança? Por que eu escolhi? Você tem dois tipos de dança, só dois: aquele que você dança sozinho, aquele que você dança com o outro. Hoje dançar sozinho eles dançam, a coisa mais difícil é um garoto dançar com uma garota, porque tem vergonha, vão tirar sarro se dançar junto; e é isso que a gente faz; é o toque, a dança é toque, a dança é pegar, a dança é segurar o outro, o que quer dizer que também é sobre o corpo. Então, isso aí eu bato muito em cima disso de trabalhar o corpo, de trabalhar o conhecimento do corpo antes de qualquer outra coisa. Então, esse é o meu direcionamento, vai fazer esporte? Vai, mas saber por que está fazendo e como vai fazer. Vai saltar no basquete para enterrar uma bola? Vai, mas qual é o limite do meu corpo, até onde eu posso ir? Então eu ensino o corpo primeiro, eu me dedico mais a isso. E a dança, além de eu gostar, não é só essa dança contemporânea, essa dança de momento, é o folclore mesmo que a gente pega, lá nas raízes do folclore; quem introduziu o folclore no Brasil, os negros, os portugueses os indígenas; tem que conhecer isso aí, em cada região uma coisa nova. Daí começa a trazer de lá a dança para cá; até chegar a dança de salão, da onde veio; o tango, da onde veio, a valsa; e é isso que eles têm que fazer. Ah, mas eu não sei. Mas por que você não sabe? Não sei por que eu não gosto; então vamos aprender para ver se você gosta, e eles gostam; do folclore gauchesco, eles adoram, e é isso.

D – Interessante você trazer, eu vou fazer uma pergunta aqui no momento que você trouxe esse assunto de que eles tem que gostar e que você trabalha bastante teoria; o advento livro, ter um livro numa área que não tem tanta tradição com o livro, como você percebe assim, para o professor e para o aluno a presença desse objeto na nossa área?

P – Olhe, então vamos um pouquinho mais atrás, assim, então como que eu vou trabalhar a dança o corpo se não tem nada? Mas a gente tem que procurar, a gente tem que conhecer, a gente tem que... A pesquisa ela não é feita só através de livros, então, a gente tem que através de a pesquisa de campo mesmo, falar com pessoas que entendem, falar com pessoas que lidam com isso, a gente trazer e adaptar a nossa realidade: a gente conversar com o médico, com o fisioterapeuta, com uma orientadora de alguma coisa ligada ao corpo, tá? Para a gente conhecer, então a gente conhece, se a gente não pode então a gente vê isso em revistas médicas, em trabalhos acadêmicos, então tudo isso a gente vai formar um banco de dados para a escola. Com esse livro, eu não sei se você teve a oportunidade de esmiuçar o livro, cada frase que você tem no livro, cada parágrafo que você tem no livro, você pode trabalhar com os alunos ta; cada pequeno espaço escrito do livro você pode trabalhar com o aluno. Saem trabalhos assim, maravilhosos, cada coisa maravilhosa para você trabalhar. É uma pena que nem todo mundo sabe e quer usar. Entendeu, então é gostoso trabalhar com o livro, é gostoso trabalhar com o livro. Então você tem que fazer o teu material, tem que buscar o teu material...

D- Você estava dizendo que nem todos sabem ou querem, você acha que há certa resistência às vezes do aluno...

P – Ah, muita resistência do professor, o aluno é ávido por conhecer coisas novas; o aluno hoje mata muita aula porque o professor não consegue ficar com ele na sala de aula, não renova o interesse, aí ele mata aula...

D – Você não houve falar: isso não é aula de Educação Física?

P – Aí você explica o que é Educação Física. Que eu sempre falo para eles: a Educação Física é a maior, a melhor, a mais bela disciplina que existe. Vou te fazer uma pergunta: existe educação matemática? Existe? Educação portuguesa? Educação geografia existe? Mas existe Educação Física, é o físico e antes do físico tem a Educação. E que coisa bonita; Educação Física; não vai trabalhar só o físico, vai trabalhar a Educação como um todo também.

D – Você vai explicar para eles?

P – Claro, ele vai questionar, ele vai brigar, ele vai bronquear se ele não souber o que é, ta.

D – Você escreveu um capítulo com outra pessoa...

P – A Cintia.

D – Como é escrever com outra pessoa? Como é o processo de escrita coletiva, a parceria na escrita?

P – Quando vocês dois se entendem, acho ótimo. As ideias brotam assim, facilmente.

D – Vocês se reuniam, trabalhavam juntos?

P – Tanto on-line, eu vivia lá do lado dela, a gente estava sempre juntos. A princípio as ideias não batiam, mas daí, com os pensamentos mais aprofundados, uma ideia que você julgava que não era a mesma começa a... Então o pensamento era de outra forma, mas a ideia era a mesma. Então é bom, é gostoso. Eu prefiro escrever sozinho, eu prefiro escrever sozinho; eu prefiro viajar, eu prefiro divagar, eu prefiro escrever, escrever, escrever as maiores besteiras, escrever, escrever, escrever, e depois você vai cortando, depois você vai arrumando, mas a princípio eu prefiro escrever sozinho.

D – É difícil acertar o passo?

P – Com outra pessoa é difícil acertar. É só você pegar, até em um caminhar é difícil você acertar o passo, a coordenação com outra pessoa, agora imagina no pensamento.

D – Vieram o pessoal da Secretaria também, vocês são cinco professores e mais o pessoal da Secretaria?

P – Cinco professores, cinco professores de sala de aula, professores atuantes, ta, daí os técnicos da Secretaria, que são professores, mas que estão hoje em um trabalho mais burocrático, mais teórico, participaram junto.

D – Eles puxaram mais pela orientação das diretrizes, alguma coisa assim?

P – Não, as diretrizes curriculares sempre estiveram presentes. É um delineador. É um delineador, é o foco que você tem que ter, porque é voltado para o aluno, é o foco, o foco é o aluno, e as diretrizes têm que contemplar o aluno. Eu não vou fazer um projeto, escrever um artigo, focalizando o professor tal, ou os professores, o meu foco é o aluno.

D – E dentro da escrita a relação entre os alunos, as atividades que vocês propõem: atividades e debates, a relação professor e os alunos e os alunos entre si, como você vê isso?

