

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CINTHIA LOPES DA SILVA

**Mediação de sentidos: aulas
compartilhadas no Brasil e em
Portugal junto a estudantes de
Educação Física**

Campinas
2008

CINTHIA LOPES DA SILVA

**Mediação de sentidos: aulas
compartilhadas no Brasil e em
Portugal junto a estudantes de
Educação Física**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio

Campinas
2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Si38v	Silva, Cinthia Lopes da. Mediação de sentidos: aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal junto a estudantes de Educação Física / Cinthia Lopes da Silva. - Campinas, SP: [s.n], 2008. Orientador: Jocimar Daolio. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 1. Aula. 2. Linguagem. 3. Formação de professores. Educação Física. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.
-------	--

Título em Inglês: Mediation of senses: classes shared in Brazil and Portugal with Physical Education students.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Class; Language; Teacher training; Physical Education.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

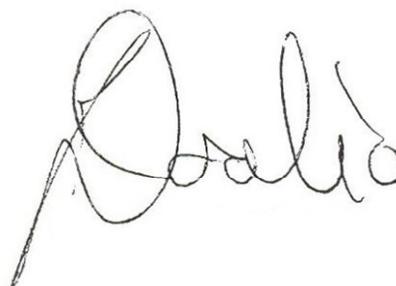
Banca Examinadora: Carmen Lúcia Soares. José Guilherme Cantor Magnani. Roseli Aparecida Cação Fontana. Yara Maria de Carvalho.

Data da Defesa: 04/08/2008.

CINTHIA LOPES DA SILVA

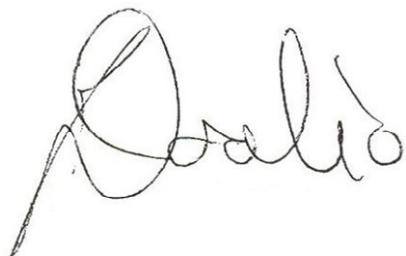
**Mediação de sentidos:
Aulas compartilhadas no Brasil e em
Portugal junto a estudantes de Educação
Física**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Cinthia Lopes da Silva e aprovada pela Comissão julgadora em: 04/08/2008

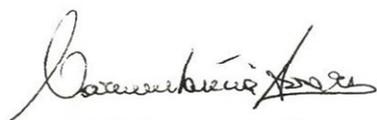


Prof.Dr. Jocimar Daolio
Orientador

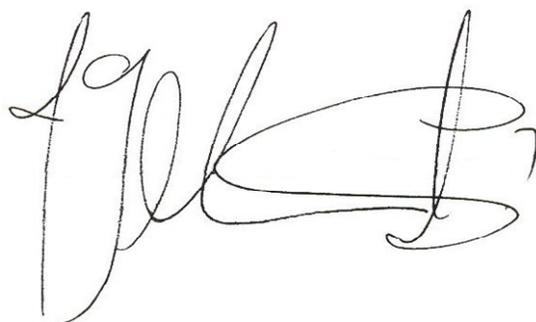
Campinas
2008

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Jocimar Daolio
Orientador



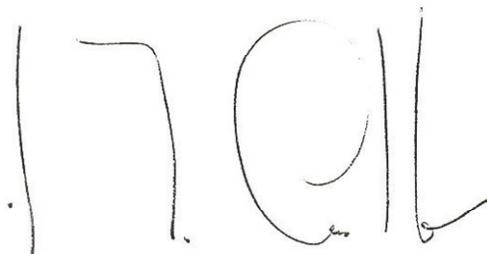
Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares



Prof. Dr. José Guilherme Cantor Magnani



Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana



Profa. Dra. Yara Maria de Carvalho

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus professores, aos outros professores e a todos os que estudam para ser professor.

Agradecimentos

Ao Jocimar, pela orientação, trabalho conjunto e amizade

À Adriana, Gustavo, Pedro, Marta, Mirella, Nayla, Rodrigo, Diogo, Diana, Maria José e Francisco, pelas pistas deixadas e pela co-autoria no texto

Aos colegas de pós-graduação, pessoas com quem compartilhei decisões importantes no âmbito da pós-graduação da FEF/UNICAMP

Aos professores que encontrei pelo caminho, diálogos contínuos

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC), pelas leituras e reflexões partilhadas

À CAPES, pela bolsa de estudos no Brasil e no exterior

Aos familiares, que estão sempre em minhas lembranças

Ao João, meu companheiro, com quem compartilho o segredo da vida

À todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa

Um especial agradecimento...

Faço um especial agradecimento à professora Manuela Hasse pela sua participação no papel de co-orientadora das atividades realizadas em Portugal no período de janeiro a dezembro do ano de 2007. Deixo registrado o que fizemos juntas: 1) trabalhamos de modo compartilhado as aulas previstas na pesquisa; 2) ela acompanhou o tempo todo o trabalho desde o planejamento das atividades a serem realizadas no exterior até o término da tese, respeitando minha opção teórica e sugerindo autores e obras que pudessem ser de alguma contribuição para o propósito da pesquisa; 3) em paralelo ao programado no estágio também tivemos a experiência de escrever textos conjuntamente, dois deles foram apresentados em congressos na França - um durante o tempo do estágio e, outro, posteriormente. Além disso, iniciamos a escrita de textos didáticos para os estudantes da instituição portuguesa e, desde então, temos trabalhado na elaboração de artigos para revistas brasileiras e estrangeiras, procurando transformar em escrita nossas interlocuções teóricas.

Destaco, ainda, aspectos de sua característica que julgo como importantes para meu aprendizado no papel de professora pesquisadora: a insistência para que os estudantes se esforcem para pensar o mundo de uma maneira mais humana; sua posição de abertura para novas idéias; a contínua disponibilidade sempre que solicitada e o apoio às minhas decisões nas aulas por nós compartilhadas; esses são aspectos que considero fundamentais para a produção do conhecimento e para o convívio com o outro que, nesse caso, é um sujeito pesquisador.

Por todos esses fatores, considero a professora Manuela Hasse não somente como co-orientadora das atividades realizadas em Portugal no ano de 2007, mas, de fato, a co-orientadora da tese. Por fim, gostaria de manifestar minha alegria por tê-la conhecido e por partilhar de sua amizade.

SILVA, Cinthia L. da. **Mediação de sentidos**: aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal junto a estudantes de Educação Física. 2008.167f.Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

A mediação de sentidos na formação de professores de Educação Física é o tema deste trabalho. Para o seu desenvolvimento, parti de um referencial sociocultural e do reconhecimento que os seres humanos são ativos, expressivos e produtores de sentidos e que a construção de conhecimentos é eminentemente dialógica. Com base nesse referencial, preparei aulas que foram compartilhadas no Brasil e em Portugal junto a estudantes de Educação Física. Considerei os seguintes princípios para a realização dessas experiências pedagógicas: a aula é um acontecimento intersubjetivo; os temas discutidos são passíveis de ressignificação e os novos sentidos são produzidos pelo encontro e confronto de conhecimentos entre professores e alunos. Na escrita de como as aulas aconteceram no Brasil e em Portugal, optei pelas narrativas, textos elaborados a partir das anotações no diário de aulas e da “descrição densa”. Nesses textos, conto como ocorreram as trocas simbólicas junto aos estudantes e como se deu a ressignificação dos temas por nós trabalhados. A mediação de sentidos proposta resultou em uma elaboração artesanal de conhecimentos e como forma de resistência aos valores que predominam na atualidade, tais como a competição, a concorrência, o individualismo, valores que estão sintetizados no fenômeno das práticas corporais.

Palavras-Chave: Aula, Linguagem, Formação de Professores, Educação Física

SILVA, C. L. da. **Mediation of senses**: classes shared in Brazil and Portugal with Physical Education students. 2008.167f.Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ABSTRACT

The mediation of senses in the training of Physical Education teachers is the theme of this study. For its development, I started out from a sociocultural frame of reference, as well as the recognition that human beings are sense-producing subjects who are active and expressive, and that the building of knowledge is eminently dialogical. Based on such a frame of reference I prepared classes which were shared in Brazil and Portugal with Physical Education students. I took into consideration the following principles for conducting these pedagogical experiences: the class is an inter-subjective situation; the themes in discussion can be re-signified; and the new senses are produced by the meeting and confrontation of knowledge between teachers and students. When writing about how the classes in Brazil and Portugal occurred, I chose the narrative form, i.e., texts elaborated from notes in the class agenda, and in 'dense description'. In such texts, I explain how the symbolic exchanges with the students took place, and how the themes we worked with were re-signified. The proposed mediation of senses resulted in an artisanal elaboration of knowledge as a form of resistance against the present-time predominating values, such as competition, rivalry, individualism – values that are synthesised in the phenomenon of 'bodily practices.

Keywords: Class, Language, Teacher Training, Physical Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AHC	Antropologia e História do Corpo
CD	Ciências do Desporto
FEF	Faculdade de Educação Física
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
HD	História do Corpo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTL	Universidade Técnica de Lisboa

SUMÁRIO

1 Introdução	13
2 Mediação de sentidos na formação de professores de Educação Física	17
2.1 Fundamentos para uma prática pedagógica dialógica.....	17
2.2 Pressupostos para a mediação de sentidos junto a estudantes de Educação Física.....	32
2.3 Percurso metodológico.....	39
3 Aulas compartilhadas no Brasil	47
3.1 O encontro com os problemas nas aulas vividas	52
3.2 O professor de Educação Física como mediador de conhecimentos e a aula como um acontecimento intersubjetivo	57
3.3 Experiências vividas: a esportivização nas aulas de Educação Física escolar, na história e na mídia	63
3.4 O lidar com as diferenças como parte dos objetivos das aulas de Educação Física no Ensino Médio	74
3.5 Ressignificando as experiências dos estudantes.....	80
3.6 Avaliando os rituais	101
4 Aulas compartilhadas em Portugal	107
4.1 Aula convite para a turma da disciplina AHC	112
4.2 Os participantes da pesquisa e o local de nossas reuniões	119
4.3 O problema da compreensão dos discursos da mídia	120
4.4 Cultura juvenil: compreendendo o jovem de hoje	123
4.5 Ressignificando a série televisiva “Morangos com Açúcar”.. ..	128
4.6 Diálogo contínuo: o trabalho do grupo de pesquisa compartilhado na disciplina AHC .	141
4.7 Avaliando os rituais	143
5 Palavras finais: mediações de sentido no Brasil e em Portugal	147
6 Referências Bibliográficas	153
Anexos	157
Anexo A	158
Anexo B	159
Anexo C	167

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo descrever as mediações de sentido realizadas junto a estudantes de Educação Física brasileiros e portugueses. Essa finalidade não pressupõe uma comparação entre esses dois grupos de estudantes, mas tem como intuito apresentar um tipo de mediação pedagógica fundamentada em referencial sociocultural, possível de ser realizada em diferentes contextos culturais.

A oportunidade de trabalho junto aos estudantes portugueses foi decorrente do recebimento de uma bolsa de estudos para a realização do estágio de doutorado no exterior e do contato com a Profa. Dra. Manuela Hasse, professora pesquisadora da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Essa professora centra seus estudos em um eixo sociocultural e mostrou interesse no presente estudo, vislumbrando possíveis contribuições do trabalho para suas aulas nas disciplinas "História do Desporto" e "Antropologia e História do Corpo" na instituição portuguesa.

A possibilidade de realização de uma parte da pesquisa junto aos estudantes portugueses foi vista como uma experiência enriquecedora para a presente discussão, uma vez que seria uma oportunidade para a mediação de sentidos em outro contexto cultural.

Os estudantes de Educação Física são sujeitos ativos diante do mundo em que vivem e ingressam nos cursos de Educação Física com conhecimentos provindos de suas experiências vividas, fundamentadas em sua percepção do mundo, no senso comum.

Para que esses sujeitos tenham acesso ao conhecimento sistematizado, questionador e transformador de suas relações com o mundo, é fundamental que a relação pedagógica seja assumida como um ato dialógico, comunicativo. Tradicionalmente, a universidade e a escola têm lidado com o conhecimento como algo a ser dado, oferecido, transmitido. Isso implica um distanciamento da realidade experienciada pelos estudantes e, por sua vez, distanciamento de suas referências culturais, dos sentidos e significados que atribuem às aulas de Educação Física vivenciadas, ao corpo, às expressões corporais, ao papel social que assumirão futuramente. Em tal visão de educação, o professor é o agente, quem possui o

conhecimento; os alunos são objetos, passivos, quem recebe o conhecimento. Essa forma de mediação contribui para que os sujeitos adaptem-se à estrutura social vigente, mantendo-os conformados com as contradições sociais existentes sem questionamentos, contrapontos e tentativas de transformação dessa realidade de vida.

Ao assumir e vivenciar a relação pedagógica como sendo eminentemente dialógica, o professor formador poderá identificar as referências prévias dos estudantes e a aula poderá ser um rico espaço de revisão de conceitos, com finalidade de transformação dos valores que predominam no presente - centrados no individualismo, na competição, na concorrência – em valores à favor dos interesses coletivos, reconhecendo os sujeitos como agentes transformadores de sua cultura, de sua condição de vida, produtores de sentidos.

Como lidar com os conhecimentos dos estudantes de modo a desafiar sua compreensão acerca da realidade e viabilizar a esses sujeitos a produção de novos e múltiplos sentidos à área da Educação Física e à sua atuação profissional futura?

É o movimento de encontro e confronto de conhecimentos que provocará o abalo nas referências prévias dos estudantes e, para que isso ocorra, é fundamental considerar, na interação entre professores e alunos, não somente a comunicação verbal, mas a atenção aos gestos, aos silêncios, às lembranças que os estudantes possuem, às explicações que dão aos fatos do mundo. É dessa maneira que a aula viabilizará a ressignificação das experiências vividas pelos sujeitos. A revisão conceitual e o debate acerca desses temas, a partir de um ato pedagógico dialógico, poderão contribuir para que os estudantes de Educação Física assumam seu papel profissional futuro compromissados com a construção de uma sociedade mais justa, humana e menos preconceituosa, de maneira a se verem como agentes transformadores da realidade.

Esses são pressupostos orientadores dos dois trabalhos pedagógicos que aqui serão relatados - em Portugal, junto aos estudantes da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e o outro, realizado no Brasil, junto aos estudantes da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

Para apresentar como as duas experiências pedagógicas ocorreram, descrevo, no capítulo 2, “Mediação de sentidos na formação de professores de Educação Física”, o referencial teórico: noções básicas sobre linguagem e a visão de educação que orientou as trocas

de sentidos junto aos estudantes. Com base nessas referências, apresento os pressupostos teóricos para a mediação de sentidos nas aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal e termino o capítulo com a descrição de como relatarei os dois trabalhos pedagógicos.

No capítulo 3, “Aulas compartilhadas no Brasil”, narro como se deu a mediação de sentidos junto aos estudantes da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, como a experiência vivida por esses sujeitos e temas relacionados à Educação Física no Ensino Médio foram ressignificados nas aulas.

No capítulo 4, “ Aulas compartilhadas em Portugal”, descrevo a mediação de sentidos junto aos estudantes da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e como ocorreu a ressignificação da série televisiva “Morangos com açúcar”, uma produção que apresenta quadros da vida dos jovens portugueses.

Ao final, ressalto particularidades das mediações de sentido no Brasil e em Portugal, de modo a avaliar os dois trabalhos pedagógicos realizados e identificar contribuições deste estudo para a área da Educação Física.

2 Mediação de sentidos na formação de professores de Educação Física

2.1 Fundamentos para uma prática pedagógica dialógica

Os seres humanos necessitam de uma orientação cultural para dirigir seu comportamento em sociedade e essa orientação se dá por meio de significados. A prática pedagógica, sendo uma atividade humana, é uma forma de mediação cultural específica. Sua finalidade é correspondente à certa visão de mundo, de educação, e expressa um projeto de sociedade. Para Freire (2005), essa finalidade é de libertação dos sujeitos das relações de opressão geradas nas sociedades capitalistas, pautadas na desigualdade de acessos aos bens culturais.

Para a educação libertária, os sujeitos têm por direito dizer a palavra, pronunciar o mundo. Ao dizerem a palavra, os seres humanos transformam o mundo porque, segundo Freire (2005, p.91), “(...) o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. O diálogo nessa perspectiva é visto como uma exigência existencial, um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir entre os sujeitos com a intencionalidade de transformação e humanização do mundo. Se o diálogo é isso, a possibilidade de rever as condições de vivência e de sobrevivência no mundo, “(...) não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias a serem consumidas pelos permutantes” (idem).

O referido autor, ao defender uma educação libertária, faz contraponto à visão de "educação bancária", movida por relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Esse tipo de relação implica a narração por parte de um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. A realidade é narrada como algo estático, compartimentado e bem-comportado, o dizer é alheio à experiência existencial dos alunos, educandos.

O educador, na visão de “educação bancária”, é agente, sujeito, e sua tarefa, segundo Freire (2005), é: “ (...) ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (p.65-6).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados”, depósitos que os educandos memorizam e repetem (FREIRE, 2005). Essa visão de educação implica um agir pedagógico que favorece a aceitação e adequação dos educandos ao sistema em que se vive, à sociedade orientada pelos valores capitalistas, ao invés de potencializar e viabilizar aos sujeitos a produção de múltiplos sentidos aos fatos sociais, para que possam fazer escolhas na vida, ampliar sua leitura do mundo e transformar a sua realidade. Nesses termos, a “educação bancária” atende e alimenta a contradição existente na sociedade capitalista.

Freire (2005) destaca pontos que dizem respeito aos papéis de educador e educando na educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Essas relações apresentadas partem dos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o educando por meio do conhecimento dado, imposto, alienado. Essa referência atende à estrutura e à reprodução de valores que

predominam nas sociedades capitalistas e contribui para que os sujeitos, ao se adaptarem melhor a esse tipo de sociedade, possam ser mais facilmente dominados, controlados, silenciados.

Essa visão de educação rompe com qualquer possibilidade de acesso do educador aos interesses dos educandos, ao modo como esses sujeitos, vistos como meros objetos, compreendem a realidade e como podem transformá-la e se transformarem, por se verem como parte dessa realidade.

Não sabendo como os educandos compreendem a realidade, não é possível identificar os sentidos que atribuem às relações com o mundo. No caso dos sujeitos em processo de formação profissional, seria pensar que o não acesso às suas significações é também uma não possibilidade de ressignificar o mundo, de rever valores, sentidos, conceitos.

Ao considerar os problemas apresentados por Freire (2005) com relação à educação bancária, proponho uma mediação de conhecimentos nas aulas junto a estudantes de Educação Física que parta do princípio de que esses sujeitos são ativos, expressivos, “falantes”, como se refere Bakhtin (1990)¹, entendendo a dialogicidade² entre professor e alunos como fundamental para a ampliação e transformação dos conhecimentos dos estudantes e de sua visão de mundo.

Para Bakhtin (1990), a linguagem é um ato sócio-ideológico e está presente em todos os campos da atividade humana. Os sentidos que os sujeitos atribuem às ações realizadas na vida social podem ser materializados em diálogo diante de outro sujeito ou internamente, o

¹ No decorrer do texto desenvolvo várias idéias e noções trabalhadas por Mikhail Bakhtin e por seus interlocutores em diferentes disciplinas das Ciências Humanas. Bakhtin é um autor que viveu no período de 1895 a 1975. Nasceu em Orel, uma cidade provincial ao sul de Moscou, cidade pertencente à antiga União Soviética. Teve um percurso de vida marcado por duas Guerras Mundiais, sofreu as conseqüências da Revolução e Guerra Civil russas, ficando em exílio político no Cazaquistão na primeira metade da década de 1930. Suas produções teóricas foram interrompidas por um intervalo de 34 anos (no período de 1929 a 1963). Para que seus escritos pudessem ter alguma circulação, o meio encontrado foi atribuir autoria de suas obras a outras pessoas, amigos no meio acadêmico. Ainda assim, somente a partir da década de 1960 é que o acesso a seus escritos foi viabilizado de maneira mais ampla com a segunda edição de seu livro sobre Dostoiévski, trinta e quatro anos após a primeira, seguida do livro sobre a obra de Rabelais, em 1965 (CLARK & HOLQUIST, 2004).

² Utilizo esse termo no sentido de um diálogo social ininterrupto, como afirma Fontana (2005). A autora parte da explicação de Ana Luiza Smolka sobre a noção de diálogo em Bakhtin: “diálogo não significa apenas alternância de vozes – mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e tempo sócio-histórico (...)” (SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cedes (24), Cortez, 1991).

que está presente são as referências do meio em que o sujeito vive, os sentidos apreendidos e produzidos, as referências do lugar social que ocupa.

Diante do debate existente no pensamento filosófico-lingüístico para explicação e delimitação da linguagem como objeto de estudo específico, Bakhtin (1990) posiciona-se de maneira a ir além da polaridade entre as correntes “subjetivista idealista” e “objetivista abstrato”.

Segundo o autor, essa primeira corrente tem como foco o ato da fala, de criação individual, tendo a psicologia individual como base para os estudos e afirmações. Nessa concepção, a língua é uma evolução ininterrupta, uma criação contínua. Como ato único do indivíduo, o papel do lingüista se reduz a descrever, classificar, dando uma explicação para um ato de criação individual. Para Bakhtin (1990), a língua, vista por esse ponto de vista, seria análoga às outras manifestações ideológicas como a arte e a estética.

A outra corrente, o “objetivismo abstrato”, que tem na atualidade seu principal representante, Ferdinand de Saussure, entende a língua como um sistema de normas fixas objetivas e incontestáveis. Nessa concepção, os indivíduos, como partes de um sistema social, têm internalizado a língua e o que a torna objeto de estudos da ciência é justamente o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Se, na primeira corrente, os estudiosos entendem a língua como uma enunciação individual, onde nada é permanente, estável, sem conservar uma identidade social, coletiva, na segunda, a mesma é um sistema de enunciações, em que seus elementos se reproduzem em outras enunciações do mesmo meio. O indivíduo, nesse caso, recebe de sua comunidade um sistema já constituído (Bakhtin, 1990).

Para Bakhtin (1990), o maior problema nesse segundo caso é o fato de não se considerar que o sistema lingüístico, assim como todas as ações humanas, são construções históricas, sociais e, portanto, mutáveis, dinâmicas, constituindo-se de maneira específica em diferentes épocas e contextos. O autor identifica que, para essa perspectiva do pensamento lingüístico, há a crença em um fosso dialético, intransponível, entre a lógica que governa o sistema de formas lingüísticas num determinado momento da história e a lógica da evolução histórica dessas formas.

Se, na corrente “subjetivista idealista”, o sistema lingüístico é um ato significativo, de criação individual, no “objetivismo abstrato” o sujeito é visto de maneira passiva. Recebe as influências de seu meio e aprende um sistema de língua constituído,

apreendendo-o, assim como os demais indivíduos de seu meio, portanto, independente de todo ato de criação individual. Nota-se que, pela primeira corrente a linguagem é conceituada sem relação com o coletivo, já no segundo caso, olha-se o indivíduo e o sistema de língua como reprodução do mesmo.

Para Bakhtin (1990), a prática viva da língua nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas. Isso seria pensar as expressões dos falantes nativos como palavras³ de dicionário, desconectadas do enredo do diálogo entre locutor e receptor. O contraponto a essa idéia é o fato das palavras serem parte das enunciações dos locutores de determinada comunidade. A compreensão do uso da palavra na própria prática da língua, em si, não é nada, somente na dinâmica de um grupo ou sociedade passam a ser significadas, adjetivadas, atendendo a uma intenção do locutor e interpretada em um contexto ideológico. O significado está intrinsecamente relacionado ao ideológico:

[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia* (Bakhtin, 1990, p.31).

Essa noção é fundamental para a compreensão de que os sentidos que os estudantes atribuem aos fatos do mundo expressam certa intencionalidade, uma certa posição ideológica.

A ideologia é um termo polêmico e pressupõe muitos entendimentos. Para a presente discussão, o termo é correspondente ao domínio dos signos. Bakhtin (1990, p.33) explica que a filosofia idealista e a psicologia da cultura situam a ideologia na consciência. O signo para essas visões é algo exterior, “um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão”. O contraponto do autor é justamente para o fato da compreensão não poder se manifestar senão por meio de elementos semióticos. Ou seja, é ao mesmo tempo resposta a um signo por meio de signos.

³ Para Bakhtin (1990): “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (p.36). Cf. MAGALHÃES, R. S. **Corpo e palavra:** Signos da corporalidade na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Nessa linha, a consciência não trata de uma particularidade individual de cada sujeito, mas um fato sócio-ideológico porque a construção e interpretação do signo é interdependente de outros sujeitos, ainda que isso seja manifestado em diálogo interno, constituído de enunciações completas, de vozes internas provindas da dinâmica cultural. Daí o caráter coletivo, social, da produção de sentidos.

No caso da educação formal, o diálogo pressupõe um ato de intercompreensão entre professores e alunos, sujeitos que ocupam lugares sociais distintos e, no entanto, formam uma unidade social interdependente. Fontana (2001, p.34) parte da noção de compreensão em Bakhtin e considera que “a compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre as palavras ‘alheias’ e as palavras de que já nos apropriamos”.

Para a teoria de Bakhtin (2003a, p.398), a compreensão efetiva, concreta, se dá pela unidade, por um processo único de compreensão “(...) cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto”. Quatro pontos são destacados pelo autor como componentes em tal processo:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma especial);
 - 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido) pela compreensão dos significados construídos no passado, assumindo sua permanente transitoriedade;
 - 3) A compreensão do significado em dado contexto (mais próximo e mais distante) que pressupõe a consideração do lugar e tempo social que os sujeitos vivem;
 - 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A possibilidade de compreensão pela inserção no contexto dialógico, no encontro e confronto de conhecimentos entre sujeitos, uma discussão sobre valores, no sentido de revisão das próprias referências, idéias, pensamentos.
-

As noções de linguagem, signo e compreensão são conceitos fundamentais para a elaboração do trabalho pedagógico. Essas noções são base para o entendimento de como a aula acontece e como se dá a elaboração de sentidos por parte de alunos e professores, em sua materialidade de vida.

Na área da Educação Física, há uma obra intitulada “Metodologia do ensino de Educação Física”, elaborada por um Coletivo de Autores⁴ (1992) brasileiros. Essa obra tem como propósito focar o problema relacionado ao acesso do conhecimento escolar e a desigualdade social brasileira e propor uma organização de conteúdos/temas relacionados à Educação Física a partir da teoria denominada Crítico-Superadora, fundamentada a partir de noções do materialismo histórico-dialético. Os autores fazem menção à linguagem e significação, no entanto, em uma discussão incipiente. Eles identificam os conhecimentos relacionados à cultura corporal, configurada pelos temas como Jogo, Esporte, Ginástica, Dança, Luta – elementos a serem trabalhados na referida área, com o objetivo de apreensão da expressão corporal como linguagem. Os referidos autores citam, ainda, a noção de significação em Alexei Leontiév, como fonte para explicar a relação entre o sentido que os sujeitos atribuem às suas expressões e as significações construídas socialmente.

Outras referências da Educação Física brasileira que considero como fundamentais para a construção das idéias que desenvolvo neste trabalho são as obras de Jocimar Daolio. Em seu livro intitulado: “Da cultura do corpo”, publicado em 1995, o autor centra suas reflexões no referencial da Antropologia Social, particularmente nas obras de Marcel Mauss e Clifford Geertz e entende como central para a Educação Física o conceito de cultura. Esse autor parece avançar na discussão proposta pelo Coletivo de Autores (1992), por entender o componente simbólico das ações humanas de maneira dinâmica na vida social e de identificar a necessidade dos profissionais atuantes na área lidarem com as diferenças entre os alunos em suas aulas, de maneira que o conhecimento acerca da cultura corporal possa ser acessado por todos.

⁴ Carmen L. Soares, Celi N. Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli O. Escobar e Valter Bracht.

Daolio (2004, p.73) define a atuação na área da Educação Física tendo como base o conceito de cultura que procura romper com os elementos da ordem (a subjetividade, o indivíduo, a história), para permitir sua transformação em elementos da desordem (a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade) – baseado na discussão de Roberto Cardoso de Oliveira (1988)⁵ na análise do conceito de cultura de Clifford Geertz.

(...) a Educação Física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A Educação Física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva.

Essa visão é complementada, no meu entendimento, pela definição do papel do profissional em Educação Física, em outro trecho da mesma obra:

(...) o profissional de Educação Física em sua atuação pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu trabalho, a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento” (p. 55-56).

É compartilhando dessa posição do autor que construo um diálogo teórico para fundamentar a mediação de sentidos junto a estudantes de Educação Física, na busca por identificar e desafiar a compreensão que esses sujeitos possuem dos temas a serem trabalhados nas aulas. Para que os estudantes tenham uma atitude profissional futura, como vislumbra Daolio (2004), entendo como fundamental que tenham acesso a esse tipo de debate e vivência em sua formação, para que compreendam seu papel profissional como um ato de mediação dos elementos da cultura, de sentidos e significados que seus futuros alunos atribuirão ao corpo e às expressões corporais.

⁵ Oliveira, R. C. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

A atuação futura dos sujeitos que se encontram em processo de formação de professores de Educação Física será fruto das relações e possibilidades que tiveram ao longo da vida, do acesso que tiveram a diferentes conhecimentos e experiências no meio em que estão inseridos, constituindo uma maneira própria de interpretar e de se relacionar com o mundo. As experiências prévias desses estudantes e os sentidos que atribuem às coisas do mundo, ao serem considerados nos cursos de preparação para a profissão, poderão ser uma importante via para a compreensão da realidade, para um pensar e agir que considere a complexidade dos fenômenos sociais e para uma compreensão ativa diante dos valores predominantes na sociedade atual.

A formação profissional, sendo um espaço privilegiado de formação humana, poderá viabilizar aos estudantes elementos para questionarem sua condição de vida a partir das discussões sobre temas relacionados à Educação Física. No entanto, para que essa construção seja efetiva, há que se considerar o que esses sujeitos são, o modo como compreendem a realidade, os interesses que possuem, suas referências a respeito da profissão, elementos que, ao serem reconhecidos, poderão favorecer a construção de sentidos junto a esses sujeitos. Essas referências prévias são conhecimentos assimilados na escola, na interação com os diferentes sujeitos de seu meio social, na compreensão dos discursos sociais que circulam em determinado meio cultural.

Os conhecimentos dos estudantes de Educação Física são construídos originariamente a partir da "experiência" - termo denominado por Rodrigues (2000, p.171) para designar as percepções que os sujeitos possuem diante da relação com o mundo, sendo compreendido como: "(...) um conjunto de saberes formados de crenças firmes, fundamentadas no hábito, ao contrário do saber científico que é fundamentado numa indagação racional metodicamente conduzida". O autor considera o que Pierre Bourdieu denomina como *habitus* como sendo a produção da experiência e compreende três domínios fundamentais e originários da experiência: os domínios de si próprio, dos outros e do mundo natural. Esses domínios, indistintos na sua origem, aos poucos autonomizam-se, em um processo de maturação reflexiva que se desenrola, tanto ao nível filogenético, da espécie, como ao nível ontogenético, de cada um dos indivíduos (RODRIGUES, 2000).

Esse processo de maturação reflexiva é denominado por Rodrigues (2000) de "autonomização dos domínios da experiência", sendo que, ao nível simbólico da linguagem, esse

processo traduz-se na autonomização de três pessoas gramaticais – da esfera do “eu”, do “tu”, do “ele”, sendo correspondentes respectivamente à criação das esferas da subjetividade, da intersubjetividade e da objetualidade. Essas categorias, por sua vez, estão relacionadas aos domínios da experiência de si, dos outros e do mundo natural. Em cada um desses domínios, a experiência consiste na posse de um conjunto de saberes, não fundamentados racionalmente, por terem origem no hábito. Essa é a garantia que os sujeitos possuem para se certificarem de sua existência, da existência dos outros e da existência dos objetos e dos fenômenos do mundo natural (RODRIGUES, 2000).

Essas crenças, alimentadas pelo hábito, provindas da experiência, dão garantias aos sujeitos de sua existência, de maneira indiscutível, vinda de uma sabedoria do senso comum. Os estudantes de Educação Física chegam aos cursos de formação de professores com saberes provindos dessa sabedoria do senso comum, avaliam a área tendo como base sua experiência. Compreendem a relação com o corpo e com as expressões corporais de maneira específica. Essa compreensão é fundamentada em uma construção provinda das referências que tiveram nas aulas de Educação Física escolares, das vivências que tiveram nos momentos de lazer, das imagens e mensagens difundidas pela mídia, das oportunidades de participação em jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas. Essas lembranças dão-lhes a garantia do que são esses elementos da cultura, do que se espera de um profissional que atuará nessa área e geram uma confiança provinda do hábito.

Esse conjunto de saberes provém da crença na existência de si próprio, dos outros, dos elementos da natureza (dimensão ontológica), da crença na precedência do bem sobre o mal, do que respeita à integridade dos seres sobre o que os viola (dimensão ética) e da distinção das formas agradáveis e das desagradáveis, as que dão prazer e as que dão desprazer (dimensão estética) (RODRIGUES, 2000).