P – É assim, eu vou falar do meu caso, que eu consigo muita coisa, e que eu vejo outros professores de outras disciplinas também trabalhando isso. Eu não dou o trabalho, eu não especifico o trabalho, eu dou uma ideia de um trabalho que pode ser feito, daí, o restante é trabalhado por todo mundo; os interesses dos alunos, que vão ter mais vontade de aprender; não adianta eu passar um tema que não tem nada haver com os alunos, Então eles é que vão escolher os temas. Aí eu sugiro as formas de trabalho que eles acham mais. Que eles acham mais apropriada para eles, porque o Ensino Médio já tem esse discernimento: já pode escolher, ter uma noção disso. Não adianta eu escolher, vamos fazer um trabalho em grupo, se aquele grupo não tem como se reunir, se não tem como, como eles vão fazer um trabalho em grupo? Aí vai cair naquela: um faz, os outros põem o nome. Não é esse o objetivo. É todo mundo aprender, todo mundo fazer, então qual é a melhor forma? Vamos descobrir juntos qual a melhor forma. Muita pesquisa. Tem quarenta alunos na sala de aula, trinta tem Internet, e os outros? Eles vão ficar sem fazer nada? Essa é a melhor forma? Não sei, vamos ver. Vamos discutir, tudo é discutido. Aí o que vai acontecer? Os alunos não vão poder falar que foi imposto, ta; foi lançado ideias. O último trabalho, só exemplificando, nós fizemos sobre a dança, que foi a dança folclórica, foi ideia deles, porque alguns dançam em grupos folclóricos, alguns têm já uma ligação com o folclore, a ideia de aprofundar um pouco mais na dança folclórica.

D – Aí eles fazem pesquisas e...

P – Pesquisas, e apresentam para os outros.

D – E aí a parte da dança também entra?

P – Também! Se eles não sabem a parte prática, ou trazem um vídeo, ou trazem alguém para mostrar como que é. Porque a gente não é obrigado a saber tudo. O professor não é obrigado a saber tudo. O professor tem que saber ensinar, transmitir o conhecimento, mas não é obrigado a saber tudo, ok. Então, nós tivemos muita gente de fora aí mostrando como se faz os passos de dança.

D – E esse trabalho tem uma avaliação?

P – Tem! Claro. Avaliação teórica e prática.

D – Como funciona o processo?

P – Na escola aqui, nós temos provas bimestrais, então tudo é pedido. Nós também fazemos a avaliação prática, se não na participação, na organização. Se não na participação de um grupo que vai fazer a apresentação da dança, na organização dessa aula; na participação do grupo que veio ajudar na participação junto com o grupo, se ele aprendeu ou não. Não por desempenhos, mas sim, por interesse.

D – Interessante pensar na avaliação dentro desse processo, os critérios. Tem algum critério, o aluno sabe exatamente o que se espera dele ou...

P – Sim! Tudo, tudo porque é tudo dito antes; tem que dizer antes. Vocês vão ser avaliados nesse, nesse, nesse quesito.

D – Aí você já fecha todo o processo?

P – Tudo. Tudo que vai fazer, tem que fazer em conjunto com eles. Quinta a oitava você tem que impor um pouco mais...

D – A função do professor então?

P – O professor é mediador. O professor é mediador, ta, não é aquele professor que impõe, que exige o respeito, ele tem o respeito por essas ações. O professor é mediador, ele vai mediar conhecimentos.

D – Você tem alguma notícia de como está sendo usado o livro. Cada aluno tem um livro?

P – Cada aluno tem um livro.

D – Aqui na escola, cada aluno...

P - Cada aluno tem um livro.

D - Eles trazem o livro para aula?

P - Não. Só quando a gente pede. Só quando a gente pede. Eu sempre pedia, assim, outro crime, é o professor não delimitar o número de livros para trazer para a escola. Não avisar para o aluno quando ele vai usar o livro. Então o aluno tem que trazer todos os dias, são doze livros. Ele não pode trazer cinco livros. Não pode trazer cinco livros, mais cadernos, isso começa a prejudicar o corpo. Então falo: — “Oh pessoal, semana que vem vai precisar do livro, ou eu tenho o meu livro, na página tal, anotem no caderno, você tem que fazer o trabalho da página tal, traga o trabalho pronto”; aí eles trabalham com o livro em casa. Então existem várias formas de você trabalhar. O livro ta ali para ser utilizado. O livro é mais um apoio, não é o objetivo, é um apoio; é mais uma... mais um objeto de estudo que não pode ser deixado de lado. Então é mais uma coisa que você tem, mais uma ajuda que você tem. Que é fantástico! Não porque eu escrevi, mais é muito bom, é muito bom. Então... Mas você não pode obrigar o aluno a trazer todos os livros, todos os dias, os professores têm que saber trabalhar isso. Porque é um crime, você pega a mala de aluno aí que tem vinte quilos. Então aluno

pequeno aí com quinze a vinte quilos nas costas é complicado. Tem que saber isso também. É mais fácil pegar o trabalho dele, passar o trabalho, ele faz, daí vocês debatem na próxima aula. Discutem na próxima aula.

D- E o formato do livro?

P – Então, assim, não é o formato ideal, mas é um formato que todo mundo é capaz de entender. Se tiver uma boa vontade, se tiver um carinho um pouco maior aí então eu acho que deve continuar dessa mesma forma, os professores escrevendo...

D – Você disse que tem que ouvir os alunos?

P – Claro! Tem que ouvir os alunos para saber o interesse que eles tem. A vida, o quê que tem aí hoje que eles estão querendo conhecer; se não você coloca coisas que não tem nada haver. Você tem que ouvir todas as partes, e chegar a conclusões aí satisfatórias. Como primeira experiência foi boa, então tem que melhorar na próxima experiência. Melhorar cada vez mais. Tenho interesse em escrever mais, eu estou escrevendo. Tem algumas coisas começadas, vou aproveitar essa licença que eu tenho para colocar em dia. Vamos ver se sai aí alguma coisa voltada diretamente para a Educação Física.

ROSE

D – Você poderia falar sobre sua trajetória na Educação Física: por que você optou pela Educação Física? Onde você se formou? O que te levou a fazer este curso? Como foi no curso? Enfim a sua trajetória, o seu caminho na Educação Física até chegar ao dia de hoje.

R – Eu me interessei em fazer a Educação Física desde a 6ª série. Participava de corrida de revezamento, gostava da minha professora de Educação Física. Eu já sabia, eu quero fazer isso: pulava salto em altura em casa, eu gostava de movimento, de estar participando. Mas eu nunca tive oportunidade de participar de escola de dança, essas coisas que eu também gostava, mas não tinha, “não eu vou fazer Educação Física”. Quando eu fiz Ensino Médio no CEFET, estudava a noite, não era permitido fazer, nem permitido, no meu tempo não. “Assim mesmo eu vou continuar”. Daí fiquei fazendo Edificações no CEFET. Então eu fui fazer Educação Física, e quando cheguei no Terceiro ano, passei na Federal. Fui fazer Educação Física sem ter tanta base assim, eu não era jogadora, só gostava de participar.

D – Que ano foi isso?

R – Que eu passei no vestibular? Em 1980, e me formei em 1984.

D – Tinha a prévia na época...

R – Tinha prévia, eu passei na prévia; fiz um cursinho de oito aulas de nação, porque eu também não sabia nadar; passei na prévia; correr eu já corria, gostava de fazer exercício, então não tinha problema.

D – Você tinha sido atleta?

R – Não. Eu era atleta na escola, na sexta série, sétima série. Participava em corrida; corrida lá no Colégio Estadual, quem levava a gente era a professora de Educação Física. Sempre gostei muito de Educação Física, mas nunca fui atleta. No Ensino Médio parei de fazer Educação Física, fiquei só trabalhando.

D – Eram quatro anos já? Era ali no Departamento de Educação Física?

R – Era; já tinha uns dois três anos que era ali já.

D – Na graduação, como foi a sua passagem, você sentiu alguma dificuldade? Como que era naquele momento?

R – Em oitenta era bem, as práticas eram levadas... mensuráveis, no atletismo tinha que correr...sei lá...

D – Era o Clodoaldo?

R – Era o Clodoaldo, o Ludo no handebol, o Clóvis, o Clodoaldo, o Ademir...

D – O Piovezan?

R - É o Piovezan. Eles eram ótimos professores; eu aprendi o movimento técnico no atletismo no handebol, no voleibol – acho que era o Serjão...

D – Era o Serjão.

R – Mas eu não gostei muito da faculdade; não me enturmava. Sentia-me diferente porque na verdade eu tinha casado, eu vim embora e voltei. Não gostei da faculdade, não ficaria lá a vida toda. Não me sentia tão em casa, porque a maioria tinha sido atleta, tinha sido... Eu queria ser professora! Queria aprender aquilo só. Eu não me sentia bem, não era boa em nada: não era dançarina, não era uma jogadora de vôlei, não era... o que eu fazia melhor, que era minha base, era o atletismo. Eu conseguia fazer os tempos eu ia bem...

D – Aquela época a formação era voltada para o atleta...

R – É isso. O voleibol então, nossa, eu odiava, o handebol, o basquete, eu tinha que aprender aquilo, mas eu não era boa em nada...

D – lam-se formando os grupinhos também. Depois da graduação você saiu para ser professora.

R – Não, porque eu casei e fui embora para Manaus, não, eu tinha ido para São Paulo depois. Eu me formei em 1984, comecei a trabalhar em 1988. Quando voltei de São Paulo para cá; porque eu tive filhos, então isso demorou. Então comecei em 1988. E agora já faz vinte anos.

D – No Estado, desde 1988 até agora?

R – É.

D – Você tem um padrão, dois padrões?

R – Eu tenho um padrão. Em 1994 eu parei de dar aula porque meu marido tinha se formado engenheiro, eu falei – “Vou para de dar aula”. Fiquei um ano em casa, fiquei “doente”, tive que voltar. Para falar a verdade, até hoje eu posso dizer que gosto, não tenho problema em trabalhar dando aula, em ser professora. Então eu tenho vinte anos quase; tenho dezoito, porque eu parei um ano, um ano fiquei doente, aí voltei, daí passei no concurso em 96 e até agora...

D – Dessa trajetória toda, você está atuando como professora até hoje?

R – Professora. Eu estou no PDE, no ano passado eu fiquei fazendo o curso...

D – Então quando você está no PDE você não está em sala de aula?

R – É isso foi o ano passado; cem por cento de afastamento; este ano é vinte e cinco por cento, eu dou 30 aulas; e daí meu horário não é todo preenchido, porque eu tenho dez aulas na semana para estudar, para... Daí a gente tem até o final do ano para fazer artigo, escrever artigo.

D – Este programa é o PDE?

R – Plano do desenvolvimento da Educação. É estadual.

D – Você trabalha nessa escola a muito tempo, ou não?

R – Nessa aqui... Desde 1998.

D – É então faz tempo já...

R – É, mas agora eu estou em outra e em outra, estou em três escolas.

D – Só Estadual?

R – Estadual só.

D – Com qual segmento você está trabalhando?

R – Fundamental e Médio.

D – Só no Estado?

R – É. Trabalho mais no Médio. Dou aula à noite na maioria. Só tenho uma sexta série e duas oitavas de manhã. As outras são do Ensino Médio: primeiro, segundo e terceiro ano.

D – Dentro dessa trajetória, até chegar a professora hoje no Ensino Médio, você poderia dizer que leituras influenciaram no seu trabalho? Quais foram os autores que influenciaram mais na sua trajetória?

R – Na parte pedagógica é difícil citar... Há, eu vejo ali o Coletivo de Autores que a gente tem na mão; eles são muito... Sei lá, não dão conta de responder as perguntas da gente e da escola. Então, você vai me dizer um livro? Eu posso citar o Kunz, o Coletivo de Autores mas é só para citar alguns, mas eu não acho que... Sobre metodologia...

D- De alguma maneira, você fez essas leituras e de alguma forma eles influenciaram na organização do seu trabalho pedagógico?

R – É sim. Prefiro o Kunz ainda ao Coletivo de Autores, porque ele sugere alguns...

D – Pensando nessa ideia de leituras e no trabalho que você desenvolve na escola com seus alunos, que concepção de Educação Física você teria hoje?

R – Deveria ser assim... Ou sei lá... Maioria... Diretrizes é uma coisa, mas o que acontece na escola depende muito da formação dos outros; agora você pergunta da minha?

D – É, o que você defende como visão de Educação Física?