As três dimensões (ontológica, ética e estética) criam um “sistema de expectativas” que, segundo Rodrigues (2000), é fundamentado na reciprocidade e mutualidade. A reciprocidade, porque há uma correspondência de suas expectativas com as dos outros e a mutualidade, pela segurança de todos saberem como as coisas decorrerão no futuro. Como exemplo, as aulas de Educação Física na escola. É esperado do professor de Educação Física uma certa atitude na condução da aula, assim como do seu conteúdo de ensino e do local onde esse

professor atua, dando-lhes segurança de como a aula acontecerá e qual será sua finalidade. Poderia ser geradora de conflitos, por exemplo, uma aula preparada para ocorrer em outro espaço que não a quadra (como a própria sala de aula ou em uma biblioteca) ou, acontecendo em uma quadra, que o conteúdo de ensino não envolva atividades com bola, ou ainda, sendo na quadra e com bola, que a aula não seja de esporte. Esses elementos quadra, bola, esporte, são componentes de um sistema simbólico e é com base nele que os sujeitos se orientam (alunos, professores de Educação Física, direção da escola, pais etc.) e esperam de uma aula de Educação Física algo próximo ao que estão habituados (a aula na quadra, com bola, sendo o conteúdo a ser ensinado o esporte). A reciprocidade de crença nesse tipo de aula lhes asseguram que como a aula acontecerá de modo a atender as expectativas desses sujeitos com relação ao futuro, suas finalidades serão de melhoria da saúde dos sujeitos, fortalecimento social etc., significados fortemente atribuídos ao esporte.

A experiência, fundada no hábito, é dependente de um mecanismo de memória, da capacidade que os seres humanos têm de recordar o passado, no presente e, assim, prever o futuro. Esses dois movimentos, de memorização do passado e previsão do futuro é uma forma de proteção por parte do experiente, de evitar perigos e dificuldades futuras, de prever efeitos futuros dos fatos presentes.

Segundo Rodrigues (2000), há que diferenciar os fatos dos objetos da experiência. Para o autor, os objetos da experiência são: a sensação, a sensibilidade, o sentimento e o conceito. É a sensação a orientação para os sujeitos na distinção do frio, do calor, da rugosidade, da lisura, da luminosidade. A partir dessa distinção, os sujeitos se orientam para evitar perigos que possam afetar a integridade individual e também da sobrevivência da espécie humana. Pela sensibilidade os sujeitos relacionam entre si as sensações, distinguindo-as em graus diferentes a partir das categorias de qualidade e quantidade. A avaliação das sensações de prazer e de desprazer proporcionado é feita pela percepção do sentimento. O conceito é formado pela abstração das propriedades comuns que a razão encontra nos objetos da sensação, da sensibilidade e do sentimento (RODRIGUES, 2000).

Esses quatro objetos da experiência (sensação, sensibilidade, sentimento e conceito) são os dispositivos pelos quais se dá a mediação entre os seres humanos e o mundo. Complementariamente a tais dispositivos, estão os dispositivos mediáticos artificiais, inventados

pelas sucessivas gerações, que necessitam de aprendizagem e que constituem o que é denominado como cultura.

A cultura é uma atividade eminentemente humana, pela qual os seres humanos se apropriam do mundo, com a capacidade de modelá-lo e reconstruí-lo artificialmente. Possuem ainda a capacidade de “ (...) converter as interações que estabelece com o meio ambiente num sistema de significações, num conjunto organizado de interações dotadas de sentido, que têm a propriedade notável de poderem suscitar respostas, mesmo na ausência dos estímulos naturais a que se referem” (RODRIGUES, 2000, p.178).

É nesses termos que Geertz (1989, p.61) afirma que “nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura”. Para vivermos em sociedade necessitamos desses aparatos artificiais para guiar o nosso comportamento; necessitamos de mediações simbólicas para construir nossas relações com o mundo e com os outros sujeitos. Isso se dá de maneira particular. Os estudantes de Educação Física, diferente dos estudantes de Matemática, de Sociologia ou de Biologia, fizeram a opção por uma preparação profissional voltada ao lidar com as questões corporais, com a cultura corporal e serão mediadores dessa cultura futuramente, atuando em um grupo e sociedade particulares. Em suas aulas futuras serão mediadores de conhecimentos, dos sentidos que seus alunos atribuem ao corpo e às expressões corporais e terão oportunidade de, ao identificar quais são os sentidos que seus alunos atribuem à realidade de vida, confrontá-los pelo conhecimento sistematizado, pautado nos conceitos. Essa mediação simbólica favorecerá a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

O conhecimento sistematizado, de base científica é a outra possibilidade que os seres humanos têm de experienciar o mundo, distinta da sabedoria originária, já mencionada. Para diferenciar essas duas modalidades da experiência, Rodrigues (2000) refere-se à tradição e modernidade, sendo que esses termos não dizem respeito a nenhum período histórico determinado, mas são conceitos construídos para explicar as maneiras distintas de experienciar o mundo e que se manifestam em crenças, legitimações, atitudes, discursos, comportamentos.

Por “tradicional” o autor compreende a modalidade originária da experiência, por serem saberes que são fundamentados no fato de serem transmitidos. A noção de troca em

Marcel Mauss (2003)⁶ é elementar para a compreensão dessa noção. O autor identifica três atos que explicam o *Potlatch*: dar, receber e retribuir. É essa mesma lógica que predomina na modalidade originária da experiência, que se encontra intimamente associada à discursividade narrativa.

Para a tradição, os dispositivos naturais e artificiais de mediação aparecem como quadros naturalizados da sua constituição. Por isso, a oralidade é um dispositivo de mediação privilegiado da tradição e a linguagem, um instrumento de comunicação, não ascendendo ao nível de objeto de questionamento. A língua materna é o que melhor representa a modalidade tradicional, por ser o dispositivo de acesso ao mundo, a partir da experiência sensorial. É por essa via que temos acesso aos quadros que nos farão entrar para o mundo, quadros que viabilizarão apreender e discernir os objetos que nos rodeiam (RODRIGUES, 2000).

A experiência pautada na tradição é uma forma de acesso ao mundo sem questioná-lo, uma forma de aceitação *a priori* dos fatos sociais. O esporte, por exemplo, é um fenômeno social amplamente conhecido em diferentes realidades culturais. Pela sabedoria da tradição, pode ser apreendido como uma atividade que, *a priori*, faz bem para a saúde dos sujeitos, contribui para o fortalecimento e rendimento do corpo, sendo, portanto, um elemento da cultura corporal útil e benéfico para a sociedade. Com base na tradição, os sujeitos podem confiar nesses significados sem questionamentos, tendo em vista seu longo processo de transmissão cultural.

A desconfiança com relação à experiência originária e o questionamento são atitudes que configuram a modalidade moderna da experiência. Para Rodrigues (2000, p.183), essa modalidade corresponde a:

(...) um processo complexo de ruptura para com a tradição e de autonomização dos diferentes domínios e das diferentes dimensões da experiência, com a conseqüente ruptura entre a esfera da natureza e a esfera da cultura.

Essa ruptura entre a esfera da natureza e a esfera da cultura dá-se por um processo de desencantamento do mundo, de um tipo de racionalidade conduzida por uma

⁶ Em 1974 foi publicada a primeira edição dessa obra no Brasil, pela editora Edusp. Os textos reunidos são datados das décadas de 1920 e 1930. O texto introdutório, escrito por Claude Lévi-Strauss, é datado de 1950.

indagação racional, metodicamente conduzida, dos fenômenos relacionados aos domínios de si, do mundo natural e dos outros.

Uma das características decorrentes desse processo é a deslocalização. Os sujeitos, orientados pela tradição, mantêm sua rede de sociabilidade à família, ao território de sua pertença. Na modalidade moderna, os sujeitos saem desses ambientes para conhecerem outras culturas, povos, para a descoberta de outros continentes, alargando sua rede de sociabilidade. Assim como ocorreu nos séculos XV e XVI, nas viagens de descobertas de outros continentes e povos e, no século XIX, a imigração das comunidades rurais para os centros urbanos. Na atualidade, temos o exemplo do fator de globalização da experiência do mundo e a possibilidade de interação instantânea entre diferentes sujeitos e grupos sociais. Nessas três situações exemplares, observa-se um processo de deslocalização, característica dos quadros modernos da experiência. Com essa característica, os sujeitos:

(...) passam a depender da capacidade de cada um de construir e delimitar o seu próprio quadro de vida, das suas escolhas e dos seus gostos, assim como da pretensão de cada um de construir a sua própria identidade e fazê-la reconhecer e respeitar pelos outros (RODRIGUES, 2000, p.185).

Esse processo está associado à emergência de uma nova modalidade de saber, diferenciado do tradicional – o saber disciplinar. Essa modalidade possui como característica a adoção de um método de indagação dos fenômenos, pela aquisição da disciplina. A função discursiva, expressiva ou simbólica autonomiza-se em relação à função pragmática do saber. O dizer e o fazer competentes passam a desempenhar funções distintas, não confundem-se mais como na experiência tradicional. Dessa forma, também decorre a autonomização moderna do campo científico com relação ao campo técnico (RODRIGUES, 2000).

É essa nova modalidade de saber que proponho construir junto aos estudantes de Educação Física. A revisão de seus conhecimentos, fundamentados em suas experiências vividas, se dará a partir de questionamentos das relações entre esses sujeitos e o mundo, do desafio da compreensão que possuem acerca dos elementos da cultura corporal e da área profissional, da revisão de valores que predominam na sociedade em que vivem. Essa é o

pressuposto de uma prática pedagógica supostamente dialógica, em que a mediação de sentidos dará condições aos sujeitos de se apropriarem de um novo conhecimento, que rompe com a tradição, com o senso comum, vislumbrando a transformação das relações com o meio em que vivem, de modo a se verem comprometidos com um projeto de sociedade mais justa, mais humana e menos preconceituosa.

Smolka (2000), com base nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, comenta a relação entre os termos “internalização”, “apropriação” e “significação”, sugerindo um olhar para as práticas sociais, dentre as quais a relação pedagógica, com foco nas significações das ações humanas. A autora explica o termo “internalização” como:

(...) um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista (SMOLKA, 2000, p.2).

O significado do termo “internalização” comentado pela referida autora a partir da perspectiva histórico-cultural é visto não como um pressuposto de desenvolvimento mental anterior para o aprendizado da cultura, de práticas, de artefatos simbólicos que circulam em um determinado meio, mas na relação social e na contínua produção de sentidos por parte dos diferentes sujeitos em relação com o “outro”, com o coletivo que se torna parte de si.

A noção de “apropriação” comentada pela mesma autora (SMOLKA, 2000) também se aplica nesse trabalho. Dentre seus significados, há a referência de “modos de se *tornar próprio*, de se tornar *seu*” e também o sentido em Marx e Engels de que “(...) *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir” (SMOLKA, 2000, p.3, grifos da autora). Nessa perspectiva, o signo é um elemento de mediação no processo de desenvolvimento humano.

2.2 Pressupostos para a mediação de sentidos junto a estudantes de Educação Física

A mediação de sentidos que parte de uma visão de prática pedagógica dialógica considera os conhecimentos dos alunos como uma construção contínua, inacabada. Esse agir ocorre com finalidade de abalar as certezas dos sujeitos, mobilizando questionamentos idéias e sentidos atribuídos às relações entre si próprio e o mundo. Esses pontos incluem uma elaboração contínua de conhecimentos relacionados ao corpo e às expressões corporais, no processo de formação de professores de Educação Física.

Fontana (2001), tendo como base as idéias de Michel de Certeau e Mikhail Bakhtin, dentre outros autores, afirma que a relação pedagógica envolve uma tensão que é gerada pela construção dos papéis sociais de alunos e professores. Essa tensão é sustentada pelos encontros e confrontos de conhecimentos entre ambos e mobiliza sentidos. É nessa tensão que se dá a compreensão e a produção de novos sentidos atribuídos às relações entre si e o mundo, às práticas sociais, às mensagens e imagens que circulam no presente. Para isso, o estudo do corpo e das expressões corporais, tendo como central os conceitos de cultura, linguagem, mediação, são fundamentais para a finalidade pedagógica específica que busco nesse trabalho, de potencializar a capacidade dos sujeitos para a produção de sentidos e para uma atuação profissional futura efetiva.

A aula, nesse sentido, poderá vir a ser um rico espaço para a geração de dúvidas, ao invés de oferecer aos alunos somente respostas prontas e cristalizadas. O acesso ao conhecimento possibilitará aos alunos continuidade em sua construção como seres humanos, de identificação e reconhecimento dos problemas da vida social, de reconhecimento do outro e suas diferenças como outra possibilidade de si próprio. Essas são finalidades gerais no âmbito da formação de professores que se buscam com a produção deste trabalho.

O acesso aos fatos do mundo é mediado pelo outro (família, amigos, parentes, professores), pela palavra, imagem, som, por instituições como a mídia (jornal, revista, rádio, televisão, *internet*). Essas possibilidades de mediação possuem particularidades e são movidas

pelo signo e sistema de significação. A mediação realizada pelo outro, que é também sujeito, dá-se pela comunicação na interação social, pelo jogo de relações de poder e intencionalidades relacionadas ao lugar social que um e outro ocupam, de referências que estão, sobretudo, no conjunto das expressões, nas falas e nos silêncios, na forma como se vê e imagina o mundo e os problemas do mundo.

Para Fontana (2001, p.32), assim como um ritual de alimentação, “(...) a aula é um acontecimento de circulação de sentidos”. A autora propõe um caminho para a compreensão da aula que tem como eixo norteador a consideração da intersubjetividade entre aqueles que dela participam. Segundo ela, a aula começa antes da abertura dos livros, das primeiras palavras proferidas. Isso porque, como todo acontecimento, mobiliza expectativas, emoções, antecipação.

Esse é, portanto, o primeiro pressuposto que orientou a realização do encontro com os sujeitos da pesquisa: 1) *a aula na formação de professores é um acontecimento intersubjetivo*. É na preparação do material didático, na seleção de textos, imagens, do discurso (tanto verbal como corporal), que a ação do professor se inicia, mobilizado pelas lembranças como aluno e das experiências já vividas como professor. Na preparação da aula, há antecipação da interlocução com os sujeitos – aqueles que assumem o papel do “outro” na relação – e a quem as palavras, gestos e visão de mundo do professor são destinados.

Ainda que não haja discurso verbal por parte do professor, do uso de palavras no sentido estrito do termo, elas estão sempre presentes na atitude, na postura, na forma de expressão corporal, no intervalo entre uma respiração e outra, no silêncio das ações, e dizem coisas o tempo todo a seus interlocutores. Como acontecimento, a aula é um ato público e está sujeita à avaliação e significação dos sujeitos nela envolvidos.

A aula, pensada a partir de tal eixo teórico, é exemplo de diversas “leituras” que professores e alunos realizam entre si. No cenário social, há certa expectativa de que tal aula aconteça em determinado espaço, de que o professor aja de maneira a cumprir certo papel; espera-se que tenha certo tipo de aparência, de forma do corpo e de vestimenta, de atitude...

O professor atuante nos cursos de formação profissional é guiado por seu papel e lugar social. Antes que a aula inicie, aguarda por “entrar em cena”, possui expectativas que dizem respeito à turma que ficará sob sua responsabilidade, do quê, como e onde ensinar, de

como será recebido e interpretado pelos alunos, pelos demais professores, na participação do cotidiano universitário. É no agir conjunto com os alunos que os papéis sociais ganham certo tipo de enredo, cores, sons, de produção de novos sentidos.

Fontana (2001) comenta sobre a exposição do professor quando do comentário público de um texto e que tal exposição se dá pela “*dança de olhos*” que o cerca. Essa “*dança de olhos*” guia o ato pedagógico, dá referências para suas ações. A construção dessas relações, humanas, portanto sempre inacabadas, dá-se pela tensão existente entre os lugares que professores e alunos, contraditoriamente, ocupam, e que forma, segundo a mesma autora, uma unidade social. “Estar em cena” na Faculdade de Motricidade Humana, para fazer o convite aos estudantes para a participação na pesquisa foi expor, de minha parte, um certo modo de ser professora, agindo a partir de referências diferentes das que os estudantes tinham e das que eu própria tinha em relação a eles. A maneira de falar, do movimentar-me na sala, de dirigir-me aos estudantes, o modo de expressar minhas idéias a eles, igualmente, a sua atitude silenciosa, resguardada nos bancos de madeira espalhados pelo auditório, indignava-me na condução do agir pedagógico, configurando uma certa maneira e possibilidade de ser estudante. Em meio às percepções, pistas e atitudes de um e outro, nossos papéis sociais de professores e alunos foram se fazendo e refazendo, movidos pela tensão nas diferenças de nossos conhecimentos e em nossas diferenças como seres humanos, que mantinham viva a curiosidade e, ao mesmo tempo, a busca por uma relação pedagógica possível. É nessa tensão referida por Fontana (2001), nos encontros e confrontos de conhecimentos entre professores e alunos, que sentidos são mobilizados e assim se dá a compreensão.

Nesses termos, identifico o segundo pressuposto para as aulas na pesquisa: 2) *o encontro e confronto de conhecimentos entre professores e alunos é movido pela significação.*

As relações entre compreensão, significação e tema propostas por Bakhtin (1990) podem esclarecer melhor o caminho explicativo da significação. Segundo o autor, o termo diz nada em si mesmo e é apenas “(...) um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (p.131). Como “tema”, o autor entende um enunciado completo com todos seus elementos lingüísticos (palavra, formas morfológicas ou sintáticas etc.) e também os elementos não verbais da situação (entonação, expressão corporal, instante histórico). Sem a

consideração dos elementos não verbais perde-se sua concretude como fenômeno histórico. O “tema” é, portanto, essa unidade que constitui a enunciação.

A significação, como potencialidade, está relacionada ao tema, é um aparato técnico para a realização do mesmo. Sem um, não há o outro. Bakhtin (1990) cita como exemplo o ensino de uma língua estrangeira. Explica que é impossível designar a significação de uma palavra isolada e, quando é dado um exemplo para que a palavra possa ser compreendida, a tentativa é de construção de uma enunciação, fazer da palavra elemento de um tema. O autor ainda afirma que o tema deve apoiar-se em certa estabilidade da significação para que não perca o elo com o que precede e o que segue, senão perderia o seu sentido.

A investigação da significação de um elemento lingüístico pode ser dividida em duas direções: relacionar-se com o tema, que seria o estágio superior, de investigação contextual; e o estágio inferior, o da significação da palavra no sistema da língua. Nesse caso, pode-se pensar, por exemplo, o estudo da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 1990).

A significação, sendo uma possibilidade de significar, pode ser estudada em relação a determinado tema, na significação contextual de uma palavra, na construção de uma enunciação concreta; ou no estágio inferior, de significação da palavra no sistema da língua. Esse é um debate específico do campo lingüístico e, para as finalidades desse estudo, parte-se da idéia de significação no estágio superior, relacionada a temas como o corpo, as expressões corporais, a aula de Educação Física escolar, o esporte.

Dias (2005) comenta sobre o debate existente na semântica da enunciação e sobre os conceitos de Bakhtin, colocando o problema acerca da forma lingüística. Há correntes teóricas que entendem que a forma lingüística é um signo em si, no entanto, ele afirma que para Bakhtin tal forma torna-se signo a partir de sua mobilidade específica, sendo tal mobilidade “(...) orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos” (DIAS, 2005, p.104). Na seqüência, faz menção sobre a idéia de contexto e situação em Bakhtin. A palavra é concebida na relação com os fatos de discurso e não ao fato de atribuir à palavra um sentido em relação à situação de mundo. Ou seja, Dias (2005) chama a atenção para o fato de que é pelo “interdiscurso” que os sujeitos se apropriam da palavra e atribuem sentidos às coisas do mundo. Nessa linha, o sujeito e a relação intersubjetiva são postos em primeiro plano.

Portanto, a significação ocorrerá quando a palavra, signo, constituir um certo enunciado, orientada pelo contexto e pela situação (DIAS, 2005). No caso dos enunciados construídos nos encontros para a pesquisa, a potencialidade de significação é constantemente mobilizada a partir dos temas que vieram a ser desenvolvidos em aula, pelo esforço de leitura do discurso – em suas diferentes formas, verbal, corporal, midiática – na construção do enunciado. A compreensão, assim, ocorre pela possibilidade de participação no discurso, na constante tensão de conhecimentos entre professores e alunos, pelo movimento do pensar e agir.

Diante dos conceitos apresentados, coloca-se o seguinte questionamento: que tipo de enunciados, mobilizados pela significação, são construídos na formação de professores em Educação Física? A questão configura o terceiro pressuposto do presente trabalho: *3) a significação dá-se no âmbito dos conhecimentos acerca da cultura corporal, tendo em vista o fazer pedagógico futuro dos estudantes.*

O termo “Cultura Corporal” é referendado na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, escrita por um Coletivo de Autores (1992), como uma perspectiva de Educação Física que faz contraponto à perspectiva da Aptidão Física, que tem sido historicamente influente nessa área. Tal perspectiva aponta para uma reflexão sobre o acervo das manifestações humanas construídas historicamente, exteriorizadas por atividades como: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros. Esses elementos são compreendidos pelos autores como manifestações humanas, conhecimentos acumulados historicamente e construídos socialmente, portanto, elementos da cultura e patrimônio da humanidade. O acesso dos alunos a tais conhecimentos, ao longo do processo escolar, contribuiria, segundo os autores, para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que a proposta pedagógica fosse direcionada à reflexão sobre os valores da sociedade.

Daolio (2004), ao analisar o conceito de cultura do Coletivo de Autores, sinaliza para o sentido do termo “cultura corporal” na obra: “patrimônio da humanidade”, “acúmulo de conhecimentos, das produções humanas” (p.31-32), e chama a atenção para o fato dessa concepção ser insuficiente para atender os aspectos simbólicos das atividades humanas, já que a cultura é constantemente atualizada pelos sujeitos inseridos em contextos específicos. Os conhecimentos historicamente construídos são re-significados na dinâmica das relações sociais.

Portanto, há que se rever o conceito clássico de “cultura corporal”, pautado na divisão de classes sociais e em uma idéia de cultura relacionada a determinados conhecimentos, que seriam aprendidos ao longo do processo escolar, como se a produção cultural fosse restrita ao espaço escolar e não estivesse no cotidiano dos sujeitos, em todas as manifestações humanas. O autor propõe que o conceito de “cultura corporal” seja compreendido de forma dinâmica, com atenção para as produções culturais de grupos e sociedades relacionadas ao jogo, esporte, dança, ginástica, luta (DAOLIO, 2004).

Assumir que a significação da “cultura corporal” é a finalidade da ação profissional futura dos estudantes de Educação Física é uma forma também de assumir a continuidade às formas construídas de manifestação de povos e culturas anteriores a nossa. Bakhtin (1987), tendo como referência os romances de François Rabelais, apresenta como a cultura popular na Idade Média e no Renascimento é uma forma de resistência ao Estado e à Igreja. Ainda que haja polêmica entre os estudiosos de Bakhtin com relação a essa compreensão da obra, segui-la parece contribuir para a argumentação com relação à significação da cultura corporal nas aulas de Educação Física e na formação de professores nessa área.

É no riso, no vocabulário da praça pública, nas formas e imagens da festa popular, no banquete, nas imagens grotescas do corpo, no sentido do “baixo” material e corporal, que os sujeitos na Idade Média e no Renascimento renovavam sentidos para a vida, na esperança de um futuro melhor e de um regime social e econômico mais justo. O riso, por exemplo, tinha o sentido de domínio do medo, das interdições e restrições que a cultura oficial, determinada pelo Estado e a Igreja, impunham. Como forma de linguagem, expressava a subversão à cultura oficial, contrapunha os atos de autoridade, seriedade, violência, presentes em tal contexto.

Nos sentidos atribuídos ao corpo e às manifestações da cultura não oficial na Idade Média e Renascimento, estava a potencialidade dos seres humanos de inventar formas de ser e de se colocar diante das restrições da cultura oficial. É nesses termos que o quarto pressuposto para as ações pedagógicas realizadas nas aulas com os sujeitos da pesquisa ganha seus contornos – “pôr em movimento” a potencialidade humana de invenção de novas formas de viver e de ser no mundo no âmbito da cultura corporal. Na relação pedagógica - no encontro de conhecimentos entre professores e alunos e nos confrontos de seus modos de lidar com as

influências de seu meio a respeito do Esporte, Dança, Luta, Ginástica, Jogo - novos e múltiplos sentidos atribuídos aos elementos da cultura corporal poderão ser produzidos.

Com essas idéias chego ao quarto pressuposto para as situações de ensino realizadas junto aos alunos do Brasil e de Portugal: 4) *a mediação de sentidos pode viabilizar a ressignificação dos elementos da cultura corporal diante dos discursos que circulam na atualidade.*

Com esse quarto pressuposto, espera-se que a aula viabilize aos estudantes a revisão de valores, conceitos e considere as influências que circulam no presente. Por exemplo, os discursos, imagens e mensagens produzidas pela mídia que impulsionam a cultura de consumo e atingem diferentes grupos sociais. Os elementos da cultura corporal são transformados em significados que atendem ao modelo de sociedade em que se vive. O esporte é exemplo disso, talvez o elemento de maior foco da mídia. A quantidade de coisas que se diz desse fenômeno social vai desde o incentivo à prática diária de alguma modalidade porque "faz bem à saúde", aos bastidores de times de futebol, em busca de polêmicas ocorridas na vida particular dos jogadores, na confusão que saiu no jogo, na "venda" de jogadores para outros times etc. A aula, nesse sentido, poderá ser um espaço de problematização dos elementos da cultura corporal difundidos pela mídia e também um espaço de vivência, de questionamento, de produção de múltiplos sentidos atribuídos a tais elementos.

Bourdieu (2005) comenta sobre o problema do discurso televisivo, ressaltando o tipo de comunicação – instantânea – geradora dos “fast thinkers”⁷. Segundo o autor, a televisão não é muito favorável à expressão do pensamento, estabelece um nexos, negativo, entre a urgência e o pensamento. A televisão transmite “idéias-prontas”, gerando uma espécie de acomodamento ao pensamento, daí advém o termo utilizado pelo autor – “fast thinkers”. Nesse caso, a aula pode viabilizar a produção de múltiplos sentidos aos elementos da cultura corporal difundidos pela televisão, fazendo contrapontos a essas “idéias-prontas”, a partir do acesso ao conhecimento sistematizado.

Assumir a aula como uma relação dialógica pressupõe um ato de intercompreensão entre professor e alunos e, conseqüentemente, a mediação de sentidos poderá

⁷ Esse termo pode ser traduzido como “consumidores de idéias-prontas”.

ser uma possibilidade de acesso ao modo como os estudantes lidam com as informações que circulam na atualidade, de maneira que possam ser confrontados, questionados e, assim, produzirem e atribuírem múltiplos sentidos aos elementos da cultura corporal transformados pela mídia.

2.3 Percurso metodológico

Nos próximos dois capítulos descrevo as narrativas das aulas compartilhadas no Brasil e Portugal, textos que foram se fazendo nas interações junto aos estudantes de Educação Física. Nesse contar, parto de princípios metodológicos das Ciências Humanas, tendo como base os estudos de Bakhtin (2003 a, b e c), de Zabalza (1994) sobre o diário de aula e de Geertz (1989) sobre a descrição densa na pesquisa antropológica.

Os estudantes de Educação Física expressam determinado modo de significar e de compreender o corpo, as expressões humanas, os discursos que circulam em seu meio, as aulas de Educação Física na escola. A opção feita para narrar como se deu a mediação de sentidos junto a eles foi seguir o diário de aulas.

Para alguns autores como o espanhol Miguel Zabalza, o estudo de diários de aula foi a descoberta de um interessante instrumento de análise do pensamento do professor, por explicitar questões e “dilemas” relacionados à prática pedagógica, à construção e compreensão da relação didática, às percepções, às teorias, às visões de aula e de mundo do professor. O que é anotado, segundo o autor, reflete isso. São marcas que o próprio professor deixa para o estudo de seu trabalho. Essas considerações do autor geraram em mim idéias para a elaboração de narrativas das aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal. Alguns esclarecimentos sobre o início da pesquisa podem ajudar o leitor a acompanhar melhor como o diário se tornou uma escrita importante para este trabalho.

Quando iniciei o trabalho junto aos estudantes do Brasil, em agosto de 2006, a negociação com eles foi de acompanharmos todo o semestre letivo (no capítulo seguinte,

apresento melhor como isso ocorreu). Fui anotando o modo como a aula⁸ acontecia, os temas trabalhados, a compreensão dos estudantes, as mediações pedagógicas feitas, minhas percepções e as ações compartilhadas junto aos estudantes, descrevendo basicamente: 1) o planejado e 2) como a aula acontecia. Ao relatar o acontecido, eu escrevia o que minhas percepções e observações permitiam colocar em palavras: expressões usadas pelos estudantes, conflitos que eu identificava nas discussões dos temas trabalhados em aula, expressões e observações dos estudantes diante de algo que eu tivesse proposto ou afirmado, idéias para as aulas seguintes, avaliação de como tinha acontecido nossas interlocuções.

Esses escritos foram de grande ajuda na construção do processo pedagógico, auxiliando-me a lembrar as negociações feitas com os estudantes, a planejar e preparar a aula seguinte, na escolha de materiais e recursos que eu julgava mais eficazes para o tema a ser trabalhado, enfim, o diário foi se configurando em um importante documento, de registro das aulas compartilhadas com os estudantes. Em alguns momentos fiz uso, além das anotações no diário, do gravador, mais precisamente em algumas aulas da experiência de ensino de Portugal. Pedi para fazer as gravações pela dificuldade de acompanhar os comentários do estudante participante do trabalho por estarmos em um local com ruídos.

Ao ler Zabalza (1994, p.95), me dei conta de que o uso feito do diário na pesquisa era muito mais do que um registro que substitui a gravação, era para mim como o autor descreve:

O próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

Em outro trecho, o mesmo autor conclui que “é o diálogo que o professor, através da leitura e reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas. A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários dos professores” (p.95).

⁸Sempre que me referir ao trabalho realizado junto aos estudantes do Brasil e de Portugal considerarei que estamos

Essas idéias vieram ao encontro de algumas relações que identifiquei ao fazer a releitura do diário, na percepção de dizeres, pensamentos e problemas debatidos junto aos estudantes de Educação Física, deparando-me com uma construção de sentidos imersa na complexidade da realidade de vida, que ampliava os problemas debatidos junto a eles.

Foi essa percepção que me levou a encontrar uma maneira de compartilhar com o leitor os escritos no diário, os sentidos trocados entre nós, alunos e professora, atribuídos aos temas estudados e guiados pelo referencial teórico sociocultural. Conto o acontecido nas aulas ao mesmo tempo em que interpreto, leio, dialogo com autores outros. Procuo ter atenção às vozes presentes nas lembranças dos estudantes: suas aulas vividas na Educação Básica, o que contam de seus ex-professores(as), os incômodos que tinham quando participavam efetivamente dessas aulas na escola, como compreendem essas experiências e temas como o corpo e as expressões corporais, em contínua elaboração de sentidos no lidar com a mediação de sentidos pela mídia, com os valores predominantes no meio em que vivem. Os sentidos expressos permitem o transitar pelo passado e o futuro por vir, pelo diálogo com os autores do referencial teórico sociocultural trabalhado.

Esses são indicadores de certa compreensão dos temas desenvolvidos junto aos estudantes, do diálogo em construção, de questões e problemas elencados por nós em um contínuo “jogo” (de sentidos), procurando pensar os problemas das experiências vividas pela complexidade, problemas que afetam tanto a coletividade como a individualidade.

Para a descrição das narrativas sigo os pontos de tensão entre nós, o que os alunos dizem a partir do que por mim foi proposto e o desenrolar de nossas interlocuções. Inicio geralmente com questões gerais: leram o texto? O que entenderam? Como podemos compreender as idéias do autor? Como podemos compreender o filme? Os destaques que faço dos comentários, observações, afirmações deles, manifestações corporais, são outros indicativos do desencadear de sentidos a partir de algo dito, observado, justificado por mim.

Elaborar narrativas é também fazer recortes e, ao mesmo tempo, focar em algo que dê ao leitor uma idéia geral do trabalho. Procuo na seleção do que dizer, dizer o todo, pensar a complexidade o tempo todo. Para atingir esse propósito faço a descrição da primeira aula,

seguida de uma seleção das nossas trocas interativas no decorrer do semestre letivo e a última aula compartilhada.

O esforço interpretativo que faço é de tornar inteligível essa complexidade, a interrelação a que se refere Bakhtin (2003c, p.311) do “texto (objeto de estudo e reflexão)” e “(...) do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista”. Nesse esforço, descrevo o acontecido nas aulas junto aos estudantes de Educação Física, narrando como o “ritual” aconteceu, usando o termo de Fontana (2001)⁹ que condiz com a fase em que a aula se realiza, de convite ao outro para o compartilhar de sentidos. Interpreto e sigo as vozes, o contexto que está nos sentidos expressos por eles, em uma contínua construção do agir pedagógico, pela mediação de sentidos atribuídos aos temas selecionados e trabalhados. Esses temas estão imersos nos problemas relacionados às aulas de Educação Física na escola, aos elementos da cultura corporal, à vida cotidiana em um longo fio de sentidos que se foi tecendo histórica e culturalmente. Após narrar o ritual, avalio o acontecido, considero a solidão, terceira fase da aula, segundo Fontana (2001). Revejo o modo como se deram nossos encontros e confrontos de conhecimentos, procurando relações entre os textos expressos nos dizeres dos estudantes e o contexto de sua produção, com isso, tenho acesso a outras vozes, outros textos.

Identifico também proximidade desse esforço interpretativo com as idéias de Clifford Geertz e o modo como esse autor compreende a análise cultural, o que ele denomina de “descrição densa”. Para o autor, há quatro características esse tipo de descrição:

Ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. Há ainda, em adiantamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica.