R – Eu sigo as diretrizes. A pedagogia da emancipação; que não existe. Que seria sugerida lá, ou... Superadora. Essa pedagogia que você não sabe por em prática. É isso que eu estou dizendo, você pode ler um monte de coisa mas...

D- Há uma dificuldade...

R – É. Eu estou escrevendo sobre ginástica também, é tão difícil de escrever. Eu vou criticar esses autores, mas daí eu vou criticar e dizer o quê? O que eu quero fazer? Então o que tem é isso, o que a gente segue é isso. Ah, sei lá; posso citar que eu sigo as diretrizes e só.

D – Tá bom.

R – Você está pedindo a linha de pensamento?

D – Você acredita em uma visão mais crítica?

R – Sim, claro, minha visão é essa. Eu acredito, acho que está certo bem construída, as diretrizes estão bem construídas.

D – Você sente dificuldade de realizar isso?

R – Não, não de realizar, seria de ter um fundamento, a gente realiza melhor na prática, mas discutir isso não se discute; que realiza melhor se a gente tem fundamento para realizar, entendeu, a gente faz dentro das possibilidades, não sei se você está me entendendo?

D – Sim...

R – Agora você me dizer qual autor que te auxilia, não sei... difícil isso de você ter alguém que te auxilie, não tem. Precisa ter.

D – Mais fundamentação...

R – É. Hoje eu não estou com o coletivo ...os livros que tem... (meche na bolsa e tira alguns livros)

D – Que livro você tem na sua bolsa?

R – É um livro de dança. Eu estava no congresso e ganhei da professora... Ai como é que é? Qual o sobrenome dela... Ah, guardar nome é difícil. Maria do Carmo Saraiva; daí ela...

D – E o Coletivo você tem também?

R – O coletivo foi escrito quando? 91, 92. Então já faz muito tempo, teria que ter mais material; isso que eu estou te dizendo. A gente não... aquilo não dá conta da gente resolver a prática na escola.

D – É com essa bagagem que você começou o seu processo, vamos dizer assim, de escrever o livro? Vamos contar com foi esse processo desde o começo? Por exemplo, o Estado abriu um...

R – É isso que eu te disse: eu recebi em casa uma cartinha falando que todo professor da rede Estadual que quisesse participar da elaboração do livro didático público era para mandar até tal dia, acho que era quinze de janeiro, quinze de fevereiro, um Folhas...

D – Isso foi 2005?

R – 2004 eu acho. Não foi 2005, foi no início do ano. A cartinha veio em 2004, e era até janeiro de 2005. E daí eu deixei lá um folhas e depois eu vi pela internet que o meu folhas foi selecionado.

D – Qual o tema que você escreveu?

R – Futebol. Era um folhas sobre futebol; eu tinha escrito falando do feminismo, de futebol feminino.

D – Quando você escreveu esse folhas, o que te motivou a escolher esse tema especificamente; você tinha outros temas?

R – É porque eu já escrevo a minha monografia de especialização foi sobre futebol, na verdade eu fiz várias assim, é...

D – Então você fez uma especialização nessa sua trajetória...

R – É, fiz a especialização em pedagogia do esporte, mas... Aí eu tive que escrever uma monografia, fiz sobre o futebol de pelada...

D – Foi na Federal?

R – Na Federal em 98. Daí eu já fiz quatro matérias do mestrado na Federal, é... sempre na área do lazer, porque se você for na Federal, ou você faz na Educação, ou você faz na parte de... esporte e lazer...

D – E você tem expectativas de continuar fazendo um mestrado, doutorado?

R – Na Federal é impossível fazer...

D – E esse curso que você estava falando equivale ao mestrado?

R – É para dar aula na rede pública. Eu vou ter um salário melhor, eu vou ter mais conhecimento, mas eu não vou poder dar aula na Universidade. O que também não vai me deixar bem assim... Decepcionada na vida por que... Lá na Federal eu tentei três vezes... passei em Campinas também... eu não consigo orientador...

D – Na Educação Física?

R – Na Educação Física, mas eu não consigo orientador. Daí tem a entrevista; daí o professor já conhece o aluno que tem vinte e dois, vinte e três anos, e chego e falo que trabalho quarenta horas no Estado... O professor já olha para mim... Ah, tá.

D – E os teus projetos de mestrado...

R - Sempre na área do lazer, que fiz várias, fiz quatro matérias já, fiz uma de desenvolvimento motor que daí já é na área da Educação, com o Iverson, fiz com o Cavichioli, fiz com a Simone, e mais outro que não lembro qual. Então, estudar eu sempre estudo, mas a parte da Educação Física escolar na Federal não tem, tem?

D- Não tem.

R – Então, ou você vai fazer na Educação lá.

D – Então você já tinha feito alguns estudos sobre o futebol...

R – isso, eu já tinha feito alguns estudos, eu jogo futebol de mulheres, eu queria fazer um trabalho com o futebol, daí tinha mandado para eles o folhas.

D – Trabalhou as questões de gênero ali?

R – Isso, mas daí na ora de escrever a gente reelaborou todo o material; escrevi outro, não era dentro daquilo que eles esperavam...

D – Então, você pode falar desse processo de escrita. Eles te chamaram, e a partir daí como é que foi?

R - Teve algumas reuniões para ver qual o teu assunto; como eu tinha feito sobre o futebol, eu escrevi outras folhas sobre futebol. Passou pelo Alessandro (...), o professor do Positivo...

D – O Alessandro foi o consultor?

R – Consultor no início; ele corrigia algumas coisas pela internet, devolvia, mas como a gente não tinha muita bagagem, não conseguia ir adiante entende. Não sabia o que tava pedindo.

D – A tua relação com o consultor foi mais assim: você escrevia e mandava para ele; ele retornava para você dizendo: olha é assim...

R – Ele nunca mudava a essência do que eu tinha escrito. Não escreva sobre futebol feminino, não faça... Nunca mudava, o Alessandro seria outra visão, depois não sei por que ele não foi mais, não acabou sendo o consultor (...), como não teve um desempenho rápido, porque tinha que ser tudo rápido, daí acha que foi o FÁBIO, outras pessoas assumiram, e daí já a gente percebeu que ia fazer o livro, mas em um processo em que não iria participar tanto, porque a gente não tinha tanto essa bagagem. Tanto é que os autores foram assim: eu e o FÁBIO, a Neuza e o Fábio; para que o livro saísse. Isso chateou a gente. A gente não tinha condições mesmo, isso é certo, não tinha tanta leitura, não tinha fundamentação, não entendia o que eles queriam que a gente fizesse. Mas se ficasse com o Alessandro, se o Alessandro ficasse um ano, dois anos, a gente conseguia fazer uma coisa bem... Nossa, mas como foi previsto para fazer em seis meses, aí a decisão foi que a gente teria que fazer em equipe, em duplas. E a gente fez, saiu o livro.

D- E nesse processo então, vocês construíram uma parceria por conta do tempo, fizeram em duplas. Como que foi esse processo de escrever o livro com outra pessoa?

R – Eu tinha que escrito sobre o futebol eu tenho a minha monografia e tudo, e daí o Fábio tinha também a ideia dele; eu tinha algum material (...), e daí ele disse Oh a minha ideia é assim, a gente vai fazer de conta, como tá no livro; para gente imaginar como seria o futebol que não é aquele que a gente vê e tal; como está no livro. Foi ideia dele, e eu falei tudo bem. Ele disse e daí você coloca o que você escreveu sobre o futebol de várzea, você coloca, porque eu tinha um monte de material. Aí a gente tinha que fazer aquela interdisciplinaridade que daí ele disse vamos fazer colocar alguma coisa que se relacione, como a gente ia falar muito sobre compra e venda de jogadores, coisa assim, o futebol como comércio, a gente colocou uma parte lá que fala de mercadoria e coisa; então essa parte digamos foi ideia dele, mais em cima do que a gente já tinha. Eu que tinha aquela parte lá, “futebol o ópio do povo” porque quando eu vou escrever eu já tenho uma linha marxista, e se adaptou ao Fábio também, a gente juntou sabe. Inclusive algumas pesquisas, o futebol no Haiti eu tinha procurado, mas foi ideia dele, outro foi assim, sei lá, foi juntado assim o material que a gente tinha e a ideia, a direção, organização mais foi dele, mas a parte de material que fala do futebol de várzea, futebol ópio do povo, essa parte fui eu que fiz. Nós brigamos muito para escrever... Tem uma parte que fala de atividades. Proponha aí o futebol, eu nem me lembro mais como ficou lá, futebol feminino e futebol masculino, ele dizia não, nós não podemos propor isso, como a gente vai propor... Aí eu falei, mas na escola eu conheço, eu que sou mulher eu jogo futebol com mulher, homem joga com homem; não que não possa jogar junto, mas a gente sabe que a diferença é grande, você tem que proporcionar, vai ser mais democrático se você proporcionar que elas joguem, aprendam jogar do que você dizer assim: Oh, os homens tem que respeitar as mulheres, a gente vai por tudo misturado. Não sei se respeitava, e ele brigava comigo com essas coisas, esse foi o nosso ponto lá, mas que no final ele até colocou, as atividades eu queria que fosse futebol misto sempre, misto, misto sempre; aí eu dizia: não, não funciona porque as mulheres nunca vão ter chance. Sei lá porque no Ensino Médio você sempre tem que estar oportunizando para que elas joguem. Porque é comum assim, eu prefiro jogar com mulher, não quer dizer se um dia tiver dois três homens jogando junto não dá, mas se você pedir para homem jogar junto você tem ideia do que seja?

D – Você trabalha com futebol, como professora, você já teve essa experiência de colocar...

R – Você tem que ter vários momentos, um futebol misto, um futebol masculino, um futebol feminino. Mas eles tem que aceitar porque não é assim. Eu vejo mais pelo fato de proporcionar que elas aprendam também, que elas se sintam, a maioria não joga no meio porque não sabem, elas se sentem inferiores; isso é ma questão de visão, aí eu vejo diferente

D – Interessante esse processo de escrever com outra pessoa, você tem uma linha...

R – A gente brigava mais por causa das atividades, aí o resto foi... O pensamento é que foi assim...

D- E você se vê ali no livro? Chamaram-te por conta daquele primeiro trabalho sobre futebol, aí quando você chega para escrever te dizem que o processo será em dupla para ser mais rápido...

R – O que também a gente não conseguia ver, que eu acho assim, não estou falando só do processo, mas do livro, é que você tinha que focar... Vamos supor lá: Adorno, você tinha que ver a indústria cultural em todos os capítulos, todas as páginas do livro se você for ler...

D – Essa foi uma orientação que você teve?

R – Não, eu não tive, eu não entendia isso...

D – Mas eles colocaram explicitamente isso?

R – Vamos focar a mídia, vamos focar a mídia, porque a mídia, entende, daí fica muito... Lógico, faz parte, mas foi dada uma direção só no livro todo. Se você abrir, o livro repete. Daí faz uma relação com o corpo, no futebol também fala do futebol e a mídia, o voleibol e a mídia, entende? Ficou meio repetitivo... Mas isso, inclusive eu não entendia no começo, fiquei muito perdida mesmo. Aí até achei bom na hora que o Fábio falou: — “Vamos escrever junto”, porque daí eu sabia o que eles queriam, porque eu não conseguia entender.

D – Essa decisão foi tomada não no começo do processo...

R – Em setembro, tenho certeza que foi em setembro, e a gente começou a escrever em julho, e faltava até dezembro tinha que escrever, escrever. A gente foi ali num retiro em Bocaiúva do Sul... daí quando a gente chegou lá, o... Ai esqueci o professor de Filosofia, o... Que era responsável pelo livro, esqueci... Ah, não lembro mais... Daí ele disse que... Fez uma reunião assim por área, Física, Educação Física, História, então a gente sentou no jardimzinho lá e ele disse: Oh, você vai escrever meio capítulo com o FÁBIO; isso era setembro. Fiquei até o final do ano para escrever meio capítulo. Daí... e eu não ia... Lógico, ia escrever com o Fábio, que era coordenador, você acha que eu ia escrever... Assim eu falei: — “Oh Fábio me diga o que você quer que eu faça, porque a ideia”...

D – O Fábio era coordenador do livro?

R – É, não sei, nem lembro, foi em 2005...

D – Ele fazia parte da Secretaria?

R – Ele era da Secretaria, mas ele que...

D – E as parcerias foram feitas assim: um professor da escola e um professor da Secretaria?