Procuo, portanto, fazer uma interpretação dos dados anotados no diário de aula, de modo a reconstruí-lo, interpretando os sentidos que os participantes da pesquisa atribuem

⁹ A autora comenta as três fases da aula (ensaio, ritual e solidão), tendo como base “A receita de Ambrosia”, texto de Maria do Rosário. Cf: Magnani, M. do R. **Em sobressaltos- formação de professora**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

aos temas trabalhados e a ressignificação desses temas a partir de nossos encontros e confrontos de conhecimentos, da mediação de sentidos realizada nas aulas.

Nas descrições dos discursos partilhados entre professora e estudantes, reconstruo temas selecionados e trabalhados, movimento de interpretação do que já foi vivido. Considero não somente o discurso verbal dos sujeitos, mas as expressões corporais, o *tom* de suas falas, os silêncios, a posição do corpo, o riso, marcas que orientam na busca pelo fio de sentidos.

Nesse fazer, os papéis de professora e pesquisadora misturam-se. No primeiro contato com os estudantes explicito o propósito da pesquisa, um dado para se localizarem quanto ao meu lugar social de outro, que não é nem professora, nem pesquisadora somente. Esse exercício possibilitou, ao longo da pesquisa, a construção de um certo modo de orientação para a preparação das aulas, para a mediação de sentidos trocados entre nós e escrita dos textos. Nesse percurso, estão presentes questionamentos, descobertas, imaginação, verdades que estão na relação, em nossos fazeres e dizeres, de professora e estudantes, de um novo texto que se faz com a escrita das narrativas.

É o texto, segundo Bakhtin (2003b), o ponto de partida para o fazer das Ciências Humanas. Essa opção metodológica, de seguir o diário de aulas procurando interpretar as trocas de sentidos compartilhadas com os estudantes de Educação Física está estreitamente relacionada a pressupostos básicos dessas ciências.

Para Bakhtin (2003a, p.399), o significado e o sentido relacionam-se com as “(...) lembranças *a serem preenchidas*, e as possibilidades *antecipadas* (a interpretação em contextos distantes)”. Os estudantes brasileiros e portugueses compreendem e interpretam as aulas de Educação Física e as expressões corporais de uma maneira específica, porque suas lembranças têm a ver com as suas histórias de vidas, com as aulas que já tiveram, com os múltiplos sujeitos com os quais se relacionam e/ou se relacionaram, com um mundo que é continuamente ressignificado. A compreensão mobiliza a interpretação de sentidos por meio de outro sentido. Nas mediações pedagógicas realizadas levei esse fator em consideração, por isso, o diário de aulas foi a maneira encontrada para a escrita das experiências de ensino compartilhadas com os estudantes do Brasil e de Portugal. A complexidade, a unidade e as tensões presentes em nossas interações poderão ser apresentadas ao leitor sem fragmentar a realidade, a aula, a compreensão dos sujeitos. Procuro apresentar o que os estudantes dizem, como se expressam e o

que eu penso e digo em resposta a eles, a partir da leitura que faço em nossas trocas interativas. As narrativas das aulas são, portanto, uma construção conjunta de pesquisadora e de pesquisados.

Coloco em palavras pensamentos, relações, conceitos, aproximações teóricas, sentidos compartilhados no trabalho junto aos estudantes de educação física, assim construo o texto. Assumo o fazer da “ciência do espírito” como o da observação e percepção atenta às falas, às expressões, aos sentimentos, às lembranças dos sujeitos, e também aos confrontos de idéias, de visões de mundo, tensões necessárias, provocadoras do novo que está por vir.

Segundo Bakhtin (2003c), o dado da pesquisa nesse fazer científico não é um objeto, como é pressuposto nas Ciências Naturais, mas uma expressão semiótica, que se concretiza no plano intersubjetivo. O texto é a realidade imediata, “(...) se desenvolve na fronteira entre duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003b, p.311), ponto de partida para quaisquer que sejam os objetivos de um estudo.

Seguir esse caminho significa renunciar à previsibilidade, à verdade como elemento já dado, determinado, resistir à sistematização ou acabamento conceitual e classificatório. Porque esses elementos empobrecem a complexa realidade de vida da condição humana. Sigo com Bakhtin e seus interlocutores na crença de que o conhecimento é permanentemente insuficiente, caracterizando o fazer da pesquisadora como o de “(...) transitar sem medo no interior do movimento incessante de idéias, usufruir da plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do conhecimento” (JOBIM E SOUZA, 2005, p.317).

Essa opção não é alheia às recorrentes reformulações teóricas no interior das Ciências Humanas que buscam, por um lado, o rompimento com as abordagens positivistas e, por outro, o pensar questões contemporâneas a partir de formulações teóricas que consideram a linguagem ponto de partida e desvio para a compreensão da realidade e da experiência do ser humano no mundo em permanente transformação. Exemplos disso são os pontos em comum identificados por Jobim e Souza (2005) entre o pensamento de autores como Bakhtin e Walter Benjamin.

O estudo do ser humano e de suas manifestações na complexidade da realidade de vida implica a compreensão e consideração dos múltiplos fatores que influenciam essa realidade e certo trânsito pelos sistemas filosóficos, sociológicos, lingüístico ou psicológico. Essas reformulações teóricas são caminhos encontrados para a elaboração de uma teoria que

atenda a complexidade da realidade e questões da atualidade, gerando um certo discurso que “se caracteriza por ser todos ou nenhum desses sistemas ao mesmo tempo” (JOBIM E SOUZA, 2005, p.318).

Outro ponto de diferença com os estudos das Ciências da Natureza é com relação à impossibilidade de previsão de conhecimentos, por ser uma construção na dinâmica social, no convívio com o outro, no compartilhar da vida. As lembranças, sentidos guardados na memória, ao serem expressos pelos estudantes, mostram uma capacidade que só os seres humanos têm. Só eles próprios, os sujeitos que viveram essas situações guardam certas recordações, sentidos atribuídos às experiências corporais realizadas em espaços e tempos escolares ou extra-escolares particulares ou, ainda, de uma prática que ficou só na “vontade”, como conta uma estudante brasileira sobre as aulas de monociclo que não podia fazer, porque ainda não estava na série em que essas aulas eram realizadas. Os registros guardados na invisibilidade das lembranças são sentidos que tecem a história de vida dos estudantes, histórias que se misturam com o tempo e espaço em que vivem.

Nas aulas foram trabalhados diferentes discursos – manifestações científicas, anúncios publicitários, programa televisivo, sites e comunidades de *internet*, além de práticas vivenciadas de um jogo esportivo e da ginástica circense. O pensar sobre os temas por nós selecionados (a partir das interações com os estudantes de Educação Física) e trabalhados pressupõe a compreensão de certas formas enunciativas. Para Bakhtin (2003c), há todo um campo de estudos referente aos tipos e formas de relações dialógicas entre os enunciados e das suas formas tipológicas (fatores de enunciados) que estão desaparecidas para a ciência. As manifestações artísticas, científicas e midiáticas são tipos distintos de enunciados, com suas particularidades, autorias, entonações e expressividades específicas, discursos que expressam certa intencionalidade por parte de quem os produz, sendo compreendidos também de maneira específica a depender dos sujeitos (leitores, espectadores, ouvintes). A relação pedagógica pode ser considerada, por esse ponto de vista, também uma forma particular de enunciado, produzido por alunos e professores. O trabalho com essas diferentes formas enunciativas foi o de problematizar temas relacionados à área da Educação Física.

Como ocorre na vida social, a relação pedagógica (dialógica) é sempre inacabada e infinita ao que se refere à produção de novos enunciados, sujeita também à

multiplicidade de interpretações. Priorizo, ao narrar as aulas, o modo como os sujeitos compreendem, lêem tais enunciados, oportunidade para o acesso aos sentidos atribuídos por eles e para os confrontos de idéias, de dizeres, de conhecimentos. Nesse movimento, aprendemos e ensinamos uns aos outros a observar, perceber, ler com atenção aos enunciados, aos textos, compreendendo a realidade pela sua complexidade, de maneira a valorizar a vida.

A tensão dos conhecimentos entre professora e alunos é o que mobiliza a criação, a invenção de múltiplos sentidos. Por ter essa característica, o sentido não pode ser conceituado, é relativo à sua racionalização. Esse é outro diferencial quando essa forma de pesquisa é comparada com as ciências exatas. Só é possível aprofundar-se no sentido com o auxílio de outros sentidos (BAKHTIN, 2003a).

A escola e os cursos de formação de professores são espaços de mediação privilegiados pela possibilidade de pensar os problemas na busca por soluções que atendam a coletividade, no convívio com as diferenças, em um esforço contínuo para a compreensão e questionamento da realidade de vida, distinto dos saberes baseados na experiência originária, no senso comum.

Fui professora-pesquisadora para os estudantes de Educação Física brasileiros e portugueses. Experiências, sujeitos, espaços, modos de ser, de dizer distintos dos meus, possibilidades dentre tantas outras de ser humano. A concretização do trabalho com esses dois grupos foi o encontro com a vida de outro modo, no reconhecimento das diferenças que estão, necessariamente, no conviver. Esse foi o aprendizado de ser professora, ser pesquisadora em dois espaços sociais distintos. Os alunos me ensinaram como fazer isso, os autores do referencial teórico estudado também. De minha parte, procurei tensionar os conhecimentos dos estudantes acerca de temas relacionados à área da Educação Física. Isso ocorreu de certa maneira em cada uma das experiências. Nas narrativas apresento essas diferenças.

3 Aulas compartilhadas no Brasil

O grupo de alunos brasileiros que participou do trabalho é composto por sujeitos matriculados no curso de graduação da FEF/Unicamp, ingressantes no primeiro semestre do ano de 2006. Esses estudantes tinham manifestado interesse em dar continuidade ao trabalho iniciado na disciplina “Fundamentos de Antropologia e Educação Física” (Anexo A) ministrada nessa mesma instituição e também no primeiro semestre de 2006, na qual fui bolsista do Programa de Estágio Docente (PED). O interesse de alguns, em particular, era seguir com as leituras e discussões sobre o tema Educação Física escolar, que tinha sido brevemente trabalhado na disciplina. No último dia de aula com essa turma, pedi para que escrevessem em uma folha de papel o nome e *email* para contato posterior, na tentativa de formação de um grupo de estudos.

Foi assim que fiz o contato inicial com os participantes da pesquisa. O suposto foi de que, se os alunos comparecessem ao encontro, eu teria chances de explicar sobre a pesquisa de doutorado e perguntar se eles concordariam em participar das aulas, com finalidade de trabalhar o tema da Educação Física no Ensino Médio. Essa finalidade atenderia o interesse dos estudantes com relação às aulas de Educação Física na escola e, a opção pela instância do Ensino Médio foi por considerar que essa seria a instância de ensino mais próxima a eles, já que tinham recentemente concluído essa etapa da Educação Básica. O pressuposto foi o de que poderíamos debater temas que tivessem relação com essa experiência recente. Foi esse o caminho pensado para fazer o convite ao grupo para a participação na pesquisa.

Também considerei um ponto que tínhamos discutido na disciplina “Fundamentos de Antropologia e Educação Física” e que poderíamos retomá-lo - as práticas corporais difundidas pela mídia – tendo em vista a pertinência do mesmo na sociedade atual, em que cotidianamente nos deparamos com uma multiplicidade de imagens e mensagens difundidas pela mídia, incentivando os sujeitos a consumirem produtos diversos. Como em suas mediações pedagógicas futuras, os estudantes de Educação Física lidarão de alguma forma com tais influências, seria desejável que tivessem chances de se aprofundar na questão para uma atuação efetiva.

Levei todos esses pontos em consideração e enviei uma mensagem de *email* aos alunos que tinham manifestado interesse em participar de um grupo de estudos, indicando que teríamos oportunidade de dar continuidade às discussões iniciadas na disciplina “Fundamentos de Antropologia e Educação Física”. A lista de *emails* compunha um total de 22 nomes de alunos interessados, sendo que, no dia marcado para o primeiro encontro, compareceram sete pessoas. No segundo encontro, também sete, no entanto, duas pessoas que lá estavam não tinham ido ao primeiro.

No primeiro encontro conversamos sobre o tema de minha pesquisa de doutorado e perguntei aos alunos se concordavam em dar continuidade às discussões que tivemos na disciplina, mencionando e explicando sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio com foco nas influências da mídia. Os alunos acompanharam atentamente minha fala e manifestaram, aparentemente, concordância em participar do trabalho. Como uma idéia, ainda geral, sugeri iniciarmos por leituras e discussões sobre as aulas de Educação Física vistas a partir de um eixo teórico sociocultural, fundamentos básicos para pensar temas como: a aula, o papel do professor, a escola e a aula de Educação Física e, no decorrer do semestre, poderíamos selecionar e trabalhar outros, baseados na experiência dos alunos nos anos escolares anteriores, em especial, no Ensino Médio. Essa seria uma forma de pensar a atuação futura no Ensino Médio, partindo das próprias experiências e lembranças dos estudantes.

Para as leituras iniciais propus como um eixo geral o trabalho com noções centradas nas relações entre educação, Educação Física no Ensino Médio e as influências da mídia, considerando o fato de, no semestre anterior, ter sido priorizada a discussão em torno de noções básicas das Ciências Sociais e Humanas, como o conceito de cultura, a partir das idéias de Clifford Geertz e de textos de seu principal interlocutor na Educação Física brasileira, Jocimar Daolio.

Após esses esclarecimentos aos estudantes, o trabalho foi iniciado. Ao longo do semestre ocorreram desistências e ingressos, sendo que foram seis estudantes que mantiveram um tempo presencial mais contínuo ao trabalho: *Dri, Gu, Mi, Mar, Pê e Rô*¹⁰. Apoio-me nas

¹⁰ Combinei previamente com os participantes da pesquisa de não mencionar seus nomes reais no trabalho, como garantia de sigilo dos sujeitos. Uso, portanto, apelidos fictícios.

narrativas do corpo grotesco em Bakhtin (1987) para fazer uma descrição de cada um dos estudantes participantes:

Dri é uma estudante que chegou ao grupo após algumas aulas. É facilmente conhecida pelos longos cabelos escuros, pela pele bem branquinha e pela infinita capacidade de dizer todas as coisas que quer com poucas palavras.

Gu é um estudante que precisa de ajuda para enxergar o mundo, usa uma parafernália enorme no rosto com duas lentes imensas, o que lhe dá uma grande capacidade para ver as coisas e imaginar o mundo como ninguém mais pode, ainda que de vez em quando fique um pouco indignado quando os outros discordam do que só ele vê.

Mi é uma estudante bem alta, com braços e pernas gigantes, com isso ganha uma capacidade imensa para se movimentar, parece até que flutua com o corpo! Consegue fazer muitas coisas sem tanto esforço. Com seu corpo dançante, descobriu que existem músicas sem palavras.

Mar é uma estudante pequenina, tem olhos também pequenos, corpo pequeno e, com tudo isso, uma grande capacidade de fazer as pessoas sentirem a alegria e se divertirem. Encontrou uma fórmula mágica para manter bolinhas no ar e quando ensina isso para os outros, só se ouve risos para todos os lados.

Pê é um estudante que tem olhos grandes que dão a ele a capacidade de olhar profundamente, com densidade e curiosidade para conhecer o que é diferente no mundo. Aprecia a diferença, procura compreendê-la.

Rô é um estudante que tem cabelos especiais, são leves como plumas, combinam com os olhos, que são sempre claros e grandiosos de bondade. Essa sua característica o faz ter uma grande capacidade de encontrar e conviver com diferentes pessoas.

Uma das estudantes, *Ná*, pôde acompanhar somente parte do semestre. Ela tem pernas flexíveis, gosta muito de fazer giros no ar. Tem uma imensa capacidade de contar suas recordações lembrando de detalhes que tornam seus relatos transbordantes de vivacidade.

Todos são jovens de idade aproximada, de faixa etária em torno dos 18 anos. Todos foram aprovados na disciplina “Fundamentos de Antropologia e Educação Física” e, com exceção de *Mar*, todos parecem ser filhos de pais com condição sócio-econômica de classe média ou próxima a isso, conseguindo prover gastos com a vida recente dos filhos de estudantes universitários. A aluna *Mar* foi a única que, aparentemente, tinha condição diferenciada da turma. Assim que ingressou na universidade fez solicitação para o recebimento de bolsa auxílio, modalidade trabalho, oferecida pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNICAMP¹¹. Filha de pais japoneses e, pelos relatos nas aulas, ela e a família já tinham morado no Japão na sua infância, mudando novamente para este país em 2007, meses após o contato que tivemos na pesquisa, trancando sua matrícula na universidade.

Em princípio, o convite feito aos estudantes foi restrito à participação como voluntários, sem qualquer espécie de compromisso com a universidade. No entanto, foi cogitada a possibilidade deles receberem créditos futuros pela atividade, tendo em vista uma disciplina oferecida pelo professor Jocimar Daolio, justamente a alunos que tinham interesse em iniciar na pesquisa científica. No decorrer do semestre, confirmei aos alunos o recebimento de créditos no currículo, a serem contabilizados no semestre posterior. Considerei que esse fato pudesse ser uma forma de valorização desse trabalho conjunto, que tinha características de uma disciplina.

Realizamos um total de 16 aulas agendadas semanalmente, com uma hora e meia de duração cada, eventualmente, passando um pouco disso, mas no geral, uma hora e meia, respeitando o horário de outra disciplina que eles tinham em seguida.

O planejamento inicial do trabalho previa um bloco de aulas com enfoque na Educação Física escolar e a base das Ciências Sociais e Humanas, subdividido nos seguintes temas:

¹¹ Modalidade de bolsa auxílio para estudantes de graduação com dificuldades sócio-financeiras. Em troca o estudante colabora com a universidade prestando serviços em atividades associadas em sua área de formação.

1. Escola, sujeitos, sociedade;
2. A aula pensada a partir do referencial cultural;
3. Educação Física escolar: valores e finalidades;
4. O corpo como expressão da cultura;
5. As práticas corporais na contemporaneidade;
6. Sentidos das práticas corporais pela mídia.

Considerarei ainda que cada um desses temas seria revisto ou mais especificado à medida que os encontros fossem realizados e, aos poucos, teríamos oportunidade de estudar noções de autores que compartilham de um eixo teórico sociocultural ou histórico-cultural, mais especificamente das idéias de Mikhail Bakhtin, Roseli C. Fontana, dentre outros, e fazer possíveis aproximações com autores já trabalhados em nosso contato anterior.

No transcorrer do semestre, à medida que as aulas fossem acontecendo, esses pontos seriam revistos e, em particular, o último tópico (sentidos das práticas corporais pela mídia) seria elaborado a partir de temas que fossem trazidos para as aulas, tendo como base a experiência dos sujeitos participantes da pesquisa. A partir dessas experiências poderíamos fazer contrapontos aos valores e discursos difundidos pela mídia na contemporaneidade.

Esses foram pontos inicialmente planejados e considerados para as aulas junto aos estudantes de Educação Física brasileiros. Apresento, a seguir, como as aulas aconteceram.

3.1 O encontro com os problemas nas aulas vividas

Ritual¹² do dia 10 de agosto de 2006

Era a primeira aula¹³ com os estudantes de Educação Física do Brasil. O combinado foi de, caso tivessem novos membros, falaríamos um pouco mais sobre a pesquisa, antes de entrar no primeiro tema “Escola, Sujeitos, Sociedade”. Como previsto, tinha uma pessoa nova, a estudante *Ná*, que só pôde acompanhar parcialmente o semestre.

Iniciei pela apresentação da idéia geral da pesquisa, de modo a conduzir a discussão para o porquê da mediação dos discursos da mídia em aulas de Educação Física no Ensino Médio. Destaquei o fato das aulas nessa instância de ensino ter baixa participação dos estudantes e a realização do tema da pesquisa ser uma possibilidade de trabalho para invenções e elaboração de exemplos de aulas que pudessem atender a esse problema da disciplina no Ensino Médio. Uma aula que tem como foco os discursos da mídia considera as influências que circulam no meio social atual, em relação ao forte apelo e incentivo ao consumo em diferentes realidades e as implicações disso para a vida dos sujeitos. Uma fala inicial entremeada de questões apresentadas para o grupo que foi se misturando aos comentários e lembranças dos estudantes, referentes às aulas de Educação Física no Ensino Médio.

A estudante *Ná* lembrou de uma professora, “a voz dela e de como ensinava”, e dos alertas que ela dava, valorizando o aprendizado dos conteúdos ensinados nas aulas e sua orientação pedagógica: “Quem é seu professor de EF?” – *Ná* imita a pergunta que ela fazia com frequência, supondo que alguém que testemunhasse uma ação corporal praticada sem muito sucesso por um de seus alunos logo pensaria que o problema está na orientação pedagógica de seu professor de Educação Física.

¹² Uso esse termo para me referir ao acontecido nas aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal e tenho como referência as idéias de Fontana (2001) acerca das três fases da aula: ensaio, ritual e solidão.

¹³ Não narrarei todas as aulas com os estudantes, no entanto, destaco alguns momentos que darão idéia ao leitor do trabalho todo.

A estudante *Ná* compartilha com o grupo também outro exemplo de um professor que conheceu e contou a ela que tinha sido “barrado na escola por propor conteúdos não esperados”, como um exemplo de dificuldades enfrentadas por parte daqueles que tentam inovar, fazer algo diferente do que é esperado pelo imaginário coletivo de um professor de Educação Física.

O tema das comunidades do *orkut*¹⁴ “Eu amo Educação Física” e “Eu odeio Educação Física” foi mencionado entre a fala de *Ná* e *Mar*, que seguiu na discussão.

A estudante *Mar* comenta sobre as experiências relatadas por pessoas nas comunidades do *orkut* “Eu odeio Educação Física” e “Eu amo Educação Física”, conjuntamente com a preocupação em identificar o que os alunos pensam das aulas, tendo como base a divisão entre meninas e meninos e, para se referir às meninas, usa o termo “antas”. Ao final de seu comentário propõe o ensino das práticas “futebol para as meninas” e “dança para os meninos”, como uma maneira de lidar com o problema referente à divisão de prática para cada um dos gêneros, dizendo, ainda, que seria uma forma de ver “como reagiriam”, “como seus professores lidariam com as turmas”.

Na defesa da idéia de que a aula de Educação Física tinha que ser de outro modo, os estudantes consideraram os seguintes pressupostos: o professor de Educação Física é um “educador do corpo”, “o professor de Educação Física sabe muita coisa além de futebol e voleibol”, deveria “ensinar outras matérias”, “ensinar conceitos de ‘física...’” - como o aprendizado sobre “força”. Frases e termos que teciam uma certa crítica à atuação dos professores de Educação Física, encaminhando como solução ampliar o fazer pedagógico desses professores para além da exclusividade de certas práticas, que seguem a divisão entre meninos e meninas e de certos conteúdos de ensino.

A atribuição de notas à realização de determinado treinamento nas aulas de Educação Física no Ensino Médio foi também uma solução pensada como forma dos alunos se verem comprometidos com essa disciplina escolar e não deixarem de participar. A concessão, nesse caso, seria exclusiva aos alunos que se encontram impossibilitados de realizar esse tipo de

¹⁴ *Site de internet* que possibilita ao usuário a elaboração de uma página com informações sobre si, fotos e ferramentas eletrônicas que favorece o encontro de amigos e formação de grupos virtuais (comunidades virtuais).

aula, sendo que, para a concessão ser efetivada, seria obrigatória a entrega de uma carta explicativa e de um atestado médico, deveres que, no entendimento dos estudantes, poderiam dificultar a não participação no caso daqueles que usam essa justificativa porque não querem fazer a aula.

Uma fala que propunha algo diferenciado desse eixo foi o destaque para o problema das aulas de Educação Física no Ensino Médio com atenção para aquilo que “o aluno traz de fora”. O comentário foi no sentido de identificação de outras possíveis relações que implicam fazeres diferenciados nas aulas, supondo que aqueles que têm condições financeiras para estudar em escolas particulares teriam melhores condições de ensino e aprendizado do que aqueles que estudam em escolas públicas.

Um silêncio se fez quando o professor Jocimar Daolio chegou à sala. Tínhamos previamente combinado a visita, seria a oportunidade para as apresentações, os alunos ainda não o conheciam, mas sabiam que ele era, efetivamente, o responsável pela disciplina “Fundamentos de Antropologia e Educação Física”. O propósito do encontro foi também formalizar o convite a todos para a participação no GEPEFIC (Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura)¹⁵, já que tinham interesse em dar continuidade às discussões iniciadas na disciplina do semestre anterior, uma possibilidade de um contato mais aproximado com o professor e sua linha de pesquisa.

O convidado propôs a todos o pensar sobre o momento da vida escolar que é intermediário ao Ensino Fundamental e ao Ensino Superior ou à vida profissional, identificando o problema das aulas de Educação Física no Ensino Médio como um “recreio com mais tempo”, “na falta de uma identidade própria”, ou seja, a falta de um espaço pedagógico no Ensino Médio.

Após esse primeiro ponto, a discussão foi se encaminhando para um olhar mais voltado para os discursos produzidos pela mídia na atualidade e implicações para as aulas de Educação Física, como o uso do corpo para venda de produtos.

A aluna Mi esperou o professor Jocimar Daolio terminar sua fala e, em expressão de concordância com o professor, citou um programa televisivo da Rede Globo,

¹⁵ Grupo cadastrado na base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que tem programado atividades e reuniões com alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

denominado “Domingão do Faustão”, exibido aos domingos. A observação da aluna foi para o concurso de dança que passou a compor um dos quadros do programa.

Em seguida, sugeri ao grupo a leitura do texto de Snyders (1984) para a próxima aula e terminamos a reunião.

A observação da estudante *Mi* gera um pensar acerca das implicações das influências de certo programa televisivo para as aulas de Educação Física na escola. Chego a essa conclusão por sua concordância com a crítica do professor Jocimar Daolio, como dando um exemplo, completando a construção iniciada pelo professor. A estudante coloca-se em uma posição diferente, como quem faz um certo distanciamento para compreender o problema, uma fala talvez mais próxima do lugar de professora do que de estudante, ou melhor, ex-estudante do Ensino Médio.

Mi responde ao professor convidado que, por sua vez, ressalta o fato dessa instância de ensino ser identificada, muitas vezes, como um espaço vago de propostas.

Ná, ao compartilhar o exemplo do professor que foi “barrado na escola por propor conteúdos não esperados”, considera possíveis dificuldades diante do novo, avalia a pesquisa, indica também pistas para o tipo de educação que é predominante na escola, vinda de um intenso processo de mudanças sociais nas sociedades modernas, diria Certeau (1990).

A estudante *Mar* usa o termo “anta” para se referir às meninas e faz menção, ainda que indireta, à tradicional divisão das práticas ensinadas nas aulas de Educação Física escolar, como futebol para meninos e outras práticas, como a dança, para as meninas. Essas aproximações expressam a produção de novos sentidos pela estudante, ela faz um cruzamento entre sua própria experiência, considera noções estudadas no semestre anterior referentes ao problema da divisão de práticas nas aulas de Educação Física entre meninos e meninas e amplia a discussão relacionando esse tema com a formação das comunidades virtuais “Eu amo Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”. Busca também soluções diante do problema – “futebol para meninas”, “dança para meninos”. Pela observação de *Mar*, há algo novo, produzido junto à interação com o grupo. Ao mesmo tempo, sua fala expressa também a voz do outro, no plural, das aulas de Educação Física que teve na escola, do texto trabalhado anteriormente.

Para Bakhtin (1990, p.34-35), há uma relação indissociável do individual com o coletivo na produção de sentidos, a correspondência do domínio ideológico com o domínio dos

signos, sendo que “essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras” e os “signos só podem aparecer em um terreno interindividual”. A fala de *Mar* expressa isso, há indícios de certo tipo de organização na elaboração do problema referente às aulas de Educação Física no Ensino Médio, de uma construção que vai além de suas experiências vivenciadas na escola. Ela apresenta marcas de uma certa compreensão referente à produção científica (o texto lido em aula) e a discussão anterior realizada em aula, a respeito do texto, da construção cultural do corpo e do papel social de meninos e meninas.

Nas falas dos outros estudantes essas aproximações também estão presentes, no sentido de reconhecimento do problema das aulas de Educação Física no Ensino Médio, pelas mediações pedagógicas e pelas aproximações com sua própria experiência de vida nessas aulas, ao lembrarem dos modos de ser e de dizer de seus antigos professores, do que propunham nas aulas. As soluções por eles encontradas, diante dos problemas apresentados, também não estão separadas dessas experiências vividas. De certa forma, atualizam os fazeres de seus antigos professores, fazeres provindos de um longo fio de sentidos produzidos coletivamente ao longo da história da Educação Física.

Soares (1992) narra como se deu a resignificação do corpo e das manifestações corporais ao longo do século XIX, da invenção da “ginástica científica” em contraposição ao corpo como espetáculo, acompanhado do riso, de acrobacias, ousadas, libertinagens, inversões da vida coletiva. Saberes como a ciência e a técnica, desenvolvidos nesse momento histórico, influências predominantes no Brasil e em países sob influência da cultura européia, fazendo-se um longo fio de sentidos, entremeados pelos discursos médico, militar, da nascente sociedade burguesa, discursos presentes no imaginário social a respeito das aulas de Educação Física também hoje. Discursos que influenciam a vida dos sujeitos, que são parte de um certo projeto de sociedade, orientados pela “precisão, sistematização, rigor, experimentação, controle. É este universo terminológico no qual mergulha o conjunto das atividades corporais, antes livres e praticadas como rituais de viver” (SOARES, 1992, p.59).

Os termos que os estudantes usam para pensar o problema das aulas de Educação Física e as “saídas” que encontram trazem a vivacidade desses discursos elaborados historicamente, sentidos que, compreendidos em diálogo com a vida, poderão dar espaço para o

novo, para a compreensão da complexidade do trabalho do professor, de compreensão das influências da mídia na difusão do corpo e das práticas corporais a partir dessa complexidade. Essas foram pistas deixadas pelos estudantes nas aulas para as mediações pedagógicas seguintes, em um construir contínuo e inacabado da aula.

Essas observações foram avaliadas para o andamento das aulas como pontos a serem trabalhados, ressignificados de maneira a viabilizar a compreensão da aula, o fazer pedagógico do professor e dos problemas relacionados às aulas no Ensino Médio como questões inseridas na complexidade da realidade, tendo como questão central os sentidos e significados atribuídos ao corpo, às práticas corporais, às aulas de Educação Física na escola, às influências difundidas pela mídia. A construção de uma certa visão que propiciasse aos estudantes se verem em seus papéis profissionais futuros compartilhados com seus alunos como produtores de cultura, de conhecimentos.

Com esse intuito, as mediações pedagógicas nas aulas seguintes foram redefinidas, sendo que, no decorrer do semestre, as aulas foram compondo o seguinte eixo: 1) o professor de Educação Física como mediador de conhecimentos e a aula como uma construção intersubjetiva, 2) a esportivização e as influências da mídia nas experiências vividas, 3) o lidar com a diferença como importante princípio para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, 4) ressignificando as experiências dos estudantes. Os episódios seguintes serão narrados por essa construção.

3.2 O professor de Educação Física como mediador de conhecimentos e a aula como um acontecimento intersubjetivo

Ritual do dia 17 de agosto de 2006

Segunda aula. O planejado para esse dia foi trabalhar a noção de “alegria cultural”, de Georges Snyders, do texto “Pedagogias não-diretivas”. O propósito inicial seria a compreensão da escola como espaço privilegiado para a produção de um tipo específico de

cultura, viabilizada pelo acesso a conhecimentos diversos que, mediados pela ação pedagógica, seriam continuamente significados pelos sujeitos na construção da “alegria cultural” em seus fazeres e práticas. A alegria de saber outras coisas além daquilo que supostamente já é compreendido e a partir de certa elaboração. O propósito da sugestão de leitura foi também o da construção de conhecimentos não como produção exclusiva da escola, mas desta ser um espaço privilegiado para a construção de um conhecimento específico, questionador das coisas do mundo, que contribui para a solução de problemas na vida social e a identificação da realidade de vida a partir de sua complexidade.

O termo cultura seria trabalhado junto aos estudantes como processo e produto das relações humanas, mediados pelo signo e posto em movimento na vida social pela interação humana, pela significação. Essas noções seriam fundamentais para a argumentação das aulas de Educação Física na escola e sua finalidade – o lidar com conhecimentos que são parte da cultura humana, conhecimentos esses a serem questionados, contrapostos, revistos, compreendidos do ponto de vista dos significados acumulados historicamente, sendo continuamente atualizados pelos sujeitos que fazem a aula, que dão vida à Educação Física diariamente, que descobrem no corpo e por meio do corpo múltiplas possibilidades de expressão humana.

Fizemos uma leitura compartilhada, cada um lendo uma parte. Os pontos do texto ressaltados foram: a noção de alegria cultural, conhecimento elaborado, relação entre a cultura escolar e cultura dos alunos. Nesse último, a ênfase foi no sentido de olhar para a relação e não ruptura da cultura escolar e as expectativas dos alunos com relação à escola e aos conhecimentos construídos nessa instituição. Compartilhamos comentários, entremeados de destaques para trechos do texto, no sentido de compreensão da escola como instituição mediadora desses conhecimentos prévios, com o papel de explorar o que os alunos já sabem, questionar o que a mídia transmite, os valores que predominam no esporte de alto rendimento, por exemplo. Essa referência é praticamente a única que circula tanto nos meios de informação como em escolinhas de esporte, tendo como finalidade a melhoria da aptidão física, o rendimento físico. Esses aspectos foram ressaltados em meu dizer ao grupo, quando em certa altura, fui interrompida pela pergunta:

– Por isso a crítica ao esporte...na Educação Física tradicional...no período militar? – os rapazes ajudaram-se na formulação, rompendo com o silêncio. Para que a mediação

não se distanciasse da aproximação elaborada por eles, pedi para que explicassem melhor a idéia, assim eu teria mais pistas para a resposta.