R – Não. Quando a gente foi chamado eu achei assim que a gente ia ter um orientador, que no começo era o Alessandro, era isso. Depois mudou; e que a gente ia escrever, cinco professores iam escrever o livro, e daí por isso que decepcionou daí... — “Não você vai escrever meio capítulo”; eu falei: — “Tudo bem, não tem nada”. É indiferente para mim sabe? Só se fosse muito orgulho, se não tudo bem, escrevo meio capítulo. Só que o chato foi, as pessoas tinham que ter...

D – Criaram uma expectativa?

R – Sei lá; mas a gente nunca perde, porque eu escrevi sobre ginástica, sobre yoga, mas naquele dia mesmo eu falei: e a minha matéria; ele falou: não, o Jairo, era o Jairo, yoga não cabe porque o Ensino Médio você sabe que a filosofia estudada é a filosofia ocidental. E yoga faz parte dos conhecimentos orientais. Mas eu não sabia isso, imagina! Mas eu não perdi tempo escrevendo sobre yoga, porque você nunca perde. Daí você escreve, escreve, aí eles falam: não não é isso. Eu não tinha nem ideia, sabe? Aí você vai aprendendo com o erro, erro, erro. Daí na hora eles falaram: — “Olhe, você vai escrever com o Fábio...”. Eu quero sair disso; eu não aguento mais, você fica... Fica em casa, fica lendo, mas não sabe o que escrever, isso que é chato.

D – Ficou faltando alguma coisa para você se sentir mais segura no processo: mais orientação, mais informação, mais...

R – É o Fábio chegou... Foi muito engraçado um dia que eu tava sentada no ônibus e chegou um velhinho, aposentado, nossa, que uma vez ele ficou um tempão trabalhando na firma, e que uma vez ele deu a resposta que ele queria, porque sempre você quer dar uma resposta, mas não consegue as vezes... E daí ele disse que qualquer coisa que você vá fazer, porque ele afiava serrote, e ele disse que para afiar serrote você precisa três coisas: uma é ter conhecimento técnico, outra que você tem que fazer e outra que você tem que gostar; sabe, e deu assim umas colocações sabe... E você não pode fazer uma coisa, dizer: Oh faça isso. A gente não tinha tanto conhecimento sobre esse livro sabe... Não é má vontade. Ah eu, sei lá, não me senti assim... Tanto é que você falou para eu falar do livro e eu não queria nem falar.

D – Você escrevia para o Ensino Médio, como foi escrever para esse aluno? Como é que você pensou na organização do capítulo? Tem o Fábio junto?

R – Eu já tinha o material. Só que o jeito que está escrito é claro, a gente já trabalha com o Ensino Médio...

D – A linguagem (...), você pensou naquele aluno...

R – É, mas a linguagem fui adaptando, assim, na hora de colocar o material, a gente foi vendo...

D – Você tinha reuniões com o Fábio?

R – Tinha. Vamos por assim?

D – Trocavam ideias...

R – É isso foi feito. Daí ele mandava lá por e-mail, apesar de que ele... Eu não discutia muito porque ele tinha mais conhecimento. Mas eu colaborei com a minha parte...

D – O conteúdo que você tinha (...)... Então, a organização didática do capítulo foi mais o Fábio quem deu a orientação?

R – Foi. E nessa parte assim...

D – Nós já falamos da consultoria, você se sentia bem ali no trabalho de orientação?

R – Estava indo bem, mas teria que ter muito tempo da maneira como a gente tava fazendo, daí eles resolveram mudar o objetivo, daí ficou difícil.

D – Quando você pensa na sequência dos conteúdos: o futebol que eles jogam no Ensino Médio...

R – Quando o Fábio foi colocar esse conteúdo futebol, inclusive ele fez a, ele se preocupava... Inclusive até as atividades, ele se preocupava em relacionar tudo com “futebol mercadoria”. Então ele se preocupava com o objetivo. Eu quando punha a minha ideia de como fazer, eu não concordo com ele. Eu acho que o futebol na escola, no Ensino Médio. É que você possa sair daqui e jogar ali no Cobra; uma cancha ali que a gente vai depois da aula para jogar. Então para mim...

D – O Cobra é um clube fechado?

R – É, tem que pagar. A gente saía daqui dez e meia e eles perguntavam: joga professora, digo jogo. Então para mim, o futebol que eu entendo é esse, onde vai fazer o futebol na escola, vai aprender sobre o futebol, e você vai levar isso para sua vivência. E isso que no livro ele colocou, assim, mais, o livro é para conscientizar. E eu já vejo por outro lado; o livro... Tudo bem, mas o objetivo com o futebol, de você estar jogando, estar aprendendo seria você mobilizar, entendeu? Mobilizar: vamos fazer um time lá, marcar, tanto é que não marcam mais futebol, tem que ter, se você incentivar os alunos eles marcam com a gente, entendeu? Os professores aqui da noite jogam... Isso que eu estou falando, é mais importante você ter uma atividade para mobilizar eles do que você conscientizar que não adianta você sonhar em ser um jogador. Essa que é a minha divergência entendeu? O futebol de pelada eu vejo assim, é uma coisa aqui da vila, que você pode jogar. Então, quando a menina vai aprender a jogar, ela tem objetivo, porque depois ela pode jogar ali, ela vai ter, assim, uma continuidade. Agora, como foi colocado no livro, no livro é para conscientizar. Que tipo de conhecimento que interessa mais? É isso que não é que eu não concorde, eu penso diferente.

D – Se fosse para você colocar uma atividade para eles, que tipo de atividade você colocaria? Para fazer valer essa sua intencionalidade, vamos dizer assim.

R – Eu nem lembro como é que ficaram as atividades...

D – Lá tem como se fosse um clube de futebol em que os alunos teriam alguns papéis...

R – Não esse que é a parte de conscientizar que o Fábio fez. Eu não concordo, porque, essa não foi minha ideia...

D – Como você faria então?

R – Eu não faria assim. Essa era uma sequência para dar suporte ao futebol como mercadoria...

D – A atividade se relacionava ao texto que vinha anteriormente...

R – Eu proporia jogar mesmo. Fazer um campeonato pequeno, um campeonato masculino, um campeonato feminino, entende. Eu já veria uma coisa mais palpável.

D – Com as práticas mesmo: jogar?

R – Mas essa ideia dele da venda de jogadores é uma prática. É uma prática, mas não é assim...

D – Não é esportiva você quer dizer?

R – Na verdade eles compravam os jogadores, mas eu não concordo, mas ele queria por entende. Isso só serviria para conscientizar ele como seria ter mais dinheiro, mais poder, eu não vejo que...

D – Você colocaria outras práticas?

R – Eu colocaria mais, tipo assim, da escola para a comunidade, mas acho que ele colocou alguma coisa também...

D – Vamos pegar uma aula, que você estivesse propondo uma atividade para eles, você pediria fundamentação, vamos dominar, vamos trabalhar, vamos jogar é isso?

R – Mais para eles mesmos se organizar. Eles organizam, no terceiro ano é assim. A gente pode pedir para eles fazer a organização esportiva. Numa aula de futebol você pode pedir para eles organizar um torneio na hora do recreio. Porque com o livro você vai ler sobre o futebol na sala, daí você não precisa organizar uma atividade como o Fábio organizou, que seja reportar o que estava escrito ali para a prática. Ele se preocupou com isso.

D – Então já que você está falando dessa questão, como você está utilizando o livro? Você está utilizando?

R – O livro eu utilizo. No futebol não tenho utilizado muito ainda, porque eu tava fora, então com o Ensino Médio eu trabalhei outros temas, mas os meus amigos, muita gente já trabalhou, é tranquilo assim: uns gostam, outros não gostam...

D – Você tem alguma noção de como o livro está sendo recebido? O impacto que ele está causando tanto no professor, quanto no aluno tem um exemplar do livro...

R – Não é bem assim. Aqui na escola tem doze livros que ficam na biblioteca lá, se eu precisar tem que sentar em dois ou três. Aqui eu dou aula a noite para dois primeiros anos, quem reprovou no ano passado tem o livro, mas quem não reprovou? Quem entrou agora? Eles não receberam ainda. Eu não sei, na escola da manhã eu tenho um terceiro ao e nem todos tem o livro, porque vem gente de fora. Então eu não trabalho muito com o livro. Eu estou fazendo um trabalho de ginástica geral, que é o meu trabalho no PDE, então o capítulo de ginástica do livro eu usei...

D – Como professora, como é que é usar o livro com os alunos? A receptividade deles em relação ao livro?

R – Para eles é diferente (...). Ter um livro de Educação Física é diferente. Mas na aula que você precisa ler um texto, eles colaboram muito.

D- E a avaliação?

R – Do futebol? No ensino Médio é mais a participação, assim, você não vai avaliar se ele entendeu todo aquele conteúdo porque, sei lá, derrepente eu trabalho a noite, chega uma menina para jogar futebol, se ela conseguir participar do jeito que ela veio, eu estou achando que ela tá crescendo alguma coisa. Eu vou avaliar ela por aí, porque não tem como você... é o que que eu fiz... Às vezes eu faço tipo interpretação, a última que eu fiz foi um trabalho sobre olimpíadas, mas não decorar. Eu peguei um texto sobre olimpíadas no livro da Carmem Soares, daí fiz algumas perguntas para eles terem uma visão diferente. O futebol também, ler um texto ou comentar alguma coisa, não fica separado a teoria da prática, mas uma maneira de avaliar a prática é a participação. A teoria também, tudo o que vai discutir vale a participação da pessoa, porque você não vai demonstrar mais ou menos conhecimento, entende... é difícil de avaliar...

D – Você não discutiu sobre a avaliação com o Fábio no capítulo do livro?

R – Mas lá não tinha avaliação. Mas se você for ver é a participação, a atividade...

D – Não é como eles estão fazendo a atividade, se eles estão entendendo a relação do futebol com a mercadoria...

R – Não tem como avaliar tanto essa parte. Eu estou falando, como você vai avaliar? Você faz uma leitura, vai para uma prática... Como você vai avaliar se ele entendeu que o futebol pode... Quando você perguntou como eles recebem o livro, daquilo que você está falando eles entendem cinquenta por cento, entende? Não é assim: você chega explica e eles entendem o que você propõe. Eles vêm para jogar bola por jogar, eles vêm assim. Eles não conseguem relacionar a leitura com a prática, não dá para avaliar a proposta que está no livro, por isso que as aulas deveriam ser todas na quadra, que daí eles parar não teriam que ir na sala discutir um assunto para depois propor uma atividade física. Acho que isso tem que ser dentro da atividade.

D – Como você pensa a questão da sequência dos conteúdos, por exemplo, o futebol, tem alguma coisa que antecede o Ensino Médio, você acha que existe na Educação Física a ideia de sequência?

R – Eu acho diferente. No futebol até é melhor do que na ginástica, o texto do livro da ginástica; a Cintia falou lá, mas enfim... Se você for seguir lá o Coletivo de Autores, não sei se você já abriu lá; o quê que propõe a ginástica no Ensino Médio, já viu? Fala assim: GRD e Ginástica Artística de alto nível. O futebol também, no Ensino Médio em um nível mais... entende? Deveriam saber passar a bola, eles deveriam... Teria que ter uma sequência mais... isso depende de todo objetivo que você quer que o aluno tenha naquela aula. Então, no Ensino Médio para quê que o aluno está jogando futebol? Como que ele está vendo o futebol? Para quê que serve? O livro seria mais, o livro de futebol, seria mais para ele se conscientizar da coisa, e fazer a prática também. E eu já vejo que ele podia fazer a prática para se conscientizar, para ele saber que ele pode se reunir o dia que ele quiser reunir cem pessoas ali no campo, ele consegue, qualquer um consegue, só porque o futebol e os outros esportes são atividades assim... Muito fortes; não aprender só que a mídia controla tudo isso, ela controla lá, mas aqui ninguém pode controlar. E isso que eu acho que seria mais importante. A sequência assim... Eu não perco pegar e ensinar, por exemplo, a outra professora ensina no terceiro ano arremesso de basquete, isso é pena do professor... Eu não ensino isso, assim, nenhum fundamento no Ensino Médio... Fundamento. Vamos jogar vôlei! Vamos jogar vôlei, a gente pode fazer um campeonato, começar organizar diferente, mais se organizar, todo mundo participar, porque é muito definido, futebol a mesma coisa espaço para as mulheres, espaço para todo mundo participar, eles se organizarem, eu acho importante isso, não uma sequência sabe. Não é a prática pela prática. É difícil falar porque é o que eu penso. Não adianta falar assim: – “Não, no primeiro ano a gente vai fazer isso e aquilo”, mas se o terceiro ano não souber organizar um campeonato... é assim, o professor tem que por todo mundo na beira da coisa e dizer assim, – “Vocês cinco vão jogar nesse time”; fica linda a aula, mas ninguém... eles tem que saber.... não só dizer agora se organizem, não é só isso. Eles se organizarem como trabalho mesmo entende.