Refizeram a pergunta, acrescentando o termo “comunicação”, explicando de uma maneira que deu a entender que estavam se referindo aos anúncios do governo brasileiro na rádio e televisão, por ocasião da participação da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970.

Sem identificar uma clara relação entre o comentário do texto e a aproximação feita pelos estudantes, dei continuidade ao exemplo das aulas de Educação Física, concordando com os estudantes que havia relações entre o momento político, as aulas de Educação Física – que até a década de 1970 era praticamente exclusiva a visão de aula e de área baseada no desenvolvimento da aptidão física dos sujeitos, sendo a mídia a instituição difusora do esporte, sobretudo do modelo de alto rendimento (essa explicação foi generalizada, para que fosse possível alguma relação entre a pergunta feita e o problema que eu apresentava ao grupo relacionado ao esporte de alto rendimento e a difusão dessa referência pela mídia. Na década de 1970, em particular, o “tecnicismo” era a corrente teórica que influenciava fortemente as aulas de Educação Física, sendo seu principal foco o ensino e aprimoramento da técnica – compreendida em sentido restrito).

Antes de todos saírem, a aluna *Mi* comentou em particular que estava pensando em fazer pesquisa de iniciação científica e se eu conhecia textos acerca do tema “festa rave”. De imediato não soube indicar nenhuma referência, mas me dispus a procurar e a retomar o assunto nas próximas aulas.

A mediação de sentidos realizada viabilizou aos estudantes o acesso ao conhecimento referente à escola, ao papel dessa instituição, à construção de um tipo particular de alegria pelo acesso ao conhecimento sistematizado, organizado.

A pergunta que os rapazes fizeram indica uma busca por relações entre o meu dizer a eles e suas lembranças a respeito de críticas atribuídas ao esporte. Após eu pedir para que eles esclarecessem melhor a dúvida, a resposta é uma referência à mídia, à “comunicação” (midiática), forma encontrada para me situar tanto no momento histórico como na crítica a ser feita ao esporte nessa época. A lembrança, por parte dos estudantes, e o meu entendimento da dúvida deles indica como essas referências estão presentes em nossas elaborações e relações com

o mundo. Diria Bourdieu (2005) que se trata do "poder simbólico", referindo-se aos conteúdos difundidos pela televisão.

Considerei as lembranças expressas até o momento e esbocei uma sugestão que seria feita a eles mais adiante, de um trabalho com temas que fossem surgindo ao longo do semestre. Dois possíveis temas já tinham sido sugeridos, os *sites* das comunidade do *orkut* “Eu odeio Educação Física” e “Eu amo Educação Física” e a festa “rave”, além do próprio tema esporte, que retornou às aulas nos encontros seguintes. Uma idéia que foi se construindo a partir dessa aula.

Ritual do dia 31 de agosto de 2006

O combinado foi de analisarmos o filme “A língua das mariposas”, dirigido por José Luis Cuerda (1999), tendo como referência os textos de Snyders (1984) “Pedagogias não-diretivas” – discutido na aula anterior – e de Fontana (2001) “Sobre a AULA: uma leitura pelo AVESSO”, texto previamente disponibilizado para a leitura e, nessa aula, seria iniciada a discussão. A opção pelo filme foi devido a possibilidade de síntese de idéias, podendo gerar mais interesse por parte dos estudantes, para a construção do tema referente ao papel do professor como mediador de conhecimentos e da aula como acontecimento intersubjetivo. As relações entre as personagens Dom Gregório e Pardal (professor e aluno) e os problemas da época em que o filme acontece – no período da guerra civil espanhola (entre os anos de 1936 e 1939) – seriam exemplos para a elaboração do tema da aula.

Na lousa, algumas perguntas para os estudantes, a serem trabalhadas após o filme:

1. Pontos que chamam a atenção no filme;
2. Quem são os sujeitos principais;
3. Qual o significado das ações do professor;
4. Qual o conflito do contexto do filme;
5. Quais possíveis aproximações com os textos de Snyders [“Pedagogias não-directivas”, 1984] e Fontana [“Sobre a AULA: uma leitura pelo AVESSO”, 2001].

O comentário do filme seguiu sem acompanhar a anotação na lousa. Dois dos alunos não tinham assistido ao filme, porque não compareceram na aula anterior. Algumas cenas foram lembradas como: a situação política do país com a guerra; relações entre Dom Gregório e Pardal; o modo de “dar aulas” por parte de Dom Gregório, como contraponto ao contexto da época, ao conhecimento religioso; valorização do conhecimento em relação a certos fazeres que instigam Pardal, como a caça de borboletas; o modo de Pardal pensar a vida diante dos aprendizados junto a Dom Gregório – como a diferenciação entre o sentimento de amor e relação sexual, ao observar o sentimento de amor entre seu irmão e uma moça que este conheceu e de presenciar os encontros de outras duas personagens do filme que mantinham relações sexuais secretas.

– O que é um bom professor para alguns pais? – questão colocada por um dos estudantes, acompanhando a discussão das diferenças entre o tipo de professor que Dom Gregório era e o tipo de professor que os pais desejavam para seus filhos (que atendesse suas expectativas de uma educação que desse condições para os filhos serem como os pais desejavam – seguindo suas profissões, sendo obedientes etc.). Ficamos alguns minutos nessa discussão.

Os estudantes também lembraram das cenas das “mascaradas”, um festejo tradicional, e da “orquestra azul”, em que tocava o irmão de Pardal, mais velho que ele. O significado da festa: “brinde à república”, onde seus participantes não concordavam com a ordem que prevalecia - exercida pelos militares e religiosos.

Após esse momento inicial de destaque para algumas cenas do filme, procuramos identificar aproximações com os textos – o sentido de “alegria cultural”, destacando o papel dos sujeitos do filme e a escola como um espaço privilegiado para o conhecimento elaborado. Foram feitos, ainda, destaques para trechos do texto de Fontana (2001), lido previamente pelos alunos, sobre a noção de aula como acontecimento inter-subjetivo, com destaque para as três fases trabalhadas pela autora: ensaio, ritual e solidão, e o conceito de compreensão em Bakhtin, mencionado nesse mesmo texto:

Nosso papel de professores não existe sem o papel do aluno e o papel de aluno não existe sem o papel do professor. Nossas ações, gestos e palavras dirigem-se a nossos alunos. Eles existem em função de nossos interlocutores que compõem um auditório social que nos ‘afeta’: orienta nossas escolhas, nossos modos de dizer, regula nosso atuar... A condição de inter-individualidade, de reciprocidade, a despeito do fato de termos dela consciência, ou não, é constitutiva da aula (FONTANA, 2001, p.33).

Porque o outro a quem a aula se dirige não é “um ser privado de palavras (Bakhtin, 1986), de significados, de vivências e de experiências: a compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre as palavras ‘alheias’ e as palavras de que já nos apropriamos (FONTANA, 2001, p.34).

Outros destaques sobre o filme e os textos foram: a questão da expressão de medo do pardal ao saber que iria para a escola, o tipo de relação com Dom Gregório, favorecendo a construção de conhecimentos.

Apresentei essa idéia aos estudantes como um contraponto à concepção de conhecimento como algo dado a ser assimilado passivamente, como uma “troca” de quem sabe mais para quem sabe menos. Neste último ponto, a aluna *Ná* ajudou a diferenciar essas idéias, afirmando que a troca não propicia o “algo novo”, a construção, sim.

Assistir a um filme como uma exercício de leitura, de procura por relações, em um contínuo elaborar de sentidos para quem assiste, é refazer uma percepção mais atenta, uma certa forma de culto e do pensar a própria vida. Assim entendo a pergunta que os estudantes fazem “o que é um bom professor para alguns pais?”, pergunta que não está distante do comentário de *Ná* em aula anterior sobre o professor que teve problemas na escola ao propor novos conteúdos. Uma pista que indica um olhar para a complexidade, um esforço para a compreensão de seu papel social futuro diante dos problemas que envolvem essa escolha profissional, do significado coletivo do professor de Educação Física para os pais, escola, os alunos, sujeitos diversos com os quais os estudantes de Educação Física se relacionarão cotidianamente no seu fazer pedagógico futuro.

A observação de *Ná* ao final da aula dá continuidade a essa minha compreensão, a diferenciação que a estudante faz parece ser no sentido de enfatizar a necessidade do compartilhar com o outro para que ocorra a construção de conhecimentos, sendo o outro que ocupa o lugar social de aluno – nesse seu dizer ela considera o seu papel futuro. Relaciono

essa observação da estudante às idéias de autores como Paulo Freire e o Círculo de Mikhail Bakhtin.

Freire (1996) enfatiza o ensinar como processo de construção, ao invés de transmissão do conhecimento. O termo *transmissão* significa para o autor algo pronto, acabado, já o termo *construção* pressupõe algo que está em processo, como criação de possibilidades para a produção de conhecimentos.

Autores como Sobral (2007, p.20), ao diferenciarem a noção de troca em Karl Marx e dos autores do Círculo de Mikhail Bakhtin, apresentam um sentido de troca no Círculo como “(...) o não acabamento inerente aos indivíduos e aos atos destes e como a produção de valor no intercâmbio entre sujeitos”. Essa noção vai ao encontro do que a aluna *Ná* propôs, no entanto ela considera minha observação quanto ao termo “troca”, no sentido de algo pronto, acabado, por isso, opta pelo termo construção.

3.3 Experiências vividas: a esportivização nas aulas de Educação Física escolar, na história e na mídia

Ritual do dia 14 de setembro de 2006

Era o dia dos relatos das experiências que os alunos tiveram nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. A sugestão inicial foi de fazerem trocas entre os relatos escritos, mas como percebi que, com exceção de um dos estudantes, o restante não tinha escrito as experiências - devido ao acúmulo de tarefas, naquela semana, das disciplinas do curso - decidimos seguir pelos relatos orais.

Mar comentou sobre os conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Médio como o voleibol, o basquetebol, handebol e de uma experiência bem anterior, de aulas que teve no ensino escolar público japonês. Lembrou da organização das olimpíadas escolares, das aulas de ginástica e de natação e conteúdos em relação aos quais não tinha idade suficiente para

participar, como o monociclo¹⁶, modalidade que a aluna iria vivenciar só nos anos seguintes. No transcorrer da aula, fez ainda algumas relações como “mexer o corpo não por beleza corporal mas saúde”, queixando-se da má vontade das colegas que não queriam “fazer a aula”, observando e diferenciando a atitude entre meninos e meninas de sua turma (“quem fazia tudo era o homenzinho, mulher delicadinha”), querendo dizer que os meninos participavam efetivamente e as meninas não queriam fazer a aula.

Para *Dri*, o mais presente era a atitude do professor. Nas aulas ele era preocupado com a questão da inclusão dos alunos, propondo sempre aulas mistas, em que meninos e meninas pudessem realizar as atividades programadas conjuntamente. No primeiro ano, a aluna lembrava do voleibol como principal conteúdo das aulas e que no terceiro ano não priorizava essas aulas, tendo em vista os exames de vestibular.

O aluno *Pê* explicou que, na sua experiência, era “o mesmo esquema”, referindo-se à experiência contada por *Dri*. Desde a 6^a série, tinha aulas duas vezes por semana, “quadra e natação”, sendo que o uso desses espaços era intercalado entre meninos e meninas, “terça, meninos nadavam, meninas, quadra; quinta, meninas nadavam, meninos, quadra”. A divisão das aulas entre meninos e meninas perdurou no colegial (antiga denominação do Ensino Médio). No entanto, ambos se reuniam novamente para as aulas das outras disciplinas na sala.

Com relação à organização do semestre, o estudante contou que cada trimestre era um esporte e mesmo meninas e meninos estando na mesma quadra, não faziam aulas juntos. A ênfase era sempre no esporte, sendo que a variação era alguns exercícios separados, individualmente, como flexão de braços e exercícios abdominais. Às vezes tinha circuito de exercícios localizados e aeróbios. O ensino do esporte era baseado nos fundamentos dessas modalidades. Nesse momento fez a observação de que os alunos não tinham interesse em técnica e tática. Meninos eram “desesperados, alongavam de qualquer jeito” e meninas, “algumas só participavam [do jeito que o aluno comentou, era um tipo de participação que somente atendia ao fator da obrigação de estar lá], muitas não queriam nada”. Os meninos não gostavam de outras aulas que não fossem o futebol, “não gostavam de aulas alternativas”, “só queriam jogo [de

¹⁶ O nome atribui-se ao instrumento usado em práticas circenses, no entanto, a aluna se referia à prática do monociclo como um conteúdo de ensino.

futebol]”. O professor tinha um planejamento e todos tinham que segui-lo. Nesse ponto, o aluno identifica algo de diferencial pelo fato de sempre ter sido obrigado a fazer a aula, complementando assim: “odeio futebol, essas aulas, não fazia, não sei jogar. Meninos eram ‘fominhas’, o professor ameaçava...ficava pulando corda para não ficar parado”. *Pê* avaliou como correto não ficar parado, considerando que “na quadra vou criar só confusão, tumulto”.

A aluna *Mi* iniciou o relato dizendo que não teve aula de Educação Física no primeiro ano (do Ensino Médio). No segundo ano estudou em Vinhedo e era dispensada das aulas porque treinava voleibol e jogava pelo time da escola. Não soube dizer qualquer coisa referente às aulas e concluiu que “ia para a escola só de corpo, nem sabia se tinha Educação Física [se os outros alunos faziam algo nas aulas]”. No terceiro ano, ela foi para outro colégio. Lá as “aulas” eram em uma academia de ginástica. A aluna disse que: “quase ninguém ia, só dava eu, véspera de prova e eu na academia. Acho até errado ficar só estudando”. Concluiu que o Ensino Médio foi péssimo, descobrindo somente quando participou das caloríadas¹⁷ na FEF/Unicamp que nunca tinha jogado basquetebol.

Em seguida, lembrou de uma experiência diferente, sem deixar claro quando isso aconteceu: “em um momento chegou uma professora e a aula foi dividida – foi super legal! Ela dava *step*¹⁸, fez festival de dança...”. Terminou o relato referindo-se às séries finais do Ensino Fundamental, avaliando a atitude da professora e firmando certa posição como quem olha a experiência vivida de outro lugar social, de professora-estudante: “dava a bola e ficava lá com os outros. A escola nunca vai tirar a professora de lá, Educação Física não é isso, não sou idiota!”.

A aluna *Ná* estudou a maior parte da Educação Básica em escola do governo. Dos anos que teve aulas no Ensino Fundamental, contou que gostava de brincadeiras como amarelinha, brincar de peteca, elástico. Na 5^a série, “eu queria jogar queimada, mas só tinha esporte de grupo – handebol, basquetebol, futebol e ‘arquibancada’. “Eu queria jogar com minhas amigas”. Quando o professor propunha jogos, comentou, elaborando certa crítica à maneira como

¹⁷ Um campeonato universitário de ingressantes dos vários cursos de graduação da Unicamp.

¹⁸ *Step* é um tipo de aula nas academias que utiliza um objeto parecido com um degrau de escada, onde toda a movimentação do corpo se dá pelo subir e descer do degrau.

a situação era organizada e o papel atribuído à ela e suas amigas: “éramos como cones”, referindo-se ao fato de terem uma participação restrita.

Depois continuou centrando a narrativa no Ensino Médio: “no primeiro ano, o professor utilizava as aulas como próprio treino”. No segundo ano, contou sobre os festivais de teatro e o uso das aulas de Educação Física para os ensaios. Em seguida, explicou outra experiência quando mudou de escola ainda no segundo ano, as maneiras encontradas pelos estudantes para não fazerem a aula, como por fator de saúde, de “sopro”¹⁹, como a aluna se refere. Termina o comentário dizendo como era a avaliação, posicionando-se de modo a firmar certa crítica, avaliando que a aula de Educação Física narrada não era efetivamente uma aula, em um dizer que expressa um olhar de quem está revendo a situação e o fazer lembrado:

Quando fui para escola particular, não tinha aula de Educação Física no horário regular e nem espaço. Não era obrigada a fazer, levava atestado, todo mundo tinha ‘sopro’. Eu jogava hand [handebol], era avaliada nessa modalidade – na verdade não tinha aula de Educação Física – mas técnicas, modalidades. Quando ia para campeonato e perdia, média era 5...6, hoje acho isso ridículo! (estudante *Ná*).

No terceiro ano, a aluna voltou para a escola pública. “A professora queria descobrir talentos esportivos, ensinava como fazer bandeja, arremessar”. *Ná* imitou como a professora falava: “Porque quando vocês forem jogar na praia, não vão passar vergonha!”. Lembrou ainda que nas aulas estudava regras, sinal de árbitro, fazendo a observação: “ridículo, isso!”. Explicou que a avaliação era pelos acertos nos esportes.

Ao final, a estudante *Ná* lembrou de um período escolar anterior, anos finais do Ensino Fundamental e como era a organização dos times e a atitude das meninas:

¹⁹ Segundo consulta eletrônica, sopro cardíaco “é um som cardíaco, semelhante ao ruído de um sopro de ar, gerado pela passagem do sangue através do coração”. Não é considerado uma doença, mas um sinal. Disponível em: <pt.wikipedia.org> Acesso em 25 jun. 2008.

(...) quando era para formar time, meninas na arquibancada, não participavam. Meninas não se sentiam animadas para isso. De certa forma, o professor tentava, mas as alunas não queriam e a gente não brincava porque não tinha time.

Após as narrativas de todos, pedi para que ajudassem a pensar pontos em comum, chamando a atenção dos estudantes para a questão do esporte como forte conteúdo enfatizado nas experiências relatadas. A aluna *Mi* perguntou porque isso acontecia, o esporte presente em todos os relatos, oportunidade para eu voltar à discussão de aulas anteriores, fazendo menção à história da área da Educação Física, destacando alguns significados como, 1º) o esporte na construção de um certo tipo de sociedade, ressaltando o período do Estado Novo (1930-1945); 2º) o discurso do esporte na preparação dos sujeitos para o trabalho industrial, sobretudo a partir da década de 1970; 3º) o esporte como produto a ser vendido, intensificando o seu uso pelo mercado e sua difusão pela mídia (1980 em diante).

Essa menção foi baseada na preparação de uma aula que eu ministraria em um curso de especialização, tendo como base o texto “Educação Física escolar: contribuições para uma mudança curricular”, elaborado por Ayoub et al (2005), que por sua vez partia de idéias da obra “Educação Física: a história que não se conta”, de Lino Castellani Filho. Nesse meu dizer aos estudantes, a compreensão do esporte como uma construção, social, coletiva, histórica, era o ponto que eu queria enfatizar, em uma construção do esporte como fenômeno sociocultural, suscetível a múltiplos discursos sociais.

Em nossas enunciações há a busca pela compreensão do esporte nas aulas de Educação Física, o resultado é o encontro de textos outros que podem ampliar as observações compartilhadas na aula. Os escritos de Valter Bracht contribuem para as aproximações iniciadas junto aos estudantes. É no período após a II Guerra Mundial que o esporte ganha grande desenvolvimento em termos quantitativos. O referido autor explica como se deu esse processo de disseminação deste fenômeno social, espalhando-se paulatinamente em todos os países sob influência européia, fato marcado por um conjunto de desenvolvimentos influenciando e complexificando a vida coletiva.

A vivacidade dessa manifestação presente nos relatos dos sujeitos da pesquisa demarca o locus privilegiado para a esportivização dos vários elementos da cultura corporal - a escola. Bracht (1992, p.22) explica que isso ocorre porque:

(...) o esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física.

Nas lembranças dos estudantes esses elementos e princípios estão presentes em alguns aspectos que podem ser identificados nos relatos: 1) *as participações em eventos especiais* relacionados às aulas de Educação Física como olimpíadas, treinamento em alguma modalidade esportiva; 2) *o que é ensinado nessas aulas*; 3) *como é ensinado*; 4) *as atitudes dos professores*; 5) *como os alunos se vêem diante das aulas de Educação Física*; 6) *a falta que eles sentem de saberes outros* que não tiveram oportunidade de vivenciar; 7) *a avaliação que fazem das próprias lembranças do que contam*; 8) *refazem certos discursos*; 9) *dão indicações de como a avaliação era feita nas aulas de Educação Física*; 10) *o esporte como conteúdo das aulas de Educação Física também no Ensino Fundamental* e 11) *outros conteúdos* que não o esporte nas aulas de Educação Física, no entanto, discursos também vinculados à esportivização.

As narrativas dão vivacidade para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, apoiadas em certos discursos atribuídos ao corpo, ao esporte, aos fazeres pedagógicos dos professores, configurando uma prática social elaborada que diz sobre um certo modo de vida orientado por valores e maneiras de fazer de uma sociedade em construção, fruto de um fazer antigo. É isso que contam os estudantes ao relatarem suas experiências nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, é isso que explica Bracht (1992) ao analisar o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva, base da “pirâmide esportiva”, base para o talento esportivo ser descoberto, para o modelo de esporte de alto rendimento, ainda que, oficialmente, o discurso da escola seja de um olhar para o esporte como elemento da cultura e ser ensinado a partir daí.

Bracht (1992, p.19-20) explica como surge a Educação Física no Brasil e suas relações com o sistema escolar: “a Educação Física nasce praticamente junto com a escola, com os sistemas educacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX”. Nessa Educação Física nascente, as atividades corporais foram introduzidas no currículo escolar, sendo seus iniciadores filantropos como Guths Muths (1759-1839) e Pestalozzi (1746-1827). No entanto, as idéias desses pedagogos serão claramente superadas pelos Métodos Ginásticos Europeus, sobretudo o sueco, desenvolvido por P.H. Ling e o método francês, sendo este último também adotado por outra influência, a militar (BRACHT, 1992).²⁰

É após a II Guerra Mundial, fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, que o discurso esportivo cresce rapidamente como referência para a Educação Física brasileira. Esse processo não ocorre separado do fenômeno da industrialização, urbanização das cidades e de desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Outro importante aspecto é a transformação dos elementos da cultura de movimento²¹ como as lutas, a capoeira, no caso específico brasileiro, em códigos da instituição esportiva (BRACHT, 1992).

As aulas de Educação Física que os estudantes relatam estão nesse fio de sentidos, tecido pela história do esporte, pela história da Educação Física e, ao serem contados pelos sujeitos, outras vozes, outros discursos também estão presentes como nas lembranças de *Pê* - dos exercícios praticados individualmente como flexão de braços, exercícios abdominais, às vezes tinha circuito de exercícios localizados e aeróbios. Ou de *Mi*, ao lembrar que chegou a fazer aulas em academias de ginástica, posicionando-se de modo a pensar “não acho certo só estudar”. Ou ainda *Mar* lembrando das “olimpíadas escolares” e dos conteúdos ginástica e natação. Discursos, formas de educação que adentram às aulas de Educação Física no Ensino Médio, fazeres que se encontram em construção na história da sociedade, na história da Educação Física, na história de vida desses sujeitos. Soares (2005, p.48) trabalha o ideário de arquitetura esportiva e os discursos que esses espaços propõem a seus frequentadores, como o “fazer ‘ginástica’ em alguma academia superequipada e/ou praticar alguma atividade ‘esportiva’”, concluindo que é difícil pensar as práticas corporais e espaço para o seu desenvolvimento dentro

²⁰ As obras da autora brasileira Soares (2001 e 2002) são referências para aprofundamento nessa discussão.

²¹ Outro termo similar que eu utilizo no decorrer do texto é “cultura corporal”.

ou fora da escola, que não seja fora da norma do esporte de alto rendimento, do treinamento esportivo e todo o aparato científico.

O ponto de vista da autora (SOARES, 2005, p.48) segue no sentido de compreender o esporte como “*estilo de vida*”, como “*benefício generalizado à vida das populações*”, em um pensar mais alargado. Há certa educação de como se alimentar, o que vestir, da obrigatoriedade de exercitar o corpo, da associação da prática realizada com a saúde, sem avaliar ou sequer questionar o que significam essas relações, o que é saúde, as condições de vida dos sujeitos etc. É uma pedagogia de massa que a autora, baseada nas produções de Alexandre Vaz (1999)²², se refere para pensar esse fenômeno, representado pelo esporte de alto rendimento e seus princípios baseados nas relações de concorrência, de rendimento máximo, de competitividade máxima, de estetização do sacrifício, ocultamento da dor, de justificação do prazer. Ressalto também que a autora identifica relações entre o fenômeno social da esportivização das práticas corporais na contemporaneidade seguindo o fio de sentidos produzidos historicamente em conjunto com as influências européias da ginástica científica do século XIX.

Nos relatos dos estudantes, não são mencionados equipamentos super sofisticados, infra-estrutura que está associada ao esporte de alto rendimento ou às práticas corporais esportivizadas, mas há uma forma da aula acontecer (de construção de sentidos e de valores) que é do treinamento esportivo, dos princípios do rendimento, da aptidão física, da modelação do corpo, da aceitação da dor. Os estudantes dão pistas disso quando lembram de práticas como flexão de braços e exercícios abdominais, sendo que às vezes tinha circuito de exercícios localizados e aeróbios, flexão de braços (*Pê*) e das aulas de *step* (*Mi*). Pelos comentários que ambos fazem, *Mi*: “quase ninguém ia, só dava eu, véspera de prova e eu na academia. Acho até errado ficar só estudando”, *Pê* ao achar correto os estudantes não ficarem parados na quadra, “causando tumulto”, como um dizer de usar o tempo para fazer algo útil ao corpo. *Mar* afirma também o discurso “mexer o corpo não por beleza corporal mas saúde”, uma frase que também expressa certo uso do corpo e de um pensar a saúde também como uma

²² VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. In: SOARES, C. L. **Caderno Cedex** (Corpo e Educação), ano XIX, n.48, p.89-108, ago. 1999.

associação direta ao exercitar-se, freqüentemente lembrada aos sujeitos pelas revistas do tipo que Hansen & Vaz (2004) comentam, de orientar a vida em um conjunto de fazeres que têm origem no treinamento esportivo.

Quais as possibilidades de lidar com esses discursos, esse estilo de vida marcado pelo esporte de alto rendimento? Como fazer um contraponto a essas formas, a revisão dessa certa “escritura” nos lugares, nos dizeres dos estudantes, no discurso do esporte difundido pela mídia, no corpo? Como reconstruir essas lembranças dos estudantes de modo que pensem as implicações desses discursos todos, considerando que esses sujeitos ocuparão futuramente o lugar social de professores?

Encontro em Bakhtin (1987, 1990) e em autores da Educação Física argumentos para esse refazer do fio de sentidos junto aos estudantes. Esse primeiro autor, ao analisar a obra de Rabelais e de seus escritos sobre o jogo, entende o sentido desse tema como próximo ao da festa, expressão humana ligada ao tempo e ao futuro, à vida em miniatura, à libertação dos seres humanos das interdições, das leis e regras no contexto da Idade Média e Renascimento. O esporte é pensado também a partir dessa mesma concepção e compreendido como um tipo particular de jogo:

Os jogos de toda a espécie (desde os jogos de baralho até os esportivos), as predições, adivinhações e augúrios de todo tipo ocupavam um lugar preponderante na parte popular e pública da festa. Esses fenômenos, estreitamente ligados à atmosfera da festa popular, têm um papel essencial na obra de Rabelais (p.191).

Em outro trecho, o autor explicita elementos que compõem essa “fórmula concentrada e universalista da vida:

Via-se nas imagens dos jogos uma espécie de fórmula concentrada e universalista da vida e do processo histórico; felicidade - infelicidade, ascensão - queda, aquisição - perda, coroamento - destronamento. Uma vida em miniatura desenvolvia-se nos jogos (traduzida na linguagem dos símbolos convencionais), de forma muito direta. Ao mesmo tempo, o jogo fazia o homem sair dos trilhos da vida comum, liberava-o das suas leis e regras, substituía às convenções correntes outras convenções mais densas, alegres e ligeiras. Isso vale não apenas para as cartas, dados e xadrez, mas igualmente para todos

os outros jogos, inclusive os esportivos (boliche, pelota) e infantis. (BAKHTIN, 1987, p.204).

O termo *esporte*, mencionado nas citações acima, não tem o mesmo significado que o fenômeno esportivo do século XIX, mas era atribuído a certas práticas que tinham relação com a cultura no sentido de renovação para a vida, assim como a festa, as imagens públicas, o vocabulário, o corpo grotesco etc., o esporte entendido como uma forma de jogo, que tensiona as relações com a cultura oficial da Idade Média e Renascimento, permitindo aos sujeitos “*sair dos trilhos*”, uma forma de subversão diante da cultura oficial e valorização da vida, das diferenças, da prática em que a participação do outro é fundamental para que ocorra.

Pensar esses sentidos é considerar a possibilidade de reconstrução do estilo de vida esportivo nas aulas junto aos estudantes de Educação Física, no compartilhar de experiências e sentidos que sejam em prol da vida e de sua renovação no contexto atual. Certeau (1990, p.225-6) também identifica o jogo como “um teatro onde se representa a formalidade das práticas, mas tem como condição de possibilidade o fato de ser distinto das práticas sociais efetivas”. O jogo no sentido de poder transformar a realidade, fazendo-me compreender as mediações pedagógicas junto aos estudantes como uma forma de mediação desse jogo social que viabiliza a compreensão dos problemas da vida social, a diferenciação do que são as experiências dos estudantes - em contínuo processo de revisão - e o que são as influências da mídia, os valores que predominam na atualidade.

Soares (2002, p.57-8) segue com Bakhtin (1987) para identificar como se deu a transformação da sociedade moderna no século XIX, no estabelecimento de uma certa ordem social e educacional com o intuito de construção de valores, práticas e sentidos a favor da emergente burguesia européia. A autora explica como se deu a ressignificação das manifestações circenses, que tinha como propósito reavivar o sentido do corpo como espetáculo, do riso, inspirada na cultura popular na Idade Média e Renascimento, sendo lentamente confrontada por outra invenção, a ginástica científica, pelas análises laboratoriais dos gestos no século XIX:

A ludicidade, magia, risco e alegria, características visíveis do mundo do circo, deviam ser abafadas em nome do que se acreditou ser precisão, utilidade, rendimento. Lentamente vai se construindo um deslocamento daquele mundo encantatório feito de plasticidade e magia para os laboratórios de análise do gesto.

Esse novo fazer ou refazer de sentidos não seria pensar aquilo que também já fomos e o que somos? É essa idéia que permeou a construção das aulas seguintes junto aos estudantes, em um refazer de sentidos das aulas do Ensino Médio, mas, sobretudo, de um refazer procurando revalorizar a vida, potencializar a capacidade de produção de múltiplos sentidos às práticas corporais, ao esporte, às aulas de Educação Física na escola, no trabalho junto aos estudantes.

Silva & Damiani (2005) aproximam-se dessa concepção, as autoras propõem a ressignificação das práticas corporais esportivizadas na contemporaneidade. Elas apoiam-se em uma perspectiva que transita entre o marxismo, a Fenomenologia e a Teoria Crítica e valorizam o trabalho por meio da experiência compartilhada porque:

A experiência é um fato da tradição que caracteriza a vida, tanto individual quanto coletiva, e que reconstitui a capacidade da memória. Neste sentido, possibilita que pessoas diferentes, de diferentes gêneros, idades e condições possam partilhar de momentos e não estar isolados pela lógica da técnica que tem sido determinante. É nessa condição que percebemos, também, que as práticas corporais são significativas, portadoras de um sentido para aqueles que delas participam, permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural e das referências grupais que vêm caracterizando as sociabilidades contemporâneas (p.24).

É esse tipo de fazer que foi ganhando forma nas aulas juntos aos estudantes de Educação Física do Brasil, na tentativa de confrontar esses sentidos e significados presentes na atualidade e nas suas lembranças.

3.4 O lidar com as diferenças como parte dos objetivos das aulas de Educação Física no Ensino Médio

Ritual do dia 21 de setembro de 2006

Fizemos, inicialmente, um breve comentário sobre a possibilidade de, no segundo bloco de aulas do semestre, centrarmos em alguns temas que pudessem estar relacionados às aulas de Educação Física no Ensino Médio e às lembranças/interesses do grupo, como o monociclo, a festa rave – corpo, esporte, temas mencionados nos encontros até o momento. Os alunos sinalizaram concordância e retomamos comentários sobre os relatos pessoais da aula anterior.

Segui nos comentários dos relatos, destacando os seguintes pontos: divisão entre meninos e meninas nas aulas; expectativas que se tinha da aula e não eram atendidas – como a vontade de andar de monociclo (aluna *Mar*); de participação em jogos que não eram o da turma (aluna *Ná*) e basquete (aluna *Mi*). Os estudantes também compartilharam o exercício de identificar pontos em comum entre as experiências pessoais. Com base em suas lembranças, alguns pontos ressaltados por eles foram: 1) meninas gostavam de fazer a aula em separado dos meninos; 2) identificação da questão dos valores e a dificuldade em lidar com as diferenças entre meninos e meninas; 3) a experiência de aula obrigatória; 4) a escola rígida no regulamento; 5) a questão da avaliação – os comentários foram no sentido de questionar o porquê da aula de Educação Física não ter avaliação ou, quando tem, é baseada no rendimento físico etc.; 6) certo uso da imagem do corpo (excessivamente sensualizado) pela mídia para a venda de produtos.

O tema da avaliação foi também retomado pelos estudantes não mais como afirmação, mas como uma forma de questionamento de suas elaborações anteriores. A discussão encaminhou-se para outro aspecto das aulas de Educação Física narradas pelos estudantes - a tradição como uma forma de resistência a novas idéias e fazeres entre professores e alunos. A contra-argumentação foi no sentido de se considerar a possibilidade de reconstrução dessa tradição, ou de ressignificação desses fazeres tradicionais, em contínua construção e renovação para a vida.

Não nos prolongamos muito mais nas observações compartilhadas das aulas que tinham sido narradas pelos estudantes. Eram questões que não estariam findas ali, seriam revistas no transcorrer dos outros encontros, sobretudo quando da preparação e realização dos temas mais específicos a serem debatidos nas aulas que comporiam a última parte do semestre, quando os estudantes teriam oportunidade de propor e experimentar possibilidades de aula a serem trabalhadas e compartilhadas por nós.

Em seguida, fomos ao texto de Fraga (2000): “O tempo tatuado no corpo”, que tínhamos combinado previamente discutir. A aula aconteceu no modo expositivo, essa foi a opção ao perceber que os alunos não tinham lido o texto, por falta de tempo devido a outros compromissos relacionados às disciplinas do curso. Iniciei comentando sobre as influências da mídia na promoção de produtos, da moda, de programas de televisão e práticas direcionadas ao público jovem, os *teenagers*, como muitas vezes são feitas referências a esses sujeitos pelos meios de informação.

Ressaltei a relação entre a vida dos jovens e o Ensino Médio, sendo uma fase de transição entre o ensino fundamental e a profissionalização ou Ensino Superior, uma fase que antecipa o ingresso no trabalho formal ou informal e o vestibular, acontecimentos que legitimam essa passagem. Fiz alguns destaques para trechos do texto, em um intercalar de comentários e leitura, procurando construir o problema da tendência, em nosso meio social, de “naturalizar” essa fase da vida, como se as mudanças ocorridas fossem determinadas somente pelo plano biológico, contrapondo essa idéia ao fato da adolescência ser também uma construção social, intersubjetiva, histórica.

Terminei a exposição do tema enfatizando os fazeres e comportamentos juvenis como possibilidades de expressão humana e de modos de ser e de viver diante dos valores que predominam na atualidade – de incentivo ao consumo, de uma produção desenfreada de imagens e mensagens destinadas a orientar cotidianamente os sujeitos ao modo como devem ser, o que devem fazer, vestir, comer. Essa forma de pensar, valorizando as diferenças e as particularidades sociais poderiam gerar uma visão menos preconceituosa do adolescente e de seu grupo, em um esforço por compreendê-lo como sujeito construtor e atuante em seu tempo e meio social. Foi nesse aspecto que procurei enfatizar a noção de “adolescência” e do sujeito que participa das aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Os estudantes retomam alguns pontos de seus próprios relatos, no entanto, ampliando a complexidade dos fatos, no dizer, por exemplo, que as meninas também gostavam de fazer aulas em separado dos meninos. O problema se amplia porque não está relacionado somente ao fato como o professor organiza as aulas separando meninos e meninas e ter dificuldade em lidar com as diferenças entre eles, mas de uma certa complexidade que envolve essa construção por parte de professores e também pelas meninas. Outros textos estão nessas relações que levam ao pensar na construção cultural e histórica dessa divisão entre meninos e meninas, na realização de certas práticas e de seus significados. Essa “pista” que identifico nos dizeres dos estudantes pode ser interpretada, com base em Certeau (1990), como uma manifestação de um longo processo de aprendizado corporal de certa norma, de certa escritura, de uma educação registrada no corpo, no agir de professores e meninas. Entendo a aproximação elaborada como a busca por essas relações, um movimento de rever sua própria experiência procurando relações com a sociedade, com a complexidade da vida.

Outros exemplos que identifico como importantes nas observações dos estudantes são as aproximações entre a imagem do corpo difundida pela mídia e a finalidade de venda de produtos; assim como o fato do tema da avaliação nas aulas de Educação Física ser expresso em forma de questionamento e não de afirmação. Compreendo essas observações como “pistas” para o trabalho pedagógico, de que os temas por nós debatidos estão em processo de resignificação.

Ritual do dia 19 de outubro de 2006

O tema do dia foi “A aula de Educação Física no ensino médio a partir de um referencial sociocultural”. Iniciamos com avisos. Combinei com os estudantes de levar na próxima aula livros e textos relacionados aos temas a serem debatidos no final do semestre (esporte/basquetebol, festa rave, ginástica/monociclo, *sites de internet*), não descartando a possibilidade de outros temas ainda serem sugeridos. O grupo informou-me que Ná tinha sofrido um acidente mas que estava bem, no entanto, ficaria impossibilitada de andar por algum tempo, provavelmente não viria à faculdade nas próximas semanas e, talvez, até o final do semestre. Perguntei se sabiam algo sobre o material que ela tinha organizado sobre os *sites* “Eu adoro

Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”. Não souberam responder, mas prontificaram-se em fazer contato com ela e organizarem-se para o acesso ao material. Também foi mencionada a possibilidade desse tema ser discutido na última aula do semestre, assim, ela mesma poderia já ter condições de participar do encontro.

Ninguém teve acesso ao texto programado “Educação Física escolar: em busca da pluralidade”, de autoria de Jocimar Daolio, porque o livro emprestado para a turma ficou justamente com a estudante *Ná* e os demais ficaram na dependência dela. Combinamos de fazer uma leitura compartilhada, cada um lendo um trecho em voz alta.

O texto trata de fundamentar a aula de Educação Física escolar a partir de um referencial cultural. O autor identifica o problema do lidar com as diferenças entre os alunos nas aulas de Educação Física e aponta para a necessidade de revisão de conceitos e valores. Ele sustenta a posição de que, tradicionalmente, os professores de Educação Física têm compreendido o corpo como sendo somente uma entidade biológica, visão que está fortemente presente nessa área. A ação pedagógica, orientada por essa concepção, teria como característica uma atuação homogeneizante no lidar com as expressões corporais dos alunos, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos (DAOLIO, 2003). Como superação dessa visão, o autor propõe uma Educação Física plural, considerando como condição primeira a aula atingir a todos os alunos, sem discriminação. Parte também do pressuposto que os alunos são diferentes e para a aula viabilizar o conhecimento a todos, há necessidade de revisão do que essa disciplina escolar tem sido e como tem acontecido.

Após a leitura do texto, conversamos sobre algumas perguntas:

- Objetivos da Educação Física escolar
- Por que é difícil uma reformulação na Educação Física escolar?
- O porquê da dificuldade em lidar com as diferenças?
- O que o autor propõe?
- Como podemos pensar os objetivos da Educação Física no Ensino Médio?

Essas perguntas foram baseadas nos exercícios propostos no próprio livro. Nas respostas compartilhadas, voltamos a pontos como: a perspectiva da cultura corporal e a possibilidade de discussão do tema “condicionamento físico” com os alunos do Ensino Médio, diferenciando o fato dessa compreensão não significar mera reprodução de movimentos (gestos)

e de desenvolvimento da capacidade física dos alunos. Essa pergunta pareceu ter um sentido inicial como um “teste” por parte dos alunos para saber como o eixo da cultura corporal daria conta de discutir esse tema, considerando que essa construção das aulas de Educação Física com finalidade de aptidão física tinha sido anteriormente, por nós, trabalhada.

A discussão seguiu um caminho de não polarizar entre o sim ou o não na resposta, mas de considerar os temas corpo e as práticas corporais em sua amplitude, como grandes eixos na elaboração de temas mais específicos, a depender das experiências prévias dos alunos, em uma dada escola, situação de ensino e condições específicas.

Apresentei aos estudantes uma situação vivenciada por mim, como estagiária na rede pública de ensino, atuando junto a estudantes do Ensino Médio. Tratava-se de uma aula preparada por mim e meus colegas de faculdade em um dia que o professor da disciplina ficou impossibilitado de ir a escola. Comentei que preparamos uma aula que pudesse viabilizar aos alunos o acesso a noções básicas para a elaboração de um programa de condicionamento físico como o que é uma atividade aeróbia, anaeróbia, dando exemplos de práticas que se caracterizam como um tipo ou outro. No desenrolar da aula, os estudantes foram participativos na discussão, interessando-se por pensar alguns problemas como o excesso de exercícios à saúde, o problema do uso de esteróides anabolizantes, como eles próprios poderiam organizar um programa de exercícios diários etc.

A conversa foi se fazendo pelos exemplos dados, pelas situações hipotéticas comentadas e pelo destaque de pontos do texto. O lidar com as diferenças entre os alunos nas aulas de Educação Física escolar foi enfatizado pelos estudantes como parte do objetivo das aulas dessa disciplina e não somente como princípios, uma idéia que foi se configurando em diálogo com o texto. Essa compreensão dos participantes da pesquisa foi justificada pela argumentação do autor ao se referir ao problema da dificuldade de reformulação da prática cotidiana da Educação Física escolar. Em seus escritos, a prática cotidiana dessa disciplina ainda não teria passado por reformulação na escola, pela dificuldade de entendimento da Educação Física como prática cultural que tem como objetivo “(...) partir do conhecimento corporal popular e de suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno adquira um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento” (Daolio, 2003, p.123). Em outro trecho, o autor localiza o problema da tradição das aulas de Educação

Física, do entendimento do ser humano como entidade de natureza exclusivamente biológica, gerando um estilo de aula com tendência à homogeneização e universalização de procedimentos metodológicos. Essa visão reforça o entendimento do corpo como um conjunto biológico que “(...) responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes. Isto talvez explique a padronização das aulas de Educação Física” (p.125).

O ponto de tensão que os estudantes identificaram é com relação ao fato da diferença ser trabalhada no texto como um pressuposto ou princípio teórico para as aulas de Educação Física escolar e não como parte dos objetivos dessas aulas. Na compreensão dos alunos, os problemas da aula de Educação Física se centram aí, por isso, para se pensar em uma aula que atinja todos os alunos, há que se considerar o lidar com as diferenças como parte dos objetivos dessa aula.

A aluna *Mar* aproveitou o momento para comentar sobre sua experiência na escola quando morou no Japão, entendendo ser de contribuição essa referência para nosso modelo escolar. Compreendi a observação da estudante como uma grande generalização de sua experiência vivida, que desconsidera a realidade brasileira e os significados que os diferentes sujeitos atribuem a essa prática nessa nacionalidade. Respondi exemplificando uma situação: se fôssemos dar aulas no Japão também teríamos que dar conta da construção de conhecimento da cultura corporal a partir do que os alunos conhecem nesse outro país.

A discussão seguiu pela retomada da questão das diferenças. O grupo enfatizou a necessidade de atender aos interesses de cada aluno e não da turma toda de maneira padronizada, como forma de valorizar as diferenças individualmente. Contra-arguntei, dizendo que esse ponto de vista poderia contribuir para a polarização individual X coletivo, atendendo aos interesses individuais, correndo o risco de desconsiderar a turma, o coletivo. Ressaltei que a proposta do autor do texto parecia contribuir para o reconhecimento das diferenças entre os alunos e do papel do professor em viabilizar que o conhecimento da cultura corporal fosse acessível a todos.

A mediação de sentidos realizada viabilizou aos estudantes acompanharem o texto e se posicionarem diante das idéias do autor. Esse exercício amplia a forma de pensar os problemas sociais e desafia a compreensão dos sujeitos, em busca de soluções que atendam à coletividade. Nesse caso, as observações dos estudantes foram no sentido de firmar uma posição

em prol do lidar com as diferenças como sendo o problema central das aulas de Educação Física escolar.

Diante dessa posição dos estudantes, compreendi que eles não estavam discordando totalmente do autor, mas enfatizando o problema das diferenças. Expus essa minha compreensão ao grupo, mostrando concordância tanto com os estudantes como com o autor do texto, quanto ao problema das diferenças nas aulas de Educação Física escolar.

3.5 Ressignificando as experiências dos estudantes

Ritual de 11 de novembro de 2006

Neste dia estava previsto o compartilhar das invenções dos estudantes e a montagem do cronograma até o final do semestre. Em encontro anterior tínhamos feito a seleção de temas que seriam organizados por cada um dos alunos para posterior debate junto ao grupo todo. Quatro temas mencionados ao longo do semestre mantiveram-se presentes como sugestão para esse trabalho final: comunidades de *internet* “Eu amo Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”, esporte (basquetebol), festa rave, monociclo (ginástica circense). O trabalho com esses temas seria uma forma de pensar exemplos de aulas para o Ensino Médio.

Os seguintes livros foram disponibilizados para o grupo como apoio teórico mais específico, considerando os temas pré-selecionados: “Práticas corporais” (Volumes 1, 2 e 3), organizados pelas autoras Ana Márcia Silva e Iara Damiani; “Imagens da Educação no Corpo”, de Carmen Soares; minha dissertação de mestrado: “A ‘mediação’ das práticas corporais: significados da musculação para frequentadores de um parque público”; “Culturas eXtremas”, de Massimo Canevacci e o texto “Jogos Esportivos Coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer”, de Jocimar Daolio. Fizemos também uma prévia divisão dos temas para cada um do grupo.

Iniciamos pela apresentação do que cada estudante tinha planejado.

Rô: ficou responsável por trazer um filme “Maria cheia de graça” dirigido por Joshua Marston (Colômbia/Estados Unidos, 2004). Segundo ele, esse filme seria interessante

para a discussão no grupo porque trazia uma visão diferenciada do que é comum na mídia com relação ao problema do transporte de drogas, geralmente um assunto que é tratado de forma banalizada e sem um olhar para o contexto de vida dos envolvidos. O aluno contou que o filme mostrava uma perspectiva em que a personagem principal, Maria, opta pela oferta de ganho de certa quantia de dinheiro para transportar drogas para outro país, ao saber que estava grávida e sem nenhuma perspectiva de melhoria de vida e de um trabalho decente. Segundo *Rô*, a personagem avaliou como única saída o transporte de drogas usando, para isso, o próprio corpo. Compreendi a sugestão de *Rô* como uma forma diferenciada de pensar o problema das drogas na atualidade, trazendo como questão central o uso do corpo para uma finalidade que tem relação com os problemas sociais. Após ouvi-lo, decidimos, então, passar e analisar o filme junto à turma.

Dri: se prontificou em trazer material de *sites de internet* sobre as comunidades do *orkut* “Eu amo Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”.

Mar, que tem acompanhado aulas de circo na faculdade, propôs uma vivência para o grupo tendo como base as experiências vivenciadas em outra disciplina naquele mesmo semestre.

Mi e Pê: propuseram-se a levar um vídeo sobre a festa rave para ser debatido junto ao grupo. Eles também contaram várias coisas sobre as festas de que já participaram, ressaltando os códigos culturais permitidos ou não (o tipo de roupa, o consumo de álcool, *ecstasy*, o tipo de comportamento), a variação de festas - aquelas com tarifa mais elevada para um público também mais selecionado, em geral, pessoas de classe média alta e alta; o tipo de patrocínio e divulgação da festa – divulgação mais local ou mais ampliada – em jornais revistas, em propagandas, mencionando como exemplo a festa “*xxxperience 10*”.

Gu: o estudante não compareceu à aula esse dia, no entanto, o grupo lembrou que ele tinha interesse na discussão a respeito do basquetebol. Eu me dispus a conversar com ele no próximo encontro.

Para a elaboração do cronograma combinamos dos encontros acontecerem às terças-feiras, ao invés das quintas, assim teríamos mais tempo para as aulas. Nessa altura do semestre, os alunos tinham mais tempo para a participação nos encontros nesse dia da semana,

não precisando sair rapidamente para a participação em outra disciplina, como acontecia às quintas-feiras. Combinamos também que iríamos até o dia 07 de dezembro de 2006.

Ao reler a maneira como ocorreu a construção dos temas e o acontecido nessa aula, identifico relações com os dizeres de Cereja (2007) ao comentar o conceito de tema em Bakhtin, como elemento indissociável da enunciação concreta e da compreensão ativa. Os estudantes aceitam o trabalho com temas que foram lembrados nas aulas anteriores, identificados pelos relatos de suas experiências em aulas de Educação Física na escola ou fora dela, como é o caso de *Mar* com o monociclo, ou melhor, do sentir a falta dessa vivência; *Gu*, que foi lembrado pelo grupo, por sua experiência com o basquetebol. Uma maneira encontrada para debater e vivenciar essa modalidade considerando a queixa de *Mi*, referente à descoberta de que nunca tinha jogado essa modalidade esportiva na escola e *Dri*, que se dispôs a selecionar material para o debate do tema das comunidades virtuais "Eu adoro Educação Física" e "Eu odeio Educação Física". Todos esses temas foram também planejados como vivência de uma situação de ensino. Oportunidade para o refazer das lembranças, identificação de problemas nas referências que os estudantes possuem, movimento para a produção de novos sentidos.

O tema de *Mi* e *Pê* também têm relação com as suas experiências anteriores, de participação em festas rave, no entanto, uma escolha que envolve certo fazer, dentre tantos outros possíveis, de alguns jovens de hoje, discussão que poderia ser trabalhada como um debate sobre a cultura jovem e as influências da contemporaneidade.

O quinto tema, o único que não tinha sido mencionado anteriormente, proposto por *Rô*, no entanto, também presente em suas lembranças, do filme que tinha assistido recentemente, identificando como uma discussão diferenciada do que, em geral, é focado pela mídia – na escolha do tema, o estudante considera o propósito da pesquisa; além de considerar um problema da atualidade, também relacionado à vida do jovem – o consumo de drogas.

Avaliei essas escolhas como oportunidades para a reconstrução das experiências dos estudantes e para a produção de novos sentidos atribuídos ao corpo, às aulas de Educação Física na escola, às influências presentes na atualidade.

Ritual de 16 de novembro de 2006

Tema: Corpo X mídia

Nesse dia, o programado foi assistirmos e debatermos o filme “Maria Cheia de Graça”. *Rô* não pôde estar presente, falou antecipadamente comigo e combinamos que eu passaria o filme para todos e, na semana seguinte, comentaríamos. Como na semana seguinte já tínhamos programado outros temas (vivência de elementos do circo; o debate acerca dos *sites* “Eu Amo Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”), sugeri à turma somente que anotassem pontos que julgassem interessantes para que pudéssemos retomar essa discussão em outra aula com a presença de *Rô*. Como tínhamos mais algum tempo antes que a aula terminasse, compartilhamos alguns comentários.

Algumas idéias apresentadas pelo grupo foram a respeito do problema vivido pela personagem, do fato de estar grávida e ver como única saída mais imediata aceitar o transporte de drogas. Também destacaram sobre a decisão da personagem em ficar nos EUA e não voltar para o seu país (Colômbia), pela possibilidade de ter melhores condições de vida lá do que em seu país.

Enfoquei o significado da gravidez no filme, fator que contribuiu para que a personagem principal decidisse sobre a oferta para transportar drogas, mesmo sabendo que corria riscos de vida e também de ser presa pela polícia no desembarque no aeroporto dos Estados Unidos; e o uso do corpo como meio encontrado para a superação da má condição de vida da personagem quando vivia na Colômbia. Eles acompanharam e pareciam concordar com minha posição.

Devido ao limite de tempo, combinamos de fazer trocas de *emails*, com breves comentários sobre o filme, pensei que isso poderia ajudar na retomada da discussão posteriormente. No entanto, somente *Rô* enviou um curto comentário do filme para todos, destacando sua percepção do filme e a diferenciação do modo como o problema das drogas é trabalhado no filme diante do que a mídia difunde e eu, enviei a todos um comentário por email, ressaltando a questão do uso do corpo para transporte de drogas. Avalio que a discussão do filme na aula e os emails, enviados por mim e *Rô*, podem ter contribuído para que os demais estudantes

se sentissem contemplados com o que foi dito e, por isso, não se manifestassem mais sobre o assunto.

A discussão do filme não foi retomada posteriormente. Como haviam outros três temas ainda para serem discutidos, de acordo com o programado com os estudantes, e como as aulas estavam chegando ao fim do semestre, não houve outra oportunidade para a retomada desse debate.

Ritual de 21 de novembro de 2006

O previsto para esse dia era uma vivência de elementos do circo, orientada por *Mar* e a análise das comunidades do *orkut* “Eu Adoro Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”, a partir do material que a aluna *Dri* se dispôs a levar. Sugeri uma divisão de temas pelos espaços, primeiramente a vivência dos elementos do circo e, depois, na sala, o outro tema. Propus, ainda, que priorizássemos as discussões acerca das influências da mídia diante dos temas escolhidos por cada um, já que esse ponto não tinha sido discutido de modo mais específico ao longo do semestre.

Tema: Ginástica circense

Na quadra coberta da FEF, a aluna *Mar* conduziu a vivência de elementos do circo, pediu para que fôssemos para o espaço destinado às aulas de ginástica. Sentou-se no tatame, segundo ela mais conveniente para nossos fazeres e práticas. Seguimos as indicações da “professora do dia” - como me referi a *Mar* - como um sinal para que ela começasse.

A estudante iniciou justificando o conteúdo da aula, dizendo que era parte da “cultura corporal”, depois pediu para que pegássemos os materiais (bexiga, sacolinhas de plástico [de supermercado] e painço²³) e foi mostrando como fazer uma bolinha com o material. Seguimos suas orientações, fazendo tudo junto com ela.

²³ Uma semente muito utilizada para alimentar pássaros.

Primeiro pegou a sacolinha e encheu-a, cuidadosamente, com painço, até que formasse uma pequena bola, dando um nó para que ficasse já em um formato próximo a uma bola. Em seguida, cortou o bico da bexiga e embalou a bolinha feita de saco plástico e painço com a bexiga. Repetiu a ação para que ficasse mais firme e em formato mais redondo. A bolinha estava pronta! Depois repetimos tudo de novo mais duas vezes para que tivéssemos material suficiente para arriscar os primeiros malabarismos.

A aluna *Mar*, em pé e segurando duas bolinhas em uma só mão, deu-nos a indicação de lançarmos somente uma inicialmente e, quando esta chegasse ao ápice da subida, formando a parábola, aí então lançaríamos a segunda bola, dando continuidade à tentativa de, mantendo sempre uma delas no ar e a outra prestes a ser lançada, em um movimento cruzado. Seguimos o que *Mar* dizia e mostrava, tentando nos equilibrar no tatame para que as bolinhas não caíssem no chão, desviando o passo para as diferentes direções, de modo a manter as bolinhas no ar. De vez em quando, ríamos de nós próprios quando a tentativa era bem ou mal sucedida. *Mar*, percebendo que boa parte do grupo tinha conseguido atender ao solicitado, propôs que fizéssemos a mesma coisa com as duas mãos e três bolinhas, recomendando que iniciássemos com duas bolas em uma mão e uma na outra, sendo que, em determinado momento, faríamos a passagem de bolas de uma mão para a outra.

Em seguida, *Mar*, querendo propor uma outra experimentação com os elementos do circo, comentou rapidamente que as maçãs²⁴ e os arcos podem ser também usados da mesma maneira que as bolinhas, acrescentando que a mistura de bolas e massas pode facilitar a compreensão do praticante iniciante até que consiga fazer malabarismos só com as maçãs, como que rememorando a forma como ela própria aprendeu a usar esse outro instrumento. Um dos colegas disse que, pela sua experiência, achava mais difícil de fazer misturando os dois materiais porque o peso da bolinha e da maçã são diferentes, reparando a observação de *Mar*.

Depois, *Mar* apresentou-nos outro material usado nas práticas circenses, “diabolô”, um material com objeto rolante, parecendo um ioiô duplicado. É manipulado por uma linha presa por dois bastões que ficam um em cada mão. O aluno *Pê* foi logo comentando: “eu não via graça nisso assistindo alguém, o bom é fazer”.

²⁴ Material que é feito de madeira e muito usada na ginástica artística, com formato de uma garrafa pequena.

Mar foi conduzindo as orientações no sentido de todos compreenderem como passar a linha pelo objeto e fazê-lo girar. O giro do diabolô é provocado pela combinação de movimentos dos dois bastões, sem uma ordem definida ou uma regra que afirme a forma correta de fazê-lo. Por mais que *Mar* arriscasse dar dicas para que a experiência fosse bem sucedida, era difícil fazê-lo girar e, mais ainda, mantê-lo girando. De repente, alguém falou alto “eu consegui” e assim *Mar* indicava outras formas de fazê-lo girar, diversificando as possibilidades de manuseio dos bastões, na verdade, mediando as possibilidades de “dar” vida ao diabolô, na tentativa de criar e superar novos obstáculos, viabilizando que os praticantes no fazer e refazer de diferentes formas pudessem inventar maneiras de controle do diabolô, nas manobras para fazer o objeto girar.

A última prática vivenciada pelo grupo foi o andar no monociclo, elemento que *Mar* fez referência desde o primeiro contato para a participação na pesquisa, lembrando das aulas que assistia e que queria – mas não podia – participar quando morava no Japão. Eu e *Mar* fomos buscar o monociclo, chegando lá, o pneu estava vazio, enchemos. Nesse meio tempo, as alunas *Mi* e *Dri* chegaram atrasadas e, enquanto eu enchia o pneu do monociclo, *Mar* retomou o fazer das bolinhas, ensinando as duas alunas, pacientemente.

Quando finalizado o enchimento do pneu, levei o monociclo até *Mar*, interrompendo as suas orientações com as bolinhas. *Mar* deixou as outras duas integrantes do grupo na elaboração do material para o malabarismo e iniciou a tentativa de equilibrar-se no monociclo. Sem saber ao certo como ajudá-la na empreitada, fiquei somente perto, mas foi inevitável, assim que deu as primeiras pedaladas, desequilibrou-se e...tuf, o tombo. Levantou-se rapidamente, dizendo que tentou poucas vezes experimentar o instrumento e foi logo dando orientações de como poderíamos ajudar, indicando que tivesse uma pessoa de cada lado acompanhando quem fosse experimentá-lo. Assim fizemos, ela também ajudou, e alguns do grupo fizeram a tentativa de andar devagar e com apoio, no monociclo.

Depois perguntei se *Mar* tinha mais alguma coisa pensada para propor ao grupo e ela disse que não. Propus que fôssemos para a sala de aula, assim comentaríamos a vivência e seguiríamos com o outro tema do dia das comunidades de *internet*.

Na sala, perguntei ao grupo: “como podemos justificar a vivência dos elementos do circo diante de uma aula de Educação Física no Ensino Médio?” Após um pouco de

silêncio, lembrei ao grupo da fala inicial de *Mar*, de que sua proposta de vivência tinha a ver com a “cultura corporal”. A mesma aluna manifestou-se, mas ao considerar a aula para o Ensino Médio, expôs sua dúvida sobre esse conteúdo nessa instância de ensino, dizendo que a formação na escola pública é voltada para o trabalho e “o circo perde espaço nesse contexto, os que se interessam procuram fora do contexto escolar” – disse *Mar*. Em seguida, identifica maior chance de trabalho desse elemento da cultura na escola privada, pelo fato de “terem mais recursos [financeiros] para isso”, tornando mais viável propostas desse tipo, de “experimentar coisas novas”.

O grupo, seguindo esse eixo de pensar possíveis problemas que impediriam o trabalho com os elementos circenses no Ensino Médio, comentou sobre o problema da finalidade dessa instância de ensino, voltado à profissionalização ou o vestibular e, assim, a vivência dos elementos do circo ficariam distantes dos interesses da escola.

Segui com os questionamentos, perguntando algo próximo a “como poderíamos justificar a finalidade pedagógica de uma aula como essa no Ensino Médio?”. A aluna *Mar* respondeu que os elementos do circo estão associados ao “desenvolvimento” e ao “equilíbrio”, à idéia de uma “antiginástica” no sentido de evitar “traumas” para os alunos; a aluna também afirmou que o sentido da vivência proposta não é “uma forma alternativa”, parecendo valorizar o ensino dos elementos do circo.

Lembrei a todos do dizer de *Mar* antes da vivência, do uso do termo “cultura corporal”, explicando que, por esse caminho a aula poderia viabilizar aos alunos do Ensino Médio o acesso ao conhecimento da cultura humana, tendo como particularidade as manifestações corporais. Os elementos do circo poderiam ser compreendidos como construções históricas e culturais a serem vivenciadas e atualizadas pelos alunos. A ênfase da mediação pedagógica foi, portanto, o caminho de identificar os elementos do circo como conhecimentos específicos a serem construídos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Os alunos acompanharam minha fala, mas pareceu-me que ainda não estava claro para eles minha posição. Tentei dar um último exemplo, lembrando-os que eu estava estudando um autor russo chamado Mikhail Bakhtin e que ele entende as manifestações corporais no contexto da Idade Média e Renascimento como forma de resistência à cultura oficial, às proibições da igreja, sendo essas as manifestações da cultura popular, que tinham um sentido de

renovação para a vida. Não fizeram questionamentos ou qualquer comentário que me levasse a falar mais desse ponto de vista. O que, de fato, poderia também ser indício de que essas relações entre aula, finalidade pedagógica, papel da escola, precisariam ser retomadas ou enfatizadas nessas situações de vivência e debate de temas mais específicos selecionados por eles próprios.

Essa minha dúvida parece ter sido contemplada pela discussão do tema seguinte, referente às comunidades do *orkut*.

A fala dos estudantes expunha certa tensão gerada, por um lado, no pensar de possíveis dificuldades por parte da escola, em particular da pública - em comprar materiais adequados para que aconteça uma aula como a vivenciada - fator que não pode ser desconsiderado. É fato que para andar de monociclo é necessário ter o equipamento, por exemplo. No entanto, uma parte da aula foi destinada à elaboração das bolinhas para que pudessem fazer malabarismos e, na justificativa dos estudantes, esse tipo de aula na escola parecia algo mais impossível do que provável. Esse modo de pensar pode ser compreendido se seguirmos os textos que estão presentes nessa justificativa dos estudantes, o que a instituição escolar tem sido ao longo de seu percurso histórico, os discursos e os valores sociais predominantes em determinados lugares e tempo.

Compreendo a resposta e o posicionamento de *Mar* diante da minha pergunta como uma mistura de justificativas (textos) que poderiam estar relacionadas a um viés teórico centrado no desenvolvimento biológico do corpo, pela menção ao “desenvolvimento”, equilíbrio e, ao mesmo tempo, de valorização desse tipo de prática como conteúdo pedagógico, pela negação de que é algo “alternativo” e de ser como uma “antiginástica” – uma prática que faz contraponto à ginástica científica do século XIX. Concluo que essa é uma construção ou reconstrução de sentidos em elaboração, de suas experiências vividas e das referências a que teve acesso no curso até o momento.

Identifico relações entre a prática compartilhada e o significado dos jogos na Idade Média e Renascimento, descritos por Bakhtin (1987). Para o autor, os jogos nesse contexto são manifestações da cultura popular que apagavam propositadamente as fronteiras entre o jogo e a vida, a vida conduzia o jogo, superando o medo e as restrições da cultura clássica. Reconheço nossa tentativa de manter as bolinhas no ar também como uma maneira de superação do controle do corpo. Os risos e o andar pelo tatame equilibrando-se e desequilibrando-se em um esforço

para alongar o tempo dos malabares no ar era como se estivéssemos guiados pela vontade de alongar as sensações e percepções ali presentes, em um ato de degradação do antigo, de uma longa tradição histórica e cultural, que deu origem à Educação Física, à ginástica na transição do século XIX para o XX. Centrados em um modo de viver orientado por certa moralidade que nos ensina a ter certo controle sobre o corpo, a ser obediente, para a obtenção de saúde, para que se atinja um corpo bonito e desejável e, com isso, certo destaque social, discursos que foram se construindo ao longo do tempo, sendo esse fazer atual a continuidade no infinito e sempre inacabado conjunto de sentidos atribuídos ao corpo.

A referência histórica e cultural a que me refiro é ressignificada pelos estudantes ao reverem suas experiências anteriores na escola, na comunidade, na família. A proposta de *Mar* ao grupo, compreendo também como uma prática a favor da regeneração, diante da experimentação das possibilidades do novo que estava por vir, da descoberta, da tentativa de controle do corpo, mas em sentido de renovação para a vida. Os risos, misturados aos ensaios para manter as bolinhas no ar diziam isso, aspecto material e corporal degradante e regenerador como princípio, pela perspectiva bakhtiniana. Na Idade Média e Renascimento, o riso é a suposição de que o medo foi dominado, refazendo o aspecto sério relacionado à cultura clássica, ao oficial, autoritário, associado às interdições, às restrições.

Na observação de *Pê*, a respeito de ser bom “fazer” manobras com o diabolô, também está presente essa concepção de experimentar a vida a partir de outras referências, de outros valores. A improvisação, a criação, a ousadia, as múltiplas possibilidades de fazer “giros” são indícios disso, elementos que marcam a transitoriedade do que somos e do que é o viver em sociedade. Nos dizeres de Certeau (1990) de que a invenção do cotidiano está no fazer da vida, também compreendo em sentido próximo ao que *Pê* se referiu. É no fazer, experimentar, que está presente a invenção.

Tema: Comunidades de internet

A aluna *Dri* chamou a atenção para alguns pontos principais que compõem as justificativas para o “odiar” ou “amar” aulas de Educação Física, segundo as comunidades do *orkut*.

A aluna iniciou comentando sobre os internautas da comunidade “Eu odeio Educação Física” que, em geral, contam sobre dificuldades que tiveram em atender ao que o professor solicitava. *Dri* atribui a isso o fato do modelo de aula que busca a padronização das ações dos alunos, minimizando as chances de respeito às diferenças entre os sujeitos. A estudante também exemplifica com comentários que lembrava ter lido no *site* como a referência que um internauta faz ao professor, chamando-o de “sargentão”; de um sujeito que conta sobre as desculpas que dá ao professor para não participar das aulas. Segundo *Dri*, ele afirmaria que o professor é burro, porque acredita nas desculpas. Um último exemplo dado foi de pessoas que dizem odiar Educação Física, mas que gostam de práticas corporais vivenciadas no espaço extra-escolar, como um sujeito que disse gostar de musculação.

A aluna fez, ainda, menção ao conhecimento dos elementos da cultura corporal, como que dando continuidade à compreensão do tema anterior, referente aos elementos do circo e um breve comentário a respeito da outra comunidade, “Eu amo Educação Física”, dizendo ser composta por internautas que, de alguma maneira, tiveram experiências de destaque nas aulas de Educação Física.

Um dos pontos destacados pela aluna foi o problema de lidar com as diferenças entre os alunos nas aulas de Educação Física que parte do princípio que, se todos os alunos são iguais do ponto de vista biológico todos teriam um desempenho aproximado. Esse ponto tinha sido questão recorrente em outros momentos desde o início com o grupo. Na apresentação do conteúdo das comunidades de *internet* “Eu odeio Educação Física” e “Eu amo Educação Física” ela já apresenta uma certa leitura apoiada nesse debate acerca das diferenças entre os sujeitos nas aulas de Educação Física.

A estudante *Dri* traz dado sobre uma situação do aluno não gostar das aulas de Educação Física, mas de experimentar um outro tipo de vivência corporal fora da escola, no entanto, de uma prática que é comercializada na atualidade, oferecida pelas academias de ginástica, a musculação e que talvez atenda mais às suas expectativas diante das influências que circulam na atualidade, da exposição de corpo e imagens de beleza corporal. Nesse momento, fiz uma mediação no sentido de pensar possíveis soluções para esse tipo de situação, já inferindo a possibilidade das aulas de Educação Física no Ensino Médio atenderem a essas necessidades dos estudantes, de maneira a identificarem os conhecimentos dos alunos com relação às expressões

corporais e a ampliação de seus conhecimentos nas aulas. Todos acompanharam minha fala, parecendo que estavam concordando com minha posição.

Dri, ao apresentar os *sites* de *internet* faz uma leitura do que os internautas dizem sobre as aulas de Educação Física, ponto que ressaltai ao grupo ao final da discussão. O que ela trouxe para ser compartilhado conosco não foram dados somente, mas uma certa compreensão das comunidades virtuais “Eu odeio Educação Física” e “Eu amo Educação Física”, tendo como base nossas discussões em aula. Com isso, a aluna traz o novo, pela possibilidade de trabalho a partir desse meio de informação, as comunidades de *internet*, transformando o discurso virtual em um discurso da realidade cotidiana das aulas de Educação Física, no pensar sobre os problemas que estão presentes na vida social e como lidar com as diferenças entre os alunos.

Identifico essa forma de leitura de *Dri* como um certo contraponto, ainda que de modo indireto, aos discursos das comunidades virtuais. A estudante não se centra nas especificidades dessas comunidades, no modo como a interação se dá, nas condições de produção do discurso, que são distintas das interações e discursos presenciais. Em tais comunidades os sujeitos comunicam-se por palavras escritas, ausentes de outras “palavras” – signos que estão nas expressões corporais e no discurso verbal, por exemplo – que podem ser lidos de diferentes maneiras em situação de diálogo real. Ainda que os internautas inventem maneiras de demonstrar essas expressões virtualmente, há o distanciamento entre eles, a comunicação é mediada pela maquinaria que viabiliza o contato virtual. Identifico essas observações como outra possibilidade de análise e de trabalho em mediações pedagógicas na formação de professores. No entanto, a particularidade de leitura da estudante *Dri* é de compreensão dos problemas das aulas de Educação Física na escola e ela segue esse caminho tendo como base as discussões, leituras, lembranças compartilhadas anteriormente no grupo. Ou seja, a estudante, apóia-se no que trabalhamos juntos como referência para construir sua própria análise e leitura dos discursos das comunidades virtuais. Essa foi a escolha de *Dri* e foi também a nossa, ao caminharmos teoricamente em um certo sentido para a compreensão dos discursos da mídia, priorizando a compreensão dos fatos do cotidiano - na escola, nas aulas de Educação Física – pela complexidade inerente aos mesmos.

Nessa caminhada procuramos pensar as aulas de Educação Física buscando soluções para minimizar os preconceitos, as exclusões sociais, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças entre os seres humanos.

Ritual de 28 de novembro de 2006

Tema: Festa rave

Para essa aula, os alunos tinham se disposto a selecionar materiais para a discussão no grupo e também estavam com o livro “Culturas eXtremas”, de Massimo Canevacci, que eu tinha emprestado e levado ao encontro para a preparação dos temas.

A aluna *Mi* e o aluno *Pê* selecionaram materiais de *sites* de *internet* para o debate junto ao grupo acerca da festa rave. Perguntei se tinham conseguido ler o livro ou, pelo menos, a parte sobre a festa rave. *Mi* disse que tinha lido, porém, não tinha entendido muito bem. Respondi a ela que, ao trabalhar o tema, a partir do material selecionado por eles, tentaríamos comentar também o texto e ela poderia, então, apresentar suas dúvidas.

Trouxeram um endereço de *site* (<http://www.youtube.com>) que tinha disponível vídeos de festa rave e mensagens selecionadas das comunidades virtuais do *orkut* “Adoro raves” e “Odeio fanfarrões”. No início da apresentação, os dois estudantes falaram de vários aspectos da festa, destacando o tipo de música, termos usados por seus adeptos e como a festa acontece, compartilhando um universo de sentidos acerca do tema. Com empolgação, deram um exemplo de como a festa acontece, disseram que músicas que “viram moda” por serem muito tocadas nas rádios convencionais, na festa, são motivo de “gozação”. Depois vieram os exemplos de expressões usadas nas festas e o que elas significam:

“Fritos”: quem toma *ecstasy*

“Fanfarrões”: quem quer subir (aumentar) o som

“Biscatrancers” e “Bombatrancers”: moças e rapazes que têm uma aparência que chama a atenção, pela forma do corpo, tipo de roupa, um tanto exagerada.

Segundo eles, esses termos, o tipo de música e o ambiente em si compõem o sentido da festa: de ressaltar as diferenças sociais, do uso de *ecstasy*, da exposição do corpo e de

certa recusa aos discursos da mídia. Explicaram melhor, dando outro exemplo que marca a polarização do que é difundido pela mídia e como os sujeitos, na festa, ressignificam esses discursos: “mídia fala em droga, festa tenta ficar louco”, como se dissessem que a mídia difunde informações a respeito do consumo de drogas como uma maneira de controle pela proibição do consumo desse tipo de produto e o intuito da festa é justamente o de confronto, contrariedade, subversão a essa concepção difundida pela mídia.

A “adolescência” também foi outro exemplo dado por eles, afirmando que a mídia trata esse tema no sentido de mostrar os fazeres dos jovens como “moda”.

As frases, as ênfases e a empolgação com que expunham o tema parecia compor uma determinada posição dos alunos diante de uma experiência que lhes era própria, de um fazer relacionado à festa e a tudo que a inclui, ao papel de participantes dela e que essa era uma forma de diferenciarem os sentidos que eles atribuem à festa de outros como o que é difundido pela mídia, “não fazer [a festa] só por moda” (aluno *Pê*), como em um tom de crítica ao fazer as coisas que estão em “moda”, que são opções para outros sujeitos.

Era clara essa posição dos estudantes, pelo seu retorno sempre nesse ponto, sendo que a própria festa é entendida por eles como uma forma de resistência a tudo o que é moda. Essa idéia foi ficando mais clara com os exemplos trazidos para a aula como o termo “ridicularização” atribuído à festa, menos como discriminação, como usualmente pode ser compreendido, mas de ousadia diante dos discursos vigentes, pertencentes à determinada ordem e convenção social. A idéia de “absorver” certos valores também foi um termo usado por *Pê*, diferenciando os valores que procura primar (valores estes que estão na festa, expressos por seus participantes) dos que são predominantes no presente, como os que movem a moda (a cultura de consumo).

Comecei a reparar que na fala dos estudantes tinha certa crítica em elaboração, mas ao mesmo tempo uma mistura com a sua experiência e participação na festa. Propus que fizessem um exercício de distanciamento do tema, relacionando essa experiência particular diante do meio social em que vivemos, à escola, com intenção de que identificassem implicações desse tema para seus fazeres pedagógicos futuros, como um exercício do pensar essa experiência vivida de modo a compreendê-la a partir de um ponto de vista que buscasse possíveis interlocuções com o referencial sociocultural em estudo e com as nossas discussões prévias.

Nessa tentativa, um ponto que eles levantaram foi o fato da festa ser como uma forma de ressignificar o controle que vivemos no dia-a-dia, como no trabalho, por exemplo. Compreendi a observação pelo sentido da festa como um refúgio do trabalho. Em seguida, respondi que muitos dos que participam da festa ainda não trabalham e que, muito provavelmente, têm uma condição de vida de classe média alta e podem participar da festa, considerando o fato de ser algo pago, que, de maneira geral, minimiza a participação de um público mais amplo (depois contaram que os valores são bem variados, mas que, em geral, o custo é elevado). Concluímos a discussão após esse meu comentário, os estudantes mostraram concordar somente em parte com a observação sobre a questão do trabalho.

Fazendo uma análise posterior, talvez fique mais clara a idéia de trabalho que eles apresentaram como certa crítica ao significado social desse termo na presente sociedade: de disciplina, controle do tempo, restrição de escolhas aos sujeitos etc. Nessa perspectiva, a festa poderia ser compreendida como uma maneira de subversão desse fato social.

Seguimos para a análise das comunidades virtuais “Adoro rave” e “Odeio fanfarrões”. Propus que fizéssemos uma leitura mais atenta ao conteúdo das mensagens e relatos dos usuários, indicando um certo estranhamento pelo próprio título das comunidades. Seguimos nesse pensar. A observação de *Mi* e *Pê* foi de concordância com meu estranhamento, de que a maneira como os internautas classificam os participantes da festa e a posição firmada por eles diante da festa ridicularizava o outro, mas em sentido negativo, de discriminação, gerando, assim, preconceitos.

Considerarei o que os estudantes tinham contado da festa e fiz uma última pergunta considerando se essa característica da festa, a música, o uso de álcool, o uso de drogas, não seriam coincidentes também com esse imaginário social em relação ao qual os alunos se colocaram contra. Ou seja, minha fala foi provocativa no sentido de questionar se a festa rave, ao invés de ser uma forma de contraponto à ordem vigente, não seria justamente a afirmação de um estilo de vida orientado pela moda, pela cultura de consumo, pelas influências da mídia.

Mi arriscou algumas relações entre a festa rave e os valores predominantes na atual sociedade, afirmando o sentido da festa como algo que teria o sentido de: “fugir da ética”, “das regras”, “bonitinho”, “organizado” e *Pê* voltou a falar da idéia de “absorver” certos valores.

Terminamos com o meu questionamento do “por quê desse estilo de vida?”, de querer esse ritmo acelerado, gostar desse tipo de manifestação, no desejo do viver o prazer intensamente e a todo momento como forma de se opor ao que é regra? Eles afirmaram novamente o gosto pela música “tecno”, explicando que a droga na festa rave “ativa os pulsos cerebrais”, e a sensação é de que “se pode tudo”. Uma última observação de minha parte foi com relação à música – que não dá para entender as palavras. A aluna *Mi* respondeu: “esse tipo de música não tem palavras, é mais a cadência, a melodia”. Em seguida, comentei que a música parecia um “ruído” – mostrando meu incômodo, compreendendo como uma atitude anti-ativa aquela posição e explicação deles. *Mi* afirmou “ruídos que têm a ver com eles”, parecendo querendo dizer “ruído que faz sentido para [nós]” e estendeu a resposta dando mais elementos sobre a festa e seus participantes.

Sobre a comida, há lanches, mas comentaram que ninguém tem muita fome, por conta do *ecstasy*, dentre outras drogas. Os nomes de algumas festas: “*xxxperience 10*”, “*skol bets 2006*”. Comentaram, ainda, sobre o ocorrido na China, da proibição de festas que aconteciam na “Muralha”, porque muita gente subia, correndo risco de vida. Nesse momento, o aluno Gu, que até então estava quieto acompanhando as falas, disse: “festa na Muralha da China, puta, da hora”, mostrando interesse por esse tipo de ousadia.

Os estudos de Canevacci (2005) contribuem para o encontro de outros textos nos dizeres dos estudantes acerca da festa “rave”. Esse autor centra-se no estudo das “Culturas eXtremas”, título de sua obra. Culturas, no plural, porque os jovens europeus - o autor estuda jovens desse meio social -, ao se manifestarem pelos comportamentos, gestos, aparências “eXtremas”, mostram uma construção possível de ser humano, de ser jovem, não são alheios às influências de seu tempo, mostram isso pelo corpo e a partir do corpo. As inscrições feitas na pele, os excessos de bebida, de drogas, o ato de pichação, a opção pelo som alto e de certo tipo são expressões, manifestações culturais, uma possibilidade, dentre tantas outras, de ser jovem no presente. Esse tipo de estudo diferencia-se das grandes generalizações correntemente difundidas pela mídia de como são os jovens, de seu fazeres, como se houvesse uma categoria geral para compreender as manifestações juvenis. O autor opta pela compreensão dessas manifestações pelo critério da diferença, da particularidade nos modos de se viver de certos jovens na atualidade.

Opto assim, como Canevacci, para compreender os dizeres de *Mi* e *Pê*, considerando a particularidade, a experiência deles e a compreensão dessa manifestação cultural. Partindo desse pressuposto, identifico no seu discurso uma diferenciação entre a experiência vivida e o sentido dos comentários das comunidades de *internet*.

A experiência vivida da festa por eles parece ser algo próximo ao ponto de vista de Canevacci (2005), de ser uma manifestação juvenil que expressa o tempo e o tipo de sociedade em que esses sujeitos vivem, marcados pelo passageiro, pela transitoriedade de valores. Esses fatores coincidem com a transitoriedade da vida juvenil, presente no tipo de roupa, de comportamento, de opção ou não pelas práticas corporais, de marcas no corpo, expressa, em parte, a cultura de uma geração que convive com as imagens, em um lidar cotidiano com a linguagem do imaginário, como diria Certeau (1995), em seu texto “O imaginário da cidade”.

Por esse olhar, os estudantes fazem certa crítica a certas regras sociais como o significado social do trabalho, ao modismo, ao consumo e tudo o que esse fenômeno inclui, como a ampla difusão dessas idéias pela mídia, sendo frequentemente associadas à adolescência. Um tema que tínhamos discutido anteriormente quando da leitura do texto de Fraga (2000).

O tom de crítica ao discurso da moda por *Pê* e *Mi* também me faz lembrar de Certeau (1995) na denúncia da felicidade como ficção, presente nas imagens das grandes cidades, em propagandas, cartazes, outdoors. Os estudantes posicionam-se de modo a parecer recusar esses discursos, no entanto, em um extremo que não encontra a palavra na música, de uma sensação de que “se pode tudo”, parecendo ser uma contradição à afirmação do não aceitar a moda, regras sociais predominantes – que parece não estar separada dessa ficção de felicidade que Certeau (1995) trabalha, de uma liberdade também fictícia. Ainda que aparentemente a música não tenha palavras, os sujeitos podem inventá-las e nisso consiste o gostar de certo tipo de música, a melodia diz algo, faz sentido para quem ouve, a palavra sempre expressa um certo significado (BAKHTIN, 1990). Ao considerar esses pontos, a mediação foi no sentido de sugerir que os estudantes se distanciassem desses sentidos e olhassem sua experiência, procurando analisá-la com base no referencial trabalhado no semestre.

Nesse caminho, os alunos identificaram que o recurso usado para um grupo se diferenciar do outro nas comunidades era de ridicularizar o outro, mas em um sentido negativo, contrário, por exemplo, ao exagero do corpo descrito em Bakhtin (1987), que pode ter também

um sentido de ridicularização mas, nesse caso, trata-se de um excesso das partes do corpo, do baixo e alto corporal que tem como sentido a renovação para a vida, no contexto do séc. XV. Os internautas, ao contrário disso, usam as características individuais e coletivas dos adeptos da festa rave no sentido oposto, como discriminação, multiplicação do preconceito. Chegamos a essa compreensão ao identificar o conteúdo de ambas comunidades.

Múltiplos textos estão presentes nos dizeres dos estudantes, que perpassam o que eles são, os sentidos que atribuem à festa, como compreendem as influências da contemporaneidade e a diferenciação que fazem dessa experiência particular com as comunidades virtuais – são compreensões que estão em construção, em elaboração no seu pensar e agir pedagógicos na preparação para a ocupação do lugar social de professores.

Ritual de 05 de dezembro de 2006

Tema: Esporte - Basquetebol

O combinado para esse dia foi de vivenciarmos situações de ensino do basquetebol planejadas por *Gu*, após comentários trocados por nós previamente acerca do texto base para a preparação da aula: “Jogos Esportivos Coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer”, de autoria de Jocimar Daolio.

Os pontos do texto ressaltados foram: o pressuposto de que todo gesto é um ato cultural, portanto, expressa significados e sentidos, de que há princípios básicos para o ensino dos jogos esportivos (denominados pelo autor de princípios operacionais) que podem ser atribuídos às diferentes modalidades de jogos esportivos coletivos; uma certa elaboração do jogo por seus participantes para que as ações da equipe sejam bem sucedidas (regras de ação) e o gesto técnico específico de cada modalidade esportiva, que seria focado mais tardiamente no processo de ensino-aprendizagem. Comentei, ainda, que essa concepção de ensino faz um contraponto ao entendimento do esporte centrado no aprimoramento técnico, por uma visão que considera um conhecimento por parte dos alunos a ser ampliado na aprendizagem, no sentido de se ter uma

compreensão do jogo por unidades simplificadas, não de maneira fragmentada como é comum nos clássicos procedimentos de ensino do esporte.

O combinado com *Gu* foi de que ele tentaria organizar algo, tendo como base a experiência vivenciada do esporte – todos sabiam que ele treinava essa modalidade esportiva – e o texto base para a aula. Fomos para a quadra. Eu participei da aula junto com os outros estudantes, sem fazer interrupções. *Gu* iniciou com uma seqüência de alongamentos clássicos, seguida de quatro tipos de atividades: 1) jogo com bola pesada. Um time se organizava para carregar e passar a bola, com finalidade de chegar ao campo adversário. O time adversário, por sua vez, precisava se organizar para proteger o espaço, impedindo que a bola chegasse até o alvo (um espaço relativamente amplo delimitado por dois cones); 2) idem ao anterior com espaço do alvo reduzido; 4) situação de jogo com oposição entre dois jogadores, primeiro batendo bola somente com uma das mãos, depois com a outra, 5) passes entre os sujeitos correndo na lateral da quadra (por todo o comprimento da quadra de basquete), 6) passes fazendo um oito na movimentação entre os parceiros, depois fizemos o mesmo com a finalização – arremesso à cesta; 7) jogo “21”, arremessos de diferentes pontos da quadra, atribuindo pontos a cada arremesso correto até chegar a 21 pontos. Depois fomos para a sala, para trabalharmos aproximações do que foi vivenciado com o texto base.

Gu compartilhou com o grupo as idéias do texto – frisando os princípios operacionais, regras de ação e gestos técnicos do texto lido; sendo a finalidade mais específica da aula o trabalho com ênfase nos gestos técnicos. Os estudantes *Pê* e *Dri* seguiram no comentário, dizendo que tinham gostado da aula e das atividades propostas.

Dri falou que foi uma aula que privilegiou a cooperação e a “brincadeira”, no entanto, ao final da vivência do basquete, quando perguntei se já podíamos ir para a sala, tendo em vista o tempo corrido (40 minutos), ela falou: “ainda bem que você parou”, mostrando cansaço. Como a aula teve como finalidade o aprimoramento técnico e, somado a isso, a construção de uma aula com características do treinamento, pode ter colaborado para essa manifestação de *Dri*. Outro ponto de concordância de *Pê* e *Dri* foi o fator de interação – ressaltaram o fato da aula não ter sido baseada nos fundamentos individuais (ao falarem pareciam dizer que uma boa aula não deve ter esse tipo de enfoque). *Pê* chamou a atenção para a questão da ludicidade nas primeiras atividades propostas.

Retomei a palavra, procurando fazer a mediação de maneira que revissem a aula, destacando alguns pontos que eram próximos do treinamento do esporte de alto rendimento, como o uso da bola pesada (*medicine ball*), do espaço todo da quadra para a aula, sendo que estávamos em poucos, as atividades propostas sendo realizadas com pequenas adaptações do treinamento esportivo, com características de algo mais compartilhado, realizado em duplas, o que não quer dizer que o ensino do jogo esportivo coletivo pela sua complexidade seja atingido por esse critério somente. Expus esses incômodos a eles, algo que julguei como distante das idéias do texto. Segui na argumentação, destacando o problema da polaridade “tradição *versus* ludicidade”. A tradição, referindo-me à compreensão da técnica em seu sentido restrito, como movimento biomecânico, exclusivamente. No outro extremo, a ludicidade por si só e o risco de perda da especificidade das aulas de Educação Física. Para o fechamento da idéia, afirmei que o lúdico era uma dimensão humana. Expus também ao grupo a contradição identificada por mim no dizer de *Dri*, estranhando o fato dela elogiar a aula, diante da vontade de parar de fazer a aula. Ela ficou em silêncio.

Foi um momento de tensão entre nós, a mediação realizada, confrontando o que os estudantes tinham vivenciado, foi o modo que encontrei para que eles percebessem que aquela construção de aula tinha muito ainda da referência do modelo de alto rendimento e do treinamento físico. Ao perceber a tensão entre nós, comentei que a vivência era uma forma de experimentação dos conceitos estudados e, nesse momento posterior, procuraríamos identificar relações entre o estudado e o que foi vivido.

Tentamos pensar como seria uma aula que tivesse como enfoque o ensino do Jogo Esportivo Coletivo e como ensiná-lo partindo de um eixo sociocultural. Ressaltei novamente a relação do ensino do Jogo Esportivo Coletivo com o “pêndulo”, proposta pelo autor do texto, mencionando a aprendizagem espiralada que passa pela compreensão dos princípios operacionais, regras de ação e mais no extremo do pêndulo, os gestos técnicos. A aluna *Dri* interrompeu, perguntando “(...) mas o que são os princípios operacionais?”. Como somente *Gu* tinha lido o texto, já que o combinado com o grupo foi de, nessas últimas aulas, cada um ler o texto referente a sua proposição - uma maneira encontrada dos estudantes administrarem melhor seus compromissos e priorizar, nesse momento do semestre, essa atividade - fiz um comentário mais alongado, destacando implicações desse modelo como: a ênfase na aprendizagem e não na

idade; a dinâmica da estrutura do pêndulo como algo em constante movimento não dependente de um ensino por etapas (referindo-me às clássicas seqüências pedagógicas); o ensino de elementos básicos que podem ser transferidos para as diversas modalidades esportivas; de um enfoque no jogo sem perda de sua complexidade.

Percebi que o aluno *Gu*, que tinha preparado a aula, estava quieto, parecendo decepcionado, pelo preparo da aula ou, ainda, uma atitude de firmar certa posição diante do exposto por mim. Senti-me no dever de falar algo que valorizasse a tentativa dele, disse que essas aulas compartilhadas eram um exercício de busca por fundamentação teórica que atenda ao que foi proposto, ou que, pelo menos, que consigamos justificá-la a partir das idéias que temos. Essa justificativa pareceu não alterar a atitude de *Gu*. Não tínhamos mais tempo para continuar a discussão, só combinamos o encontro para a última aula que seria a avaliação geral do semestre.

A experiência dos estudantes com o esporte é um longo caminho de fazeres e práticas orientadas pelo treinamento, pelo esporte de alto rendimento, sendo esses valores fortemente presentes no meio em que vivemos. Rever isso é um mergulho nessas significações, que não ocorrem sem a complexidade como em tudo que é da vida.

A aula planejada por *Gu* traz sua experiência anterior, do treinamento, conjuntamente ao novo, em construção, na tentativa de refazer suas referências do ensino do basquetebol pelo texto sugerido. No entanto, sua atitude responsiva silenciosa ao final da aula diz algo sobre a mediação pedagógica realizada, indicando necessidade de um tempo maior para o acesso aos novos signos, e talvez de outro tipo de organização desse tipo de aula para que possa ser melhor trabalhada.

3.6 Avaliando os rituais

12 de dezembro de 2006

O planejado para esse dia foi:

- 1) fazer um breve resumo dos temas tratados, textos lidos, eixo da disciplina;
- 2) auto-avaliação;
- 3) combinar com eles o contato com os alunos de Portugal e como manteremos nossos contatos;
- 4) convite do professor Jocimar Daolio aos estudantes para a participação em grupo de pesquisa.

Coloquei na lousa os textos que foram trabalhados em aula e as leituras de apoio para os temas específicos, e também os filmes. Iniciei falando que a idéia era realizarmos uma avaliação compartilhada das aulas do semestre. Comentei que eu tinha preparado uma ficha de auto-avaliação para eles preencherem (anexo B), na tentativa de ter alguns pontos que me ajudariam nesse processo de avaliação do trabalho realizado.

Os comentários deles foram: Aluna *Mi*: “a disciplina abriu as idéias e, ao mesmo tempo, focou”. A discussão seguiu para um comentário sobre o que eles imaginavam que seria - aulas de Educação Física, especificamente, e que puderam ver diferentes temas. Pareceu que a avaliação deles foi positiva nesse sentido. Comentaram também que a “dinâmica” tinha sido boa, referindo-se às discussões compartilhadas e aos “depoimentos” a respeito das aulas de Educação Física.

O aluno *Rô* também avaliou como positivo o trabalho com os temas específicos.

Para *Pê*, nosso trabalho foi assim sintetizado: “voltando à vida social representada lá dentro da escola”. Nesse dizer, o estudante refere-se à nossa busca por fundamentar as aulas de Educação Física escolar a partir de uma base das Ciências Sociais e Humanas.

Mi: “Educação Física mais o lado cultural”. A aluna fez referência à disciplina anterior de Antropologia, dizendo que se não tivessem tido uma base, essas discussões seriam mais difíceis.

Pê, em seguida, colocou alguns pontos como: não saber como responder as perguntas que eu faço. Eu também mencionei que me sentia como ele – não sabia nada sobre o tema da festa rave e precisava que contassem mais, trouxessem mais dados.

Disseram, ainda: “a gente foi moldando a disciplina”, fazendo referência à dinâmica construída e mencionaram a oportunidade de estudar coisas que têm a ver com a história de vida deles. Apesar de nosso trabalho não ter sido uma disciplina formal, usam esse termo, talvez pela forma como as aulas foram realizadas, com características de uma disciplina.

Os pontos que os estudantes ressaltam nessa avaliação geral do semestre são também pistas que sigo para as reflexões que proponho nesse momento de avaliação do trabalho compartilhado no Brasil. Os aspectos que mencionam são: 1) com relação a finalidade das aulas – o tema geral – a compreensão das influências da mídia no Ensino Médio; 2) o modo como as aulas foram construídas, 3) a perspectiva de Educação Física que foi base para o trabalho – o referencial sociocultural, 4) dificuldades encontradas.

As aulas por nós compartilhadas resultou em fazeres e práticas que propõem o lidar com as diferenças como um importante critério para o convívio entre seres humanos, sendo esse aspecto, em particular, compreendido pelos estudantes como parte dos objetivos das aulas de Educação Física na escola.

As diferenças entre os seres humanos caracterizam certa produção cultural e estão expressas no modo em que os sujeitos vivem, no corpo, nos discursos verbais, nos objetos produzidos por um determinado povo, nas diferentes maneiras de ser professor e de ser alunos em certos contextos. Os autores que são referência para este trabalho concordam com isso, eles também argumentam a favor desse princípio para o convívio com o outro, ainda que partam de diferentes matizes teóricas para chegar a esse ponto. Com isso, concluo que o tema geral “as aulas de Educação Física no Ensino Médio com foco nas influências da mídia” foi trabalhado de modo a valorizar a história de vida dos estudantes, a identificar problemas nas aulas de Educação Física escolar e a reconhecer as diferenças como um importante aspecto a ser considerado e trabalhado nessas aulas.

Em nossa caminhada conjunta fomos encontrando outros temas, escondidos nas lembranças dos estudantes como o desejo de vivenciar os elementos do circo no caso de *Mar*; de compreensão de fazeres que tem a ver com a juventude e com eles próprios, como no caso de *Mi* e *Pê*, no trabalho do tema “festa rave”; o olhar para algo já conhecido, mas por outro prisma, por outro referencial, como no caso de *Gu* com o basquetebol; a compreensão e o estranhamento de algo familiar como os discursos que circulam em *sites* de *internet* referentes à Educação Física escolar, como no caso de *Dri*; a busca pela diferenciação do que a mídia difunde e a complexidade presente na vida real, como sugerido por *Rô*, no tema “corpo e mídia”.

O modo como as aulas foram construídas favoreceu o trabalho compartilhado, viabilizando a produção de múltiplos sentidos a partir de algo vivido, presente nas recordações dos estudantes. Nas mediações pedagógicas realizadas, procurei identificar os textos desses sujeitos em seus discursos, observações, silêncios, expressões, com atenção ao contexto dessas manifestações. Dessa maneira, tive acesso a outros textos, que estão presentes no longo fio da história do esporte, das manifestações juvenis, à ginástica científica, aos problemas que afetam a coletividade. Compreendo a ressignificação dessas lembranças nas aulas em sentido próximo a Bakhtin (1987) de renovação da vida, de esperança em um futuro melhor, sentidos presentes na sociedade europeia no período da Idade Média e Renascimento.

O referencial sociocultural que foi base para as mediações pedagógicas nas aulas levou-nos a vida do outro, às lembranças com relação às aulas de Educação Física que tiveram, aos sentidos em elaboração para os estudantes. As lembranças e depoimentos compartilhados nas aulas viabilizaram o acesso a outros textos.

O último aspecto que foco atenção é com relação às dificuldades por nós encontradas diante do referencial que orientou as mediações pedagógicas. Da parte dos estudantes, dificuldades na elaboração de respostas às minhas perguntas. De minha parte, dificuldades em trabalhar temas desconhecidos como a festa rave. No entanto, o compartilhar dessas dificuldades, o ato de expressá-las pode já significar um caminho encontrado para aceitação do que estranho – as perguntas, para os estudantes, o tema da festa rave, para mim. Uma possível saída para viabilizar a interlocução entre nós, a compreensão da dificuldade. Essas saídas estão na própria circunstância e condição em que os discursos são produzidos, na negociação com o outro, diria Certeau (1990).

Uma outra situação, que também avalio como uma dificuldade, mas que não tivemos oportunidade de revê-la ou comentar sobre o problema, ocorreu no dia da aula preparada por *Gu*. A dificuldade foi na mediação de sentidos. O estudante ficou em silêncio durante meu comentário sobre a aula que tinha preparado e também não compareceu no dia da avaliação geral. Compreendo esses fatos, partindo das idéias de Mauss (2003) sobre a troca simbólica, sintetizada nos atos de dar, receber e retribuir. Nesse caso, poderíamos compreender que a “troca” de sentidos, de noções, de palavras entre nós da experiência vivida na aula, não se concluiu. Não encontramos de imediato maneiras de superação, de negociação do distanciamento entre o texto sugerido e a aula preparada por *Gu*.

Além desse fato acontecido com *Gu*, também tive dificuldades com relação à participação dos estudantes no trabalho: a não leitura de textos para as aulas em alguns momentos; os silêncios excessivos; as faltas como no caso do estudante *Rô* que, em várias aulas não esteve presente. As possíveis justificativas que encontro para isso são: o fato deste trabalho não ser parte do programa oficial de aulas na instituição e, conseqüentemente, os estudantes terem priorizado, em alguns momentos, as atividades relacionadas às disciplinas formais quando essas se sobrepunham ao programado para nossas aulas. Além disso, também considero que, na atualidade, os estudantes têm facilidade de acesso à informação de um modo geral, sobretudo com o uso de computadores, *internet*, da imersão em uma cultura visual, esses elementos podem contribuir para que, nas aulas, os estudantes esperem por situações de rápida construção de idéias, como nas imagens e mensagens difundidas pelos meios de informação.

Apesar disso, considero que a tentativa de construção de aulas, tendo como base um referencial sociocultural, partindo do princípio da dialogicidade para as mediações pedagógicas, contribuiu para a superação dos problemas mencionados e viabilizou a produção de conhecimentos.

No debate específico da aula de Educação Física no Ensino Médio, os alunos centram reflexões no problema do lidar com as diferenças entre meninos e meninas, como sendo fundamental para que todos tenham acesso às aulas. Esse problema foi atribuído à outras situações à medida que o tema era retomado nas aulas, como aconteceu no dia em que os estudantes mencionaram que o problema do lidar com as diferenças não estava centrado somente no professor e à sua proposta de aula, mas também no fato das alunas não quererem fazer aulas

junto com os meninos. Ou seja, o problema passou a ser compreendido para além do papel do professor, estando também presente nas expectativas das meninas, e para além disso, poderia-se pensar, que se trata de uma construção cultural dos papéis de meninos e meninas no meio social em que se vive.

Esse mesmo critério das diferenças foi também base para a análise da comunidade virtual “Eu odeio Educação Física”, pela estudante *Dri*. Ela justifica o fato dos sujeitos mencionarem que “odeiam” Educação Física pela dificuldade de atender ao que o professor de Educação Física solicitava nas aulas. Essa dificuldade teria relação, segundo *Dri*, com o lidar com as diferenças entre os alunos, já que o modelo de aula presente seria de busca pela padronização, homogeneização das ações dos sujeitos. Ou seja, a estudante parte de pontos trabalhados no texto de Daolio (2003) e transfere essas relações para a compreensão das dificuldades mencionadas pelos internautas na comunidade virtual “Eu odeio Educação Física”. Identifico essa transferência como uma indicação da construção de conhecimentos, de produção de novos sentidos por parte da estudante.

Na análise da festa rave pelas comunidades virtuais do *orkut* “Adoro raves” e “Odeio fanfarrões”, também identifico o critério das diferenças como elemento para a análise dos estudantes *Pê* e *Mi*. Eles se centram na própria maneira como os internautas da comunidade “Odeio fanfarrões” classificam os participantes da festa, em uma posição de ridicularização do outro, em sentido pejorativo, de discriminação, gerando preconceitos. Como contraponto a essa atitude, eles propõem a valorização das diferenças entre sujeitos e grupos sociais. Esse foi o ponto ressaltado na aula.

A vivência de elementos do circo e do basquete foram exemplos de como essas práticas podem ser reconstruídas a partir do referencial sociocultural.

Na vivência de elementos do circo, proposta pela estudante *Mar*, o principal contraponto foi a compreensão dessa prática não no sentido de uma “alternativa” para o trabalho na escola, mas um contraponto à tradição da ginástica do século XIX, à ênfase na técnica correta. Esse contraponto ficou explícito pela vivência de elementos do circo que, ao invés do controle, sugeriam a ousadia, a invenção e a imaginação.

O basquete também foi uma vivência com o propósito de reconstrução da visão de esporte de alto rendimento e do treinamento esportivo. A tensão observada na aula junto ao

estudante *Gu* é expressão de como essa referência é predominante nas experiências dos sujeitos. No entanto, considero essa tensão necessária para a construção do novo, para a revisão de valores e sentidos. O principal contraponto nesse caso, foi de propor uma prática que fosse acessível a todos e que, em simultâneo, viabilizasse a compreensão do esporte sem perder a complexidade inerente a esse elemento da cultura corporal.

À seguir, descrevo como ocorreu a mediação de sentidos junto aos estudantes de Educação Física portugueses

4 Aulas compartilhadas em Portugal

A pesquisa em Portugal ocorreu junto a estudantes da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), no acompanhamento das disciplinas “História do Desporto” (HD) e “Antropologia e História do Corpo” (AHC), ministradas pela professora Manuela Hasse²⁵. Essas disciplinas são oferecidas a todas as turmas de primeiro ano do curso Ciências do Desporto (CD)²⁶, de fevereiro a junho, que corresponde ao segundo semestre letivo da instituição portuguesa e de setembro a janeiro (primeiro semestre letivo), respectivamente.

Pelas conversas com a professora Manuela e pelo que consta na “agenda do estudante” do ano de 2006/2007, publicação oferecida aos estudantes da instituição, o eixo curricular presente no curso é das Ciências Biológicas e Exatas, sendo as disciplinas HD e AHC oportunidades praticamente únicas de trabalho junto aos estudantes sobre as noções de corpo como construção histórica e cultural, sobre as técnicas corporais como atos que expressam cultura e significados diversos e sobre o “desporto”²⁷ como manifestação das sociedades modernas ocidentais.

Na “agenda do estudante” também constam informações gerais sobre o funcionamento e história da faculdade, sobre os cursos oferecidos, a distribuição de disciplinas por semestre, calendário, além de dados sobre os órgãos administrativos e seus serviços. Dentre as informações, menciona-se que a licenciatura em CD, curso que acompanhei durante o ano de 2007, havia sido reestruturada após 10 anos de funcionamento em dois formatos (1- Educação Física e desporto escolar; 2- gestão do desporto). Com a reformulação, os estudantes passam a ter uma formação básica nos dois primeiros anos antes de fazerem a opção por três vias de especialização: “Educação Física e Desporto Escolar”, “Treino Desportivo” e “Exercício e

²⁵ Sempre que me referir à professora Manuela Hasse, usarei a forma de tratamento “professora Manuela”, que era a maneira como eu a tratava quando estávamos em aula.

²⁶ Sempre que me referir ao curso ou às disciplinas usarei a forma abreviada.

²⁷ No Brasil, o termo usado com sentido próximo é “esporte”, no entanto, o termo “desporto”, em Portugal, é também atribuído, de maneira mais ampla às diversas práticas corporais da atualidade.

Saúde”. Esse formato tem duração de 4 anos no total, sendo que para a opção “Educação Física e Desporto Escolar” a duração é de 5 anos, já que no último ano os alunos realizam o estágio pedagógico no sistema de ensino português.

No primeiro ano do curso de licenciatura em CD, a distribuição da grade curricular ou “plano de estudos” é a seguinte: disciplinas “Actividades Físicas e Desportivas I”, “Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem”, “Anatomofisiologia I”, “Anatomofisiologia II”, “AHC”, “Bioquímica”, “Cin antropometria”, “Desenvolvimento Motor”, “HD”, “Matemática I”, “Matemática II”. No segundo ano, a única disciplina oferecida que teria um título mais próximo das Humanidades é “Sociologia do Desporto”. Para aqueles que optarem pelo ramo Educação Física e Desporto Escolar, no terceiro ano há o oferecimento da disciplina “Psicologia do Desporto” e no quarto, a “Sociologia da Educação e Organização Escolar” e “História da Educação”. No entanto, também cursarão disciplinas como “Prescrição do Exercício”, “Fisiologia do Desporto” e “Metodologia do Treino”, no terceiro ano e “Avaliação e Educação da Aptidão Física” e “Opção Desportiva”, “Pedagogia do Desporto” I e II, no quarto.

Essa configuração do currículo traz pistas do eixo do curso de CD, apoiado no conhecimento provindo das Ciências Biológicas e Exatas. No decorrer do semestre, pude acompanhar as aulas na disciplina HD e esse dado ficou mais evidente, pela dificuldade de trabalho centrado em uma base das Ciências Sociais e Humanas.

Semanas antes das aulas de HD iniciarem, eu e a profa. Manuela discutimos sobre a disciplina, como tem sido estruturada, sua forma de organização, os temas gerais previstos para o trabalho junto aos estudantes no semestre letivo. No decorrer desses encontros iniciais, fizemos prévia seleção de obras e autores a serem trabalhados na disciplina de HD. Combinamos de manter uma avaliação contínua dos temas trabalhados, anotando dúvidas dos estudantes ao longo do semestre, de maneira a rever o planejamento inicial e, ao mesmo tempo, sua especificação, a depender também das discussões em aula e da compreensão dos estudantes. O conceito de compreensão em Bakhtin (2003a) foi priorizado em nossas discussões nesse momento de preparação das aulas, no sentido dos alunos serem instigados à participação efetivamente ativa, fazendo questionamentos, comentários, expressando suas idéias nos exercícios feitos e no decorrer da disciplina.

Esses aspectos, que eu procurava freqüentemente enfatizar, foram sempre muito bem recebidos pela professora Manuela, embora, na prática, esbarrariam na tradição da instituição, no modo de ser professor e aluno nesse lugar, dando-me a impressão de haver maior concordância por parte dos professores de que eram eles que tinham o conhecimento a ser ensinado, transmitido aos estudantes. Esses, por sua vez, tinham como papel ouvir as aulas, anotar. Algo próximo para mim da visão de "educação bancária", mencionada anteriormente. Fui fazendo essas observações ao longo do semestre, no convívio cotidiano com a instituição. Esse foi um aspecto que logo me chamou a atenção, talvez não somente pelo referencial que eu procurava ter como base para essas relações todas, mas também pelas referências de aulas que eu mesma tive com os professores do Brasil. Alguns com atitude muito semelhante ao que me parecia ser a dos professores da FMH, outros, com atitude de valorização dos conhecimentos dos estudantes, priorizando um agir pedagógico compartilhado nas discussões em aula.

Combinamos que eu acompanharia os dois cursos “Licenciatura em Gestão do Desporto”²⁸ e “CD”, para os quais a disciplina HD seria oferecida durante o primeiro semestre de 2007. Eram oportunidades para que eu me inteirasse do funcionamento da faculdade, no que se refere ao oferecimento de disciplinas, às turmas, além do fator de inclusão no programa de aulas a discussão referente aos discursos da mídia na difusão dos elementos da cultura corporal. A professora identificou como um tema atual e que poderia favorecer minha participação junto às suas disciplinas. Esse foi um fator decisivo para que eu participasse e acompanhasse também a turma de “Gestão do Desporto”, embora, pelo fator da formação profissional voltada para o âmbito da gestão e não da atuação futura como professores de Educação Física, não era uma turma prevista para a participação na pesquisa. Combinamos, então, que eu acompanharia os dois cursos, de maneira a discutir o tema dos discursos da mídia, centrando-me no fenômeno esportivo, abrangente à atuação profissional futura de ambas as turmas em seus respectivos cursos.

A disciplina HD foi oferecida, em 2007, a todas as turmas de primeiro ano do curso “CD”, em simultâneo. Eram aproximadamente 140 alunos matriculados na disciplina, no

²⁸ Não estava prevista minha participação nesse outro curso oferecido pela FMH, mas a professora Manuela fez a recomendação para que eu também acompanhasse essas suas aulas, o que poderia contribuir para minha familiarização do processo de pesquisa junto aos estudantes portugueses.

entanto, o número de participantes efetivos, provenientes das cinco turmas de primeiro ano, era bem mais reduzido. As aulas aconteciam às terças-feiras (início às 11h e término às 12h) e quintas-feiras (início às 10h e término às 11h). O programa da disciplina foi planejado partindo de três grandes eixos de discussão: 1- A festa e o jogo (discussão centrada nas relações entre a festa e o jogo na Antigüidade); 2- A gênese do Desporto Moderno (discussão centrada no processo de desportivização, fenômeno da sociedade moderna) e 3- Desporto e Sociedade (discussão centrada no desporto na sociedade contemporânea). Essa mesma estrutura de curso foi também base para o curso “Licenciatura em Gestão do Desporto”, que acontecia em outro prédio e para uma turma de aproximadamente 30 estudantes.

A previsão era de, no terceiro bloco de aulas, eu ter uma participação mais específica no trabalho sobre o tema das influências da mídia e as implicações para o esporte e para a Educação Física, de modo a refletirmos sobre a questão escolar. Seria também oportunidade para fazer o convite aos voluntários para a formação de um grupo de trabalho, com o intuito de atender as finalidades da pesquisa.

O andamento do semestre foi um percurso de aprendizado de como ser professora nesse outro meio social. Na elaboração e realização conjunta de aulas com a profa. Manuela, pude dialogar e trabalhar conceitos e temas junto aos estudantes. Em alguns momentos fazia perguntas dirigidas à turma a respeito do assunto em debate, em outros, apresentava uma imagem ou alguma idéia, relacionada com algo referenciado em aula anterior, dando assim continuidade ao tema. Essa situação parece não ser muito praticada de um modo geral na FMH. O espaço de aula confirma o modelo clássico de ensino, como um lugar para o aluno ouvir as idéias do professor. A própria construção do espaço indica isso. As aulas foram realizadas em um auditório, sendo que os alunos ficavam em cadeiras fixas, com apoio de mão, em um plano mais elevado do que o professor. Assim, poderiam ver o professor, atrás de uma mesa, tendo como recursos para as aulas: a lousa que pode ser movimentada, o microfone, o retroprojetor, a CPU de computador e, atrás de si, a possibilidade de uso de uma grande tela. O próprio espaço do auditório indicava, de certa forma, as possibilidades que o professor tinha de mediação na comunicação com os estudantes.

Tive duas oportunidades para fazer o convite aos estudantes da disciplina de HD para a participação na pesquisa. Isso ocorreu ao final do semestre, como eu e professora

Manuela havíamos previamente planejado. A intenção era de formação de um grupo que participaria de aulas em paralelo à disciplina de HD, sendo sua finalidade a compreensão dos elementos da cultura corporal difundidos pela mídia. A professora Manuela considerou que esse objetivo teria correspondência com o último bloco de aulas “Desporto e Sociedade”.

Após as duas oportunidades para comentar sobre a pesquisa junto a turma de HD e fazer o convite a todos para a participação nesse trabalho, seis alunos demonstraram interesse, no entanto, nenhum deles compareceu no horário e dia marcados para a aula. Uma possível explicação para isso pode ser pela distribuição de disciplinas no calendário letivo semestral da FMH. Havia um horário próprio para cada turma e disciplina, sendo que, em alguns casos, como em HD, todos os estudantes das cinco turmas participam ao mesmo tempo. Ao perceber que essa poderia ser a explicação para o não comparecimento dos alunos, pensei em disponibilizar ao longo da semana seguinte que tive o segundo contato com alunos, vários dias e horários, atendendo aos espaços vagos entre uma aula e outra, de maneira a contemplar todas as cinco turmas.

Na seqüência de dias agendados, dois alunos compareceram. Com esse retorno, o trabalho com o grupo teve início, no entanto, não havia garantias de que todos os seis alunos realmente iriam participar da pesquisa, porque as atividades previstas coincidiriam com o cronograma de provas finais no semestre, inviabilizando a realização de encontros regulares para a construção das discussões. As atividades foram iniciadas, ficando combinado que no período de junho a agosto de 2007 tentaríamos manter contato por *email* e com o início do semestre seguinte, em setembro de 2007, retomariamos os encontros presenciais, além de convidar os alunos ingressantes no curso para também participarem do grupo de pesquisa.

Iniciamos as atividades com duas aulas semanais, sendo que, no total, foi possível a realização de cinco aulas entre o mês de maio e início de junho. Nesses encontros iniciamos com noções básicas sobre as Ciências Humanas, cultura, Educação Física (anexo C), antes de entrarmos na discussão propriamente dita sobre os discursos da mídia. Nos cinco encontros tivemos oportunidade de análise de um anúncio publicitário, tendo como bibliografia de apoio o texto de Mauro Betti “Educação Física, cultura e sociedade”, disponível em meio eletrônico (http://www2.prudente.unesp.br/pefes/mauro_betti_artigo.pdf). Uma discussão que propunha aproximações entre a noção de cultura, cultura corporal de movimento e as influências

da mídia, vislumbrando possibilidades de mediação de sentidos em Educação Física com finalidade de ressignificação do esporte-espetáculo e dos sentidos atribuídos ao corpo, difundidos pelas diferentes mídias (revistas, televisão, jornais, sites de *internet*).

No entanto, o trabalho ficou inconcluso, devido às provas semestrais que coincidiram com o nosso agendamento de aulas no último mês e não conseguimos nos reunir mais para avaliar o trabalho até então. No semestre seguinte, tive oportunidade de estar com uma das participantes, mas ela avaliou como inviável a participação nas reuniões de pesquisa devido à organização das disciplinas naquele semestre, restringindo horários que antes tinha livre.

No semestre seguinte, tive contato com os estudantes ingressantes no curso de CD e fiz novamente o convite para a participação na pesquisa. Apresento a seguir como esse encontro ocorreu.

4.1 Aula convite para a turma da disciplina AHC

Era o segundo semestre de 2007, iniciado no mês de setembro. Uma nova turma de estudantes estava inscrita na disciplina Antropologia e História do Corpo, também de responsabilidade da professora Manuela. Após as primeiras semanas do início das aulas, fiz o convite à turma para a participação na pesquisa, seguindo o planejado junto à professora Manuela.

Ritual de 15 de outubro de 2007

Programei uma apresentação em *power point* com enfoque nos seguintes pontos:

- 1) apresentação da pesquisadora e do trabalho de pesquisa;
- 2) problema relacionado ao tema “Educação Física e Mídia”;
- 3) Educação Física como prática social;

- 4) mídia como instituição que produz certo tipo de discurso (cultura de consumo);
- 5) compreensão do anúncio publicitário como exemplo do trabalho junto aos estudantes do semestre anterior e de uma possibilidade de leitura com base em referencial teórico;
- 6) convite para participação na pesquisa.

A profa. Manuela apresentou-me rapidamente à turma, dizendo que eu falaria de minha tese de doutoramento. Eu iniciei por um “bom dia” aos estudantes. Falei mais ou menos 40 minutos, seguindo os pontos planejados. Quando cheguei ao ponto 5, apresentei o que foi trabalhado junto a outra turma que participou da pesquisa. Esclareci que o anúncio publicitário apresentado tinha sido publicado no jornal “Diário Econômico”, jornal que tive acesso na própria faculdade, no semestre anterior. Expliquei que um dia eu estava lendo o jornal e estranhei o anúncio de toda uma página, algo aparentemente desconexo com o tipo de jornal, uma imagem imensa, um pedaço de corpo, misturado aos assuntos de economia do país. Decidi que iria propor aos estudantes leituras compartilhadas sobre o assunto. Assim aconteceu, na aula seguinte junto ao primeiro grupo de voluntários para a pesquisa, mostrei tal anúncio como um exemplo de produção da mídia e exploramos o problema referente a esse tema. O objetivo proposto para a aula foi de realização de análise desse anúncio publicitário específico.



Figura 6 - Anúncio publicitário no Jornal
Diário Económico

Os dois estudantes presentes na reunião do primeiro grupo de pesquisa arriscaram fazer a leitura do anúncio, após eu dar algumas indicações referentes ao seu conteúdo e forma, dizendo para observarem o que mais lhes chama a atenção, qual a composição do anúncio, quais as mensagens presentes, pontos que identifiquei como gerais, favorecendo a elaboração de uma leitura com atenção.

Disseram: “a idéia é de um *shopping* diferente” e “parece uma propaganda de casa de doces!”. Depois trabalhamos um pouco mais a partir dessas afirmações.

Para a estudante, o diferente estava na tensão gerada pelo fato de ser um anúncio de um *shopping center* e o que estava em destaque era a imagem de uma mulher em certa pose, com um líquido saindo pela boca. Algo que, aparentemente, não tinha nada a ver com *shopping centers*.

Para o estudante, parecia propaganda de uma casa de doces porque tinha a ver com o líquido que escorria pela boca, como uma provocação ao desejo, à vontade de experimentar.

No grupo, fomos procurando relações entre as duas leituras, chegamos à conclusão de que o ponto de cruzamento entre elas estava no uso do exagero relacionado à imagem para a produção de um certo sentido. A pose da mulher dizia algo relacionado ao desejo, ao experimentar, gerando uma mensagem de convite ao leitor para ir ao novo shopping, “diferente” dos outros *shopping centers*. Uma casa de doces exagerada, de outro tipo.

Ao término da exposição das leituras compartilhadas no grupo de pesquisa aos estudantes da disciplina AHC, concluí minha exposição junto à turma, dizendo que, tendo como base o referencial teórico da pesquisa, concluo que essa construção do discurso da mídia, em particular do anúncio publicitário, tem como intuito chamar a atenção dos leitores inicialmente para a imagem, como um modo de persuadi-lo para que siga o resto da mensagem, onde ele encontrará informações sobre o novo *shopping center*, quando é a inauguração, onde e em que horário. Nessa construção, há sentidos difundidos, atribuídos ao *shopping*, o produto a ser comercializado e também ao corpo.

Ao final da exposição, fiz o convite a todos propondo, como combinado com a professora Manuela, de compartilharmos aulas em paralelo à disciplina AHC e, ao final do semestre, prepararíamos algo para ser trabalhado junto à turma novamente. Perguntei se alguém se voluntariaria. Não se manifestaram. Dirigi-me à professora para saber que horas eram, ela disse que tinha ainda 10 minutos e ressaltou aos estudantes a importância de participação na pesquisa e que esse trabalho estaria desvinculado da avaliação formal.

Depois abri para perguntas e comentários. Houve os seguintes posicionamentos:

Um dos estudantes perguntou se eu não via a possibilidade das pessoas não terem contato com a mídia. Eu fui enfática na resposta: não! Em seguida, expliquei que se o telespectador, o ouvinte de rádio, o leitor de jornais, resolvessem não assistir mais tv, ouvir rádio e ler jornais, eles se deparariam com cartazes nas ruas, *outdoors* e propagandas espalhadas pela cidade.

O estudante contra-argumentou dizendo que a pessoa pode pensar diferente daquilo que a mensagem transmite. Outro estudante manifestou-se antes que eu respondesse, de que a mídia pode contribuir para chamar a atenção das pessoas para a questão do corpo, da saúde. Em seguida, respondi para ambos, dizendo que a pergunta era importante porque dava-me chance de falar mais alguma coisa. Disse a eles que na forma como as informações são transmitidas é freqüente o incentivo às práticas corporais com o intuito dos sujeitos atingirem um determinado tipo de corpo ou uma condição saudável, e que isso não é suficiente para que as pessoas realizem essas práticas, efetivamente. Dei como exemplo as academias de ginástica no Brasil. Argumentei que as pessoas vão à procura desses espaços no verão e depois não praticam mais. Disse, ainda, que é necessário que a aula viabilize a construção de conhecimentos às pessoas, assim como a atribuição de diferentes sentidos às práticas corporais.

Percebi que minha fala poderia dar a entender como uma oposição à mídia. Expus isso a eles, dizendo que a maneira como eu falo pode parecer que sou contra a mídia, talvez pela minha empolgação, mas que avalio os discursos dessa instituição como nem bons, nem maus. Afirmei, ainda, que considero importante diferenciar a finalidade desses discursos da finalidade das aulas de um professor de Educação Física. Em seguida, considerei que a mídia é um meio que facilita a “comunicação”, e dei como exemplo o fato de viabilizar aos sujeitos o acesso à produções científicas no mundo todo via *internet*. Quanto às notícias em geral, disse que também temos acesso mais facilitado do que décadas atrás. Como exemplo, comentei que, na atualidade, temos condição de ter acesso a uma aula que acontece do outro lado do mundo. No entanto, há que pensar nos significados transmitidos. Lembrando-os que a aula é uma prática de mediação de significados.

Terminamos a discussão depois de um outro rapaz contra-argumentar em tom firme mostrando discordância diante de minha posição. Falou sobre a questão das academias, em uma posição de valorizar o que a mídia faz, como um modo de incentivo às práticas corporais. Professora Manuela, vendo que a conversa iria se alongar e que o tempo de aula já estava esgotado, interrompeu dizendo ao estudante para ele se inscrever para participar do grupo e trabalhar essa idéia lá. No meio disso, uma pessoa enviou um papel escrito, o telefone e o nome, interessada em participar dos encontros. Outros rapazes vieram dar o nome, eu perguntei o

horário que seria melhor para nossas aulas. Disseram que tinham aulas todas as manhãs, mas que depois das 14h estavam livres. Ao todo sete pessoas deixaram o contato.

Ao chegar em casa enviei *email* para todos que tinham deixado o nome, marcando dia e horário para o encontro.

Com base na aula, pensei em focar nos próximos encontros com o grupo da pesquisa problemas relacionados à relação “Educação Física e Mídia”, saber mais deles, do que pensam sobre os discursos da mídia e de suas experiências de vida.

A leitura que fiz do anúncio publicitário, após apresentar o que foi trabalhado junto ao grupo de pesquisa no semestre anterior, teve como base as idéias de Bakhtin (2003d) e a pesquisa de Caldes (2007), apresentada no 2º Encontro Internacional do Interaccionismo Sociodiscursivo, que aconteceu em Lisboa, em 2007. A autora faz uma análise de anúncio publicitário, partindo do pressuposto de que se trata de um gênero do discurso específico.

Para Bakhtin (2003d), um enunciado está relacionado às condições e finalidades de um determinado campo e há três elementos que formam o seu todo: o conteúdo, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos compõem certo tipo relativamente estável de enunciado, o que são denominados por Bakhtin (2003d) de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são heterogêneos e múltiplos, porque assim o é a atividade humana. Para o estudo de um gênero do discurso há que se considerar também os enunciados produzidos no cotidiano da vida. Essa discussão contribui para o entendimento de que os discursos gerados em determinado campo são orientados por uma dinâmica intersubjetiva, da palavra do outro. Se há, por parte da instituição mídia, determinada finalidade quando difunde mensagens e imagens, esses elementos são compreendidos de uma maneira específica pelos sujeitos.

Caldes (2007), ao pesquisar sobre esse tipo específico de gênero do discurso, apóia-se nos estudos do francês Jean-Paul Bronckart e considera o anúncio publicitário um gênero altamente produtivo em termos de exemplares de textos, fato que justifica seu estudo para essa especificidade. Outro aspecto que enfatiza é com relação aos mecanismos composicionais que estão na base desse tipo de produção textual, o que a autora denomina gênero convocante e gênero convocado, ambos em interação no espaço textual. O ponto que a autora chega com o seu trabalho é que essa interação sugere a criação de uma certa dinamicidade quanto aos percursos de

leitura estereotipados, podendo orientar a leitura desse gênero textual, por considerar a natureza instrucional dos mesmos.

É importante ainda mencionar que Bakhtin (2003d) diferencia os gêneros de discurso em dois tipos de construções ideológicas: primários (simples) e secundários (complexos). O autor explica que não se trata de um tipo de diferenciação funcional. Os gêneros primários se formam na comunicação discursiva direta, no diálogo cotidiano, na conversa entre dois sujeitos, por exemplo; os secundários (romances, dramas, pesquisa científica, grandes gêneros publicísticos) surgem em condições de convívio cultural de maior complexidade e relativamente muito desenvolvido e organizado, principalmente o escrito. No processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram em condições de comunicação imediata, no cotidiano.

Os discursos primários incorporados e refeitos nos discursos secundários, tais como: um discurso do cotidiano no romance, o uso de certos termos e a explicação científica de uma construção discursiva direta, por exemplo, fazem alterações nesse gênero primário, por perderem a dinâmica discursiva da realidade concreta, dos enunciados que poderão ser produzidos a depender dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma alteração, sobretudo, ideológica.

Tanto na pesquisa científica como na construção da aula, a diferenciação entre esses discursos é fundamental para a compreensão da natureza de diversos enunciados e das finalidades dessas produções. Essa pode ser uma maneira de identificar o tipo de enunciado produzido pela mídia e de suas implicações na vida cotidiana. O ouvinte, ao perceber o significado do discurso, ocupa uma certa posição responsiva, e assim, segundo Bakhtin (2003d, p.271), se dá a compreensão:

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc., sendo que essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início (...).

A compreensão dos discursos da mídia é uma questão polêmica entre os estudiosos desse tema, diz respeito às escolhas teóricas que se faz no exercício para estudo e análise do que é transmitido por tais meios. É também polêmica porque, pensar o impacto das

influências que circulam na sociedade atual é lidar com a subjetividade, com o modo como os sujeitos avaliam, compreendem o que a mídia transmite. O acesso aos diferentes modos de compreensão sobre as influências da mídia, pelos referenciais centrados em eixo sociocultural, é uma opção encontrada para a multiplicidade de olhares, viabilizando a multiplicidade de sentidos atribuídos aos discursos produzidos pela mídia. O que me leva a crer que as leituras apresentadas aos estudantes sobre o anúncio publicitário do *shopping center* são exemplos de múltiplas outras leituras desse mesmo anúncio que podem ser compartilhadas em situações de aula.

4.2 Os participantes da pesquisa e o local de nossas reuniões

Dos *emails* enviados para os sete interessados que mostraram interesse em participar da pesquisa, somente um aluno retornou a mensagem, confirmando presença nas reuniões. Além dele, outro rapaz escreveu, dizendo que tinha interesse, mas devido a questões de trabalho não tinha como comparecer naqueles dias e horários marcados. Os outros cinco estudantes não se manifestaram. Percebi que, quando eles deixaram o nome para que eu fizesse contato por *email*, dois não estavam muito certos se iriam realmente participar, um deles disse-me: é só para deixar o nome, não é? Talvez eu não participe. O outro, que estava ao seu lado, parecia acompanhá-lo e estar na mesma situação.

O estudante que confirmou presença, participou continuamente das aulas no grupo de pesquisa. Além dele, uma outra estudante esteve presente nas primeiras reuniões, e também estava na lista dos sete interessados. No entanto, no decorrer do semestre, não pôde dar continuidade nem aos nossos encontros, nem ao curso de CD. Apresento esses dois estudantes que participaram nessa segunda tentativa de trabalho junto aos estudantes portugueses: *Majô*, que esteve presente somente nas primeiras reuniões do grupo e *Fran*, com quem tive oportunidade de compartilhar cerca de nove aulas ao todo.

Majô é uma estudante mais velha (36 anos), já tinha iniciado o curso de Ciências do Desporto há 17 anos e precisou interrompê-lo por precisar morar em outro país temporariamente. Atualmente, tem uma filha, é casada e também trabalha. Possui olhos gigantes de curiosidade, corpo pequeno, que mostra algum cansaço, no entanto, transbordante de vontade

de viver, sem temer o recomeço das coisas na vida, era assim como eu via *Majô*, concordaria Bakhtin (1987) diante de sua análise da obra de Rabelais.

Fran, de 19 anos, é um sujeito calmo, fala pouco, porém é muito atento a tudo e preciso no que diz. Possui a aparência de alguém muito jovem e a seriedade de alguém muito velho. Os olhos também são especiais, grandes, pretos, cheios de brilho, descobri isso em nosso último encontro, como uma espécie de agradecimento pelas idéias que compartilhamos juntos!

O local marcado para as reuniões foi em uma sala que fica em ambiente externo ao prédio da faculdade, do outro lado da rua. A referida sala fica em um espaço acima do local onde os professores fazem as refeições. Para chegar até lá seguimos uma escada estreita e circular. O local é restrito em tamanho, parecido com um sótão. Há uma janela bem pequena para circular o ar, mas nos dias de nossas reuniões não era possível mantê-la aberta, devido ao vento e frio. Ouvíamos conversas dos professores, pelo fato de nossas reuniões acontecerem em horário de almoço.

Não havia outra possibilidade de espaço. Para uma sala de aula comum, teria que fazer pedido formal ao órgão responsável e a resposta poderia não ser imediata. No semestre anterior, as cinco reuniões com o primeiro grupo ocorreram na sala da professora Manuela, mas como o espaço não comportava bem mais de duas pessoas, achamos que a melhor opção seria essa salinha no refeitório dos professores, utilizada, eventualmente, pela Faculdade.

4.3 O problema da compreensão dos discursos da mídia

Ritual do dia 17 de outubro de 2007

Inicialmente eu comentei um pouco mais com os estudantes sobre a pesquisa. Depois pedi para que falassem de suas expectativas com relação à participação no trabalho e se estava claro o que seria feito. Eu e professora Manuela tínhamos planejado para esse segundo grupo participante da pesquisa preparar uma discussão sobre os elementos da cultura corporal difundidos pela mídia para ser apresentada junto a turma de AHC ao final do semestre. Essa foi a

maneira encontrada para que os estudantes identificassem relações entre as aulas na pesquisa e a disciplina, um dado que eu e professora Manuela julgamos importante, uma vez que esse tipo de trabalho é inédito na FMH. Os participantes da aula nesse dia: a estudante *Majô* e o estudante *Fran*.

Majô falou primeiro. Seu jeito com os olhos fixos em mim parecia compreender a minha preocupação com relação aos discursos da mídia. O modo como expunha suas idéias era de alguém que falava colocando-se em outro lugar, como se não fosse uma integrante da turma do curso de CD, procurando diferenciar o seu modo de pensar a mídia do que lhe parecia o modo de pensar dos demais estudantes.

Perguntou para mim o porquê de tratar esse tema com alunos do primeiro ano do curso. Eu respondi que era devido ao grupo correspondente no Brasil, alunos também de primeiro ano e que essa escolha foi baseada em uma idéia inicial de elaboração de ações pedagógicas para o Ensino Médio (instância de ensino próxima aos estudantes de primeiro ano, que somente recentemente ingressaram no Ensino Superior). Na opinião de *Majô*, se esse tema fosse debatido mais tarde no curso, os estudantes teriam um tempo maior para se envolverem com as questões do curso e terem também uma vivência/experiência maior (de vida) para compreenderem as influências da mídia com relação ao corpo e às práticas corporais. Além disso, a estudante comentou sobre os seguintes aspectos:

1. Justificou a dificuldade de pensar as influências da mídia - como eu procurei fazer na primeira aula com a turma - devido ao pouco “tempo” de vida (de experiência de vida) e a conseqüente dificuldade em perceber problemas relacionados às informações difundidas. Nesse seu dizer, ela apoiava-se em sua própria história de vida, como um olhar para si mesma “agora tenho mais preocupação em cuidar de mim mesma”, depois referiu-se ao fato de atualmente ter uma filha de 8 anos, ser casada, ter iniciado o mesmo curso há 17 anos e não tê-lo concluído, já trabalhar na área, como um contar de fatos ocorridos que justificam certa experiência de vida que contribui para a compreensão dos problemas relacionados aos discursos da mídia.

2. Fez uma relação entre o que a mídia difunde e a forma como os alunos são. *Majô* identifica relação entre o modo como os alunos são e a mídia se aproveita disso para a

difusão de idéias. Parece que ela tenta não culpabilizar a mídia, mas olhar para um certo modo de vida na atualidade, que reflete na forma como os sujeitos são (ela exemplifica pela forma como os estudantes ficam em aula, fazendo uma comparação com o seu início no curso há 17 anos), voltando ao ponto de que a mídia “se aproveita disso”.

Fran falou depois, quando perguntei a ele sobre suas expectativas com a participação na pesquisa. Como dando continuidade à fala de *Majô*, pensou em uma solução ao problema identificado pela estudante. Ele disse, supondo a questão das influências da mídia, que precisava ter algo que os demais estudantes percebessem em sua própria experiência. Deu como exemplo a série televisiva “Morangos com Açúcar”²⁹ e os *PlayStations*³⁰. Eu talvez tenha expressado certa exaltação com a idéia, porque ele tentou explicar um pouco mais, situando-me o que era a série televisiva “Morangos com Açúcar”. Deu exemplos de quadros do programa, relacionados ao dia-a-dia de certos jovens como ir para a escola, ter tempo de lazer, paquerar etc.³¹ Depois comentei que, no Brasil, havia algo semelhante, mas eu não lembrava o nome, depois lembrei (“Malhação”) e ele confirmou que achava que era esse nome mesmo e que tinha ouvido dizer que a tal série portuguesa era uma versão da brasileira³². Parecia que a sua atitude era a de apoiar o pressuposto inicial de *Majô*, do porque os alunos não compreendem os problemas relacionados às influências da mídia.

Após ouvi-los, sugeri algo a ser preparado em nossas aulas para o trabalho junto à turma de AHC que tivesse relação com as observações de *Majô* e *Fran*. Apresentei uma idéia inicial de pensar em algo que pudesse ser vivenciado pela turma e uma discussão sobre os episódios da série “Morango com Açúcar” ou com os *Play Stations*. Os dois estudantes pareciam concordar, mas sem entender bem o que eu dizia.

²⁹ Transmitida em Portugal pela TVI.

³⁰ Trata-se de uma marca de *videogame*. Quando o estudante diz “os *PlayStations*”, ele quer dizer os jogos de videogame dessa marca específica.

³¹ Com o decorrer das aulas, *Majô* e *Fran* foram dando outros exemplos de como é o programa. Os quadros mostram situações em que os mesmos atores envolvem-se em práticas como o esporte (competindo entre si, por exemplo). Há quadros também que mostram os mesmos atores encenando situações como problemas entre os jovens e os pais.

³² Desconheço se é, de fato, uma versão portuguesa da série brasileira “Malhação”.

Ao final da aula, *Majô* disse que iria continuar no grupo e que seria para ela um aprendizado com esse trabalho, considerando minha experiência com a pesquisa. Respondi: “não, vamos fazer o trabalho conjuntamente”, querendo dizer que seria um aprendizado compartilhado.

Com essa aula inicial junto ao grupo de pesquisa, percebi que tanto *Majô* como *Fran* concordavam com o problema que para mim também era inquietante, de procurar maneiras de aproximação às referências culturais dos estudantes, os “textos” que eles tecem diariamente em sua interlocução com o meio em que vivem. Identificar esses escritos neles seria a oportunidade para a produção de novos textos, por nossos encontros e confrontos de conhecimentos.

Majô entende que a experiência vivida é algo importante para a compreensão dos discursos da mídia. *Fran* procurou soluções no que é próximo aos estudantes como a série televisiva “Morangos com Açúcar” e os *Play Stations*. Avaliei que as idéias de ambos eram pistas para o fazer pedagógico junto a eles e a turma da disciplina AHC. Pensei em selecionar textos por esse eixo, referências acerca do modo de produção das informações, imagens e mensagens pela mídia e, por outro lado, referências sobre a vida, a experiência vivida, seguindo a pista de *Majô*. Essas referências seriam caminhos para a construção do trabalho que seria compartilhado com a turma de AHC.

4.4 Cultura juvenil: compreendendo o jovem de hoje

Ritual do dia 30 de outubro de 2007

Como tinham mencionado a série “Morangos com açúcar”, julguei necessário explorarmos mais a idéia. Pedi para que explicassem sobre a série e quais possíveis relações identificavam entre essa sugestão e a discussão que iríamos preparar para ser apresentada junto aos estudantes da disciplina de AHC.

Majô e *Fran* começaram a explicar de maneira alternada. Disseram que a série televisiva enfoca situações do dia-a-dia do jovem, como ir à praia, sair à noite, namorar, questões que são também vividas pelos estudantes de primeiro ano da FMH. Os problemas que a série

ênfatiza são relacionados à vaidade, ao tipo de vida que o estudante tem, segundo *Majô*. A estudante fez uma comparação entre a relação professor e alunos hoje e quando ela era mais jovem, considerando esse também um tema de “Morangos com Açúcar”. Descreveu como é essa relação hoje em dia: “forma aberta, se calhar (...) no meu tempo havia uma separação entre professor e alunos”. Ela seguiu um pouco mais esclarecendo a idéia, voltando ao ponto de que hoje em dia a relação entre tais sujeitos se dá de modo mais aberto, os alunos atualmente podem expressar mais facilmente o que sentem. Depois identificou correspondência entre a série e o modo como os estudantes se vestem.

Fran interrompeu *Majô* para falar de como o esporte também é enfocado na série. Disse que em determinadas épocas do ano há quadros sobre o esporte praticado por jovens, como tinha ocorrido na temporada de verão. *Majô* retomou a fala afirmando “como se fosse uma vida das pessoas” e “está bem estruturado o programa”, reconhecendo relações entre o que é transmitido e o tipo de vida dos jovens de hoje.

Em seguida, ela ampliou o comentário, referindo-se ao estilo de vida do jovem de hoje, comparando-o com o modo quando ela era mais jovem: “é a linguagem, não há questão de fundo, debate”, “tudo é mais simples, mais fácil”, “a apresentação das pessoas é diferente, o corpo aparece mais despido, da anca³³ caída”, “rastas no cabelo”³⁴, “as raparigas usam cuecas³⁵ box e calças por cima (...)”, ressaltando que essa aparência seria mais “descontraída”, “solta”.

Majô voltou a falar da série, destacando os temas discutidos que são relacionados aos interesses dos jovens: a sexualidade, o esporte, a relação com os pais e com os colegas.

Concluiu suas observações referindo-se aos discursos que são atribuídos à vida do jovem: ao que é banal, sexo, droga e a figura dos pais como “chatos que vem por trás”. O modo enfático como fez essas relações deu-me impressão de que seu comentário foi tanto sobre o discurso que o programa televisivo difunde como sua maneira de avaliar a vida juvenil na atualidade.

³³ Nesse sentido que a estudante apresenta, compreendo como similiar, no Brasil, o termo “quadris”.

³⁴ A aluna se refere ao tipo de tranças no cabelo. No Brasil, o termo mais usado é rastafari. Desconheço se há outras denominações e se, em Portugal, o termo usado é somente “rasta” ou se essa foi uma abreviação da estudante.

³⁵ Esse termo é usado em Portugal como referência às roupas íntimas tanto de homens como de mulheres.

Fran ficou quase o tempo todo em silêncio, no entanto, aparentemente concordando com as idéias de *Majô*.

Diante dos discursos compartilhados entre nós, avalei como fundamental o trabalho a partir de referências que viabilizassem uma leitura social pelas diferenças entre os jovens na atualidade. O modo como *Majô* expôs o problema, comentando sobre a série televisiva, parecia não ser distante do modo como ela via essa questão fora do programa, ou seja, como ela via a vida juvenil na realidade, generalizando e estereotipando os jovens, assim como a série, sem identificar diferenças entre essa produção televisiva e a vida real, sem identificar as diferenças e múltiplas expressões juvenis na atualidade. Lembrei-me de um texto de Magnani (2005), “Circuitos dos jovens urbanos”, que trazia etnografias de grupos jovens de São Paulo que poderiam ser exemplos para esse tipo de argumentação. Seria uma das referências para trabalharmos nas próximas aulas.

Ritual de 06 de novembro de 2007

Levei para a aula cópias impressas do anexo C (noções básicas acerca da Educação Física a partir do referencial sociocultural, com menção às idéias de Mikhail Bakhtin, Clifford Geertz e Jocimar Daolio). O propósito inicial seria partir dessas noções para seguirmos na leitura da série televisiva “Morangos com Açúcar”. A partir desse dia, somente *Fran* participou das reuniões do grupo de pesquisa. O estudante iniciou dizendo: “Geertz está certo!” e explicou como as “regras” sociais são aprendidas, ao identificar a “cultura” com o que é imposto, mas também o que “transpomos para os outros”. Referiu-se, ainda, à forma de circulação da cultura: pela família, escola e educação, afirmando “nem se pensa nisso quando acontece, nem nos damos conta que são transmitidas”.

Na busca por relações entre o dizer de *Fran* e o tema das influências da mídia, compartilhei minhas observações acerca da mobilização de portugueses e franceses para assistirem o Mundial de *Rugby*³⁶ 2007, pela televisão. Disse-lhe que eu tinha visto pessoas

³⁶ Pelo que pude observar, em Portugal, usa-se o termo como na língua inglesa “*rugby*”.

reunidas em locais como restaurantes, bares, em Lisboa, para essa finalidade, assim como também ocorreu em um congresso³⁷ de que participei na cidade francesa de Lorient. Em uma das noites, foi reservado aos participantes do congresso um auditório com grande tela para acompanhamento do jogo França x Inglaterra³⁸.

Uma última observação compartilhada como mais um exemplo de como as influências da mídia estão em circulação foi o fato de eu ter visto em Paris, no ponto mais alto de um dos monumentos da cidade - a Torre Eiffel, um grande balão em formato de bola de *rugby* com o logotipo do Mundial de 2007.

Fran seguiu no comentário dizendo: “é o *marketing*” e depois contou-me que tinha feito estágio com uma “equipa” de *rugby* e que o campeonato era importante para Portugal porque foi a primeira vez que esse país participou do Mundial de *Rugby*, justificando as minhas observações sobre a mobilização dos portugueses em acompanharem os jogos. Para ele, o fato era questão de patriotismo.

Depois procurei retornar à sua afirmação sobre o *marketing*, comentando que eu tinha achado espantoso o fato de colocarem o logotipo do Campeonato Mundial sobre a Torre Eiffel. Ficamos um pouco nesse ponto, comentei sobre o discurso de persuasão do “*marketing*” e sua intencionalidade. *Fran*, mostrando concordância, fez aproximações entre o meu dizer, as produções da mídia e os jovens. Usando termos como “descobrimos novas culturas”, “criando nova cultura”, ao se referir às produções dessa instituição, formulou o seguinte exemplo: “jogador da equipa (*rugby*) se veste de um jeito, depois os jovens (...) maneiras de agir”. Querendo dizer que os jovens são orientados por esses discursos da mídia, vestem e agem como os jogadores dessas grandes equipes, porque querem ser como eles.

Fiz uma pergunta de modo a confrontá-lo com a afirmação, questionando se os jovens, ainda que vestindo roupas e agindo como os jogadores, seriam, efetivamente, como eles. *Fran* respondeu: “Não, depende da maturidade de cada um. As atitudes não são melhores, vai conseguir perceber que não tem transposição para a vida real”. Fui entender melhor essa afirmação quando o estudante fez relações entre aprendizado social e as influências da mídia, afirmando: “cultura não tem limites mas impõe limites. Vamos para a frente mas precisamos

³⁷ XIIth Internacional Congress of the European Committee for Sport History (CESH), em setembro de 2007.

manter fiéis às idéias que sempre foram da sociedade e isso limita os *media*³⁹”. Disse que varia de pessoa para pessoa esse querer ser como os jogadores e a “educação” é importante nesse sentido, assim como a maturidade e a experiência de vida, fatores que seriam determinantes, segundo *Fran*, para “a própria pessoa ser como ela é, e não querer ser como os outros”. O sentido expresso de educação não foi muito claro, parecendo ser algo relacionado à infância. Chego à essa conclusão pelo dizer do estudante de “aprendemos quando somos pequenos”. Ao final de sua reflexão, *Fran* centrou-se no papel da instituição mídia: “os *media* sabem que as pessoas não querem sempre as mesmas coisas, tem que ter a preocupação de inovação”.

Ao final da aula, entreguei ao *Fran* textos que tinha selecionado para trabalharmos nas aulas seguintes: “Circuitos dos jovens urbanos”, de José Guilherme Magnani e “Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos”, de José Machado Pais.

Nesse dia, iniciamos pelo trabalho com os conceitos e fomos produzindo outros textos em conjunto. No dizer de *Fran* sobre como se dá a transmissão cultural, identifico noções de Marcel Mauss e as leituras que professora Manuela faz da obra desse autor nas aulas. Nesse caminho de fazer aproximações entre essas noções e as influências da mídia, procuramos compreender como os jovens lidam com tais influências, em particular, com os sentidos atribuídos ao esporte de alto rendimento. Para essas elaborações, partimos das observações de *Fran* sobre os jovens e de minhas observações diante do acontecimento do Mundial de *Rugby* 2007. As afirmações que faço sobre o discurso de persuasão do *marketing* são baseadas nos escritos de Bakhtin (2003d) sobre discurso e nos escritos do autor italiano Hugo Volli.

Para Volli (2003), o termo *marketing* talvez seja mais representativo da época atual, freqüentemente utilizado no meio empresarial. Para ele, a publicidade é uma parte de um conjunto de atividades de comunicação com finalidade de utilização predominante e programada de textos, sendo esse conjunto de atividades conhecido como *marketing*. Nesse sentido, pode-se considerar que convites para eventos, folhetos com descrição de artigos e preços, logotipos, são

³⁸ Nessa ocasião, estavam acontecendo os jogos das finais do Mundial de *Rugby* 2007.

³⁹ Essa expressão é próxima ao termo mídia no Brasil. Talvez o modo como é usado em Portugal seja provindo da expressão “mass media” em inglês.

textos produzidos, possibilidades de comunicação de determinada empresa dos produtos e idéias a serem difundidas.

Esse tipo particular de texto possui características que potencializam a idéia a ser transmitida, o uso da linguagem a favor da promoção do produto, da marca, da informação a ser posta em circulação. É uma criação que busca o apoio do consumidor, do espectador, leitor, telespectador, pelo “jogo de significados” ou um “ ‘campo de tensões’ e, ao mesmo tempo, uma máquina preguiçosa”, como afirma Volli (2003, p.17); porque fornece aos sujeitos informações e depende dos mesmos para que a tarefa destinada seja concretizada, ainda que esse processo ocorra somente no plano simbólico.

Mais ao final de nossa reunião, discutimos sobre a tensão entre essas produções do *marketing*, do desporto difundido pela mídia e as possibilidades de resistência a esses discursos. Nesse ponto, avalio como brilhante a síntese feita por *Fran* com relação à produção cultural por parte dos sujeitos. Algo próximo às idéias de Certeau (1990) sobre as invenções cotidianas serem uma forma de resistência aos discursos produzidos por instituições como a mídia “(...) vamos para a frente mas precisamos manter fiéis às idéias que sempre foram da sociedade e isso limita os media” (*Fran*). Desdobrar esse texto final em outros textos produzidos nas aulas, no sentido de ampliar os argumentos de *Fran* poderia ser o caminho para a compreensão da série televisiva “Morangos com Açúcar”. Assim como da elaboração de argumentos que diferenciasssem o que a série transmite do que é a vida dos jovens na realidade.

4.5 Resignificando a série televisiva “Morangos com Açúcar”

Ritual de 09 de novembro de 2007

Preparei uma aula em que pudéssemos ter como base nossas elaborações na aula anterior, seguindo mais especificamente na discussão da série televisiva “Morangos com Açúcar” e os textos de Magnani (2005) e Pais (2000).

Retomamos noções do anexo C e também lembrei que o estudante havia comentado sobre as aulas da professora Manuela e as idéias de Mauss. Propus que fizéssemos o exercício de reflexões sobre a série televisiva, tendo como base tais noções.

Fran disse que identificava correlações entre o programa e as aulas da professora Manuela, comentou que naquele dia a aula tinha sido sobre o conceito de cultura como um conjunto de símbolos, “como está aqui em Clifford Geertz”, disse, concordando com os trechos em destaque na folha de papel que lhe entreguei (anexo C). Continuou dizendo que:

Eu acho que o programa também enfoca isso, o que a nossa cultura nos transmite e, ao mesmo tempo, como professora Manuela disse, os grupos, jovens, como se fosse mais a transmissão de nossos pais, as pessoas mais velhas.

Fiz uma pergunta para me certificar se tinha compreendido o sentido do dizer de *Fran* “de termos essa referência de nossos pais, é isso?” [silêncio, *Fran* olhou para o alto como se estivesse pensando].

Retomei parte da discussão de aulas anteriores, procurando aproximações com as aulas da professora Manuela, em especial com a obra de Mauss. Disse a *Fran* que há o antigo, a tradição e junto com essa tradição o novo, contando a ele que há um termo que costumamos usar, “ressignificação”, e isso é fundamental para quem atuará como professor, considerando a possibilidade das práticas e saberes dos estudantes serem continuamente ressignificados. *Fran* mostrou concordância com meu ponto-de-vista e colocou-se em uma posição como de quem avalia o fazer dos futuros professores. Mencionou, como exemplo, o fato dos estudantes de Educação Física terem seus professores como referência e ingressarem na universidade com certa visão de como ensinar nessa área específica.

Perguntei, procurando caminhos para que *Fran* relacionasse essas idéias com os “Morangos com Açúcar”:

Como a gente pode pensar um diálogo teórico para apresentar aos estudantes (da turma de AHC) sobre o programa (série)? Como a gente poderia questionar, argumentar?

(silêncio)

Fran pegou o papel que eu lhe havia entregue com os conceitos básicos em destaque e leu uma frase de Geertz: “(...) a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um” (p.64) e explicou:

Aquilo que eles vêem (os estudantes de Educação Física) no programa é como se fosse uma base, depois vem, depois tem aquilo que cada um é (...) intrinsecamente biológico e o que ele captou com outras experiências, outras vivências, depois aceitam ou não as coisas que aparecem no programa, na televisão e se vão vestir ou não certas roupas, fazer ou não certos esportes, depende da experiência de cada um, (...) se aceita mais facilmente idéias novas dos outros (...) é tornar-se individual.

Seguimos um pouco mais nesse ponto, depois achei que estávamos dando muitas voltas e fiz uma pergunta, julgando ser mais direta quanto à intencionalidade da série “Morangos com Açúcar”, disse: Qual seria a intencionalidade desse programa? *Fran* respondeu: “a vida do jovem, o dia-a-dia, é a diversão, é a ocupação do tempo, é influência para, por exemplo, nesse programa usam (...) várias cenas em que eles estão vendo qualquer coisa, nessas cenas, aparecem marca do refrigerante, do que seja, em que eles usam o programa mesmo para publicidade. Penso que (...) devemos abrir os olhos aos jovens para o que se passa no dia-a-dia, a violência nas escolas, as amizades”.

Depois perguntei se *Fran* entendia a série assim, como dando conta dessas questões do dia-a-dia, da vida do jovem, ele respondeu:

Acho que sim, aparecem problemáticas [no programa] como o *bulling*, nas escolas nos Estados Unidos com relação a isso, devido à discriminação e jovens começam a afastar-se e há outro lado, brigas (...).

Eu: a mídia dá conta de tratar os problemas, de fato, a partir da realidade de vida?

Fran: sim, acho que sim, como é que vou te explicar (...).

Percebi que ele não sabia como continuar, tentei argumentar da seguinte maneira: lembrando-o de que tínhamos já falado anteriormente das experiências individuais e de relações entre essas experiências e o coletivo e refazendo a pergunta: como a mídia trata os problemas da vida do dia-a-dia se ela não sabe ao certo das experiências de vida de cada um?

Ele mostrou concordância com minha posição e explicou, dando como exemplo o cinema, de que os produtores perguntam para um determinado público “quais seus interesses? Então eles falam do que gostam, assim, assim” – *Fran* disse como se estivesse respondendo ao tal produtor, continuou:

Procuram saber qual os interesses dos jovens, o que eles gostam de fazer, quais os problemas que têm e também porque as pessoas que fazem essas coisas tem uma pequena idéia, devem ter filhos na escola, os filhos contam as cenas que acontecem na escola, coisas do dia-a-dia e eles tentam transpor o que conhecem com alguma ficção (referindo-se ao que é produzido pela mídia).

Notando que havia algo em construção no dizer de *Fran* sobre o que a mídia produz e os problemas cotidianos, mas com “alguma ficção”, julguei que poderíamos discutir a partir dos textos combinados para essa aula, conceitos que poderiam contribuir para a compreensão dos fazeres e manifestações juvenis da atualidade.

Seguimos no texto “Os circuitos dos jovens urbanos”, de José Guilherme C. Magnani. Li alguns parágrafos em voz alta e *Fran* acompanhou em sua cópia do texto. Ressalto dois parágrafos que foram norteadores de nossa discussão em seguida. O primeiro trata de expor o debate em torno dos termos “tribos urbanas” e “culturas juvenis”, de modo a nos localizar diante da crítica e o sentido do texto “culturas juvenis”, seguindo os autores mencionados por Magnani (2005), dentre os quais o autor espanhol Carles Feixa⁴⁰:

O primeiro termo (tribos urbanas) é o mais popular e difundido, ainda que esteja fortemente marcado por sua origem na mídia e por seus conteúdos estigmatizantes. O segundo termo (culturas juvenis) é o mais utilizado na literatura acadêmica internacional (vinculada normalmente aos estudos culturais). Essa mudança terminológica implica também uma mudança na forma de encarar o problema, que transfere a ênfase da marginalidade para a identidade, das aparências para as estratégias, do espetacular para a vida cotidiana, da delinquência para o ócio, das imagens para os atores (FEIXA, 2004, p. 6, apud Magnani, 2005).

O outro parágrafo trata-se do ponto-de-vista que Magnani (2005) assume diante dos termos “tribos urbanas” e “culturas juvenis”:

Com o objetivo, porém, de oferecer uma alternativa a esses enfoques e assim poder dialogar com eles na forma de contraposição e/ou complementaridade, proponho outra denominação, "circuitos de jovens", e outro ponto de partida para a abordagem do tema do comportamento dos jovens nos grandes centros urbanos. Em vez da ênfase na condição de "jovens", que supostamente remete a diversidade de manifestações a um denominador comum, a idéia é privilegiar sua inserção na paisagem urbana por meio da etnografia dos espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, e os parceiros com quem estabelecem relações de troca.

Ressaltei, já ao final da aula, que essas concepções poderiam contribuir para a elaboração de argumentos na compreensão das manifestações juvenis como produções culturais, diferentes modos de expressão na contemporaneidade. Essas referências seriam, portanto, contrapontos aos discursos de massificação dos comportamentos juvenis, como as informações difundidas pela mídia de modo generalizante. *Fran* acompanhou tanto a leitura como meus dizeres, no entanto, tive dúvidas se estava claro para ele essas noções, essa leitura dos jovens.

Ao retomarmos a discussão da aula anterior, com foco na série televisiva “Morangos com Açúcar”, identifiquei que, no dizer de *Fran*, havia uma posição de resistência ao comentar sobre a tradição, sobre o que é transmitido pelos pais, pelas pessoas mais velhas, podendo ser compreendido como algo diferenciado do que é difundido pela mídia, pela série em análise. No entanto, mais adiante nas idéias compartilhadas, *Fran* coloca-se em posição de “confiança” ao que é transmitido pela mídia, ainda que reconhecendo haver certa “ficção” nesse tipo de produção. Essa minha observação fez com que propusesse ao estudante iniciarmos a leitura e debate do texto de Magnani (2005), um referencial para a compreensão de conceitos

⁴⁰ FEIXA, C. Los estudios sobre culturas juveniles en España - 1960-2004. **Revista de Estudios de Juventud**, 64,

como “Tribos urbanas” e “Culturas juvenis”, assim como o contraponto proposto pelo autor diante desse debate e o que ele propõe – uma discussão sobre os fazeres juvenis pelas diferenças, pelas trocas simbólicas, pela produção de cultura por parte desses sujeitos. Essa referência poderia contribuir para fortalecer a posição de defesa do que é produzido pelos jovens, de suas atitudes responsivas aos discursos da mídia, à série televisiva em debate. Argumentos que poderiam ser elaborados a favor da ação pedagógica do professor de Educação Física, no sentido de exposição do debate a seus alunos, a instigá-los à leitura da mídia de maneira a diferenciar a realidade de vida, do que os jovens são e produzem e do que é tratado e produzido por certos programas televisivos.

Ao final da aula, achei que seria importante trabalharmos o texto de Pierre Bourdieu, “Sobre a televisão”, uma referência para o debate sobre o que é a televisão, como os programas jornalísticos são construídos. Seria outra fonte para nossa fundamentação na leitura e discussão da série “Morangos com Açúcar”.

Ritual de 13 de novembro de 2007

Iniciamos pelos textos que tínhamos combinado de dar continuidade à discussão - Magnani (2005) e Pais (2000). Perguntei se *Fran* tinha conseguido ler, ele disse que sim e compartilhou sua observação com relação a um dos textos:

Neste texto do José Pais fala daquele ponto que tocamos da realidade mesmo nossa de cá fora, da escola, não sei que, e da outra realidade em relação aos jogos informáticos⁴¹ pá⁴² eles verem se conseguiam passar da realidade do jogo pá a realidade da vida, das coisas, é isso.

Dei seqüência ao comentário de *Fran*, de modo a concordar com ele:

mar., Madrid, 2004.

⁴¹ Esse termo é usado em Portugal como algo mais generalizado aos jogos virtuais, de computador e aqueles jogados em *videogames* como “PlayStation”.

É...tá falando de um fazer cultural dos jovens de hoje que tem a ver com o uso dos *PlayStations*, [o próprio *Fran* tinha mencionado isso, da televisão, *internet*] e prá gente dar aulas, pra ter acesso a esse universo dos alunos, é importante olhar pra isso.

Perguntei se *Fran* tinha mais algum ponto que queria ressaltar do texto, ele lembrou de um trecho, na página 71, que dizia algo relacionado aos limites impostos pela cultura. O estudante indicou onde estava a discussão no texto, em um parágrafo que o autor discute o caráter performativo⁴³ das culturas juvenis, dando como exemplo os “desportos radicais”, sendo o excesso no sentido de ultrapassar limites, “(...) como caminho de saída de um sistema cerrado” (p.71). O trecho que *Fran* leu em voz alta foi: “(...) muitas condutas juvenis manifestam uma tensão ou tentativa de superação dos limites ou confins de um dado sistema de normas sociais e culturais (idem)”.

Seguimos um pouco mais e retomamos a discussão acerca dos conceitos das “tribos urbanas” e “culturas juvenis”, em Magnani (2005). Estendi o comentário sobre o trabalho desse autor identificando o espaço como uma categoria para o estudo de práticas e fazeres juvenis na cidade de São Paulo e procurei entrar no assunto da mídia novamente. Fiz a seguinte pergunta: Você acha que a televisão consegue lidar com a noção de culturas juvenis, de fazer algo próximo, por exemplo, do que foi esse texto de Magnani (2005) de entrar nos grupos, falar dos grupos (...)? *Fran* respondeu:

Acho que sim, porque ao mesmo tempo que mostram as pessoas que marginalizam, também mostram as outras que estão por trás daqueles que são marginalizados, e que os ajudam e que os faz ver que não são uma minoria, são pessoas normais como as outras, com outras crenças e outro modo de ver a mesma vida.

⁴² “Pá” era o modo como soava para mim a preposição “para” no comentário do estudante.

⁴³ O autor defende o ponto de vista que os jovens na contemporaneidade vivem uma forma “performativa”, “simulada” como superação “dos limites ou confins de um dado sistema de normas sociais e culturais” (p.71).

Tentei compreender a afirmação de *Fran*, que parecia inicialmente identificar que a mídia também lida com as diferenças. Fiz a seguinte pergunta após conversarmos um pouco mais sobre essa questão: “nesse programa específico [Morangos com Açúcar], como é esse lidar com as diferenças?”

Fran explicou-me:

Acho que é, pois, com o apoio dos pais, dos amigos, é que tentam apoiar, tentar fazer com que o rapaz ou a rapariga que tá a ser marginalizado não se sinta afastado do grupo em uma aula, em uma turma, não tem que se sentir mal!.

Comentei, em seguida, algo próximo a: e essa forma como é feita, há respeito às diferenças, valorização dos sujeitos, de sua individualidade?

Fran: “acho que sim, eles tentam mesmo, pra eles não fiquem tão marginalizados, tão afastados, para não se sentirem excluídos do grupo”.

Depois disso, combinamos a data para a próxima aula. Deixei com *Fran* o livro “Sobre a televisão”, de Pierre Bourdieu, para discutirmos na próxima aula.

Fran, ao comentar o texto de Pais (2000), destacou a questão que o autor apresenta em relação aos jogos informáticos, procurando identificar o problema posto: do virtual como realização das aspirações profundas dos jovens, dificilmente concretizáveis na realidade, já que o mundo da escola parece-lhe aleatório, o futuro indefinido, a vida real cheia de incertezas. Nesse sentido, o autor compreende que os jovens exercitam em tais jogos um “poder performativo”.

Ao final da aula, o estudante explica sobre o lidar com as diferenças na série televisiva “Morangos com Açúcar”, também dessa maneira, como se a série desse conta de simular situações do dia-a-dia dos jovens e eles, por sua vez, identificam, reconhecem nos quadros apresentados problemas vividos, aspirações, desejos. Chego a isso pelo dizer do estudante de que o programa procura focar soluções para a não marginalização, exclusão dos sujeitos de seu grupo. Problemas que tem a ver com a vida dos jovens na contemporaneidade.

Avaliei que precisávamos avançar nesse debate do que é a vida real e do que é a vida mediada pelo programa televisivo. A leitura de Pierre Bourdieu seria uma referência para essa discussão.

Ritual de 20 de novembro de 2007

O programado para esse dia foi trabalhar noções de Pierre Bourdieu, no sentido de viabilizar a compreensão sobre as produções televisivas, especificamente.

As noções discutidas por nós foram “poder simbólico”, “comunicação instantânea” e o problema dos “*fast-thinkers*”. O debate deu-se da seguinte maneira: eu disse a Fran que as informações difundidas pela televisão não são neutras, nelas há a construção de certa intencionalidade, significados atribuídos aos conteúdos difundidos, por isso o termo “poder simbólico”. Pierre Bourdieu explicita essas noções tendo como base os programas jornalísticos, a maneira como se dá a comunicação, segundo ele, uma falsa comunicação, porque o telespectador não participa de sua produção, daí o termo usado por Bourdieu (2005), “comunicação instantânea”.

Segui no comentário, dizendo que esse modo de difusão possui um tipo de elaboração da informação que não exige muito esforço de compreensão por parte do telespectador. As informações são produzidas de maneira a confirmar os fatos, a trazer o dado, o ocorrido como “pronto”, finalizado, por isso o autor comenta sobre o problema da acomodação por parte do telespectador, gerando “*fast-thinkers*”, sujeitos que aceitam mais facilmente o que lhes é transmitido pela televisão.

Fran acompanhou a leitura e minhas observações, como concordando com as idéias apresentadas. Fez também comentários, como procurando correlacionar essas noções com as situações de ensino em Portugal, localizando o problema no fato dos professores serem aqueles que “dão” a matéria e os alunos os que a “recebem”. Não havendo muitos questionamentos diante do que o professor diz, se o que dizem “tem a ver conosco”, comentou Fran.

O estudante também identificou diferenças entre as aulas de Educação Física na escola e as outras matérias, dizendo que, diferente das outras disciplinas, elas propiciam “certa

liberdade”, “empatia”, “idéia positiva” aos alunos. “Se não tivesse Educação Física na escola, não teria ‘diversão’, ‘saúde’, ‘desenvolvimento motor’”.

Um último aspecto que o estudante destacou foi a relação entre o desenvolvimento tecnológico e a forma de ensinar. Em sua observação fez certa crítica ao ato pedagógico dos professores, que se mantém o mesmo, ainda que a tecnologia tenha evoluído muito. O problema, segundo o estudante, é relacionado à dificuldade de raciocínio nas aulas por falta de estímulo. Deu como exemplo as “escolas secundárias”⁴⁴, em que os alunos fixam melhor imagens do que textos e, nas aulas, os professores não usam muito esse recurso das imagens. Em seu dizer, sugeriu que os professores usassem as novas tecnologias, não para facilitar o pensamento, mas para motivar o pensamento. Para ensinar os estudantes a desenvolverem “pensamentos mais complicados”, “chamar atenção para o mais fácil e depois a mudança de pensamento para os livros e para as leituras”.

Ao final da aula, combinamos de nos reunir para a elaboração das idéias que seriam compartilhadas na disciplina de AHC.

Avaliei as idéias compartilhadas como uma elaboração que favoreceu a transposição das noções de Bourdieu (2005) para as referências que *Fran* possui das aulas em Portugal. Embora não tenhamos nos centrado muito na discussão específica da série televisiva “Morangos com Açúcar”, como era o pretendido, o problema foi debatido em um pensar de situações vivenciadas pelo estudante e de busca por soluções para o problema que envolve tanto a questão da “comunicação instantânea” e dos “*fast-thinkers*”, no dizer de Bourdieu, com relação aos programas televisivos, como na interação entre professores e estudantes em Portugal.

Na busca por resolver o problema, o estudante inventa saídas para a melhoria da comunicação entre professores e estudantes, integrando, de um modo específico, o uso das novas tecnologias nas aulas, como meios para favorecer a aprendizagem dos estudantes. No entanto, sem descartar a forma antiga, o uso dos livros, encontrando maneiras de viabilizar o aprendizado da leitura.

⁴⁴ Ensino Médio no Brasil.

Ritual de 22 de novembro de 2007

Nesse dia combinamos sobre o que iríamos apresentar à turma de AHC, de maneira a compartilhar um pouco de nossas discussões nas aulas e debater com a turma o tema das influências da mídia e as implicações para a Educação Física.

Seguimos o que esteve presente no decorrer das semanas, a discussão sobre a série “Morangos com Açúcar”, procurando organizar a apresentação à turma de modo que pudessem ter idéia do que foi o trabalho de pesquisa e de participarem do debate sobre essa produção televisiva. Isso era o que tinha sido combinado previamente com a professora Manuela.

Fran não entendeu bem o propósito do que faríamos