D- Então qual o papel do professor?

R – Eu tenho um terceiro ano lá, e não tem como organizar campeonato está tudo fechado, não tem um pedaço de quadra, dou aula na sala, daí pedi para eles um trabalho, para eles organizar uma apresentação de dança ou de xadrez, aí vamos fazer um campeonato de xadrez... Não, deixe que eles façam... eu colaboro com tudo para que saia. Esses dias eles organizaram uma gincana, nossa, muito boa. Eles organizam daí eu preciso falar com a diretora... Eles organizam tudo sabe, até a... Eu acho que no Ensino Médio a Educação Física devia ser assim, um espaço para eles praticarem, é lógico no seu nível. Eu vejo que o Ensino Médio não precisa ter uma sequência, “o fundamento do passe”, do basquete do voleibol, do que... Eu acho que deve fazer trabalho com dinâmica, coisas que incluam as pessoas, que todos possam participar, mas aí não deu também, porque daí tem escola que eu tenho cancha, tem escola que não tenho cancha, escola em que o noturno é diferente, eu trabalho quase só a noite. A noite eles preferem que você faça uma atividade... e sempre que o professor orienta uma atividade eles fazem, todo mundo faz, difícil que fique de fora.

D – O professor tem esse papel de incentivador do processo, para que eles possam se organizar...

R – Ah, mas não é toda aula. Se eu for trabalhar o futebol lá na quadra eu digo que fundamento não adianta. Você tem que partir de organizar jogo, de jogar, de viver o que está acontecendo naquele jogo, levar a discussão para a sala, volta, não sei... Eu vejo por aí sabe.

D – Você poderia fazer uma colocação para finalizar, alguma coisa que faltou ser dita, mas principalmente também o seguinte, que expectativas você tem de participação em eventuais projetos, tem mais projetos por aí, o livro para o ensino fundamental... A sua expectativa em relação a sequência desses trabalhos... Continuar escrevendo Folhas...

R – Agora eu tenho que escrever um artigo até o final do ano. Agora eu estou escrevendo ginástica, não estou escrevendo futebol mais. Eu gosto de estar sempre lendo, escrevendo alguma coisa, mas eu não tenho assim grandes objetivos, não eu gostaria disso, gostaria daquilo. Também não me acho assim tão competente, devia ser diferente, vinte anos devia ser um expert, mas eu não me acho...

D – Você acha que o projeto livro veio para ficar... Qual a sua impressão sobre o livro daqui para frente?

R – Teria que ter o livro, se o livro não trouxe o livro na escola teria que ter. Você acha que os alunos do noturno trazem todos os livros? Troca o horário, troca professor, daí até mandar...

D- Os alunos deveriam ter todos os livros

R – É Deveria fazer uma pesquisa: quem tem o livro de Educação Física em casa... Se for ter o livro para o Fundamental, não teria que ter um livro para cada aluno; teria que ter assim certo número na escola, por exemplo, que dois professores pudessem usar ao mesmo tempo, seria mais um material de apoio na escola. Porque o livro para o aluno levar para casa, que nem a Nair da Secretaria, ela diz que é muito bom ver que os alunos têm na mão o livro, isso é bom, mas eu acho que na cultura deles, se o professor chegar e falar, – “abram em tal página, peguem esse livro”, você garante que ele vai estar com o livro na mão, agora se ele tem que trazer os dez livros. O noturno não traz.

D – O que você menos gostou no processo?

R – Você estar escrevendo coisa que não tem nada a ver, isso no primeiro dia já, faltou um roteiro, você quer escrever sobre ginástica, pesquise sobre a história da ginástica. Ponha alguém para organizar o roteiro. Não chegar: Oh, você vai escrever sobre futebol e vai lá e escreva, mas você não sabe o que escrever, isso foi chato; e depois que passou um tempão daí outra pessoa vai te ajudar... Fica chato. Se fosse para escrever o livro eu não gostaria de escrever mais; escrever nesse sentido. E daí eu saí da escola para escrever o livro, e você passa ali na esquina e o sapateiro pergunta, você acabou de escrever o livro, e você não sabe... A ideia era escrever um livro, aí você escreve só uma parte...

D- O que você faria com os conteúdos no Ensino Médio diferente do Ensino Fundamental?

R – É diferente o Ensino Fundamental do Ensino Médio. No ensino médio o aluno vai ficar refazendo tudo que ele já fez? Eu acho muito engraçado... É uma aula de ginástica no fundamental, a primeira coisa que você faz é propor rolamento, estrelinha e tal, isso aí eu brinco até, é moleza. Agora, pegue um Ensino Médio Noturno e vá dar uma aula de Ginástica Rítmica desportiva alto nível, como está sugerido lá, assim num nível mais elevado; não pode, não pode não, você vai ter metade que não vai conseguir fazer, por exemplo, na ginástica artística, o rolamento; não vai ficar ensinando o rolamento para aquelas meninas gordonas, grandonas que trabalham o dia inteiro sentadas. Isso não faz sentido para mim; ficar fazendo... Começar a ensinar o rolamento você não vai; você vai mandar ele rolar sem ele ter aquela vivência? Por isso dentro da ginástica eu estou propondo mais dança, ginástica geral, aonde você trabalha o movimento... e o futebol a mesma coisa, você não vai ficar... Tipo sei lá, você pode ficar uma aula passando bola, fazer joguinho, mas tem que ser uma coisa que se alie a eles. Principalmente os trabalhadores; você pense um pouquinho, um cara que chega lá do serviço, você vai ter que ficar dentro da sala conscientizando ele que o futebol é assim, assim, assim? Nossa! Às vezes você tem que pensar assim, se você está conscientizando ou se tá... Nossa às

vezes, à noite eles vêm loucos e dizem: — “hoje nós vamos jogar bola?” — “Não hoje nós vamos”... Você tem que mesclar as coisas; você não pode privar eles da prática, de fazer o que gostam; fazer alguma coisa que vai ser para a vida deles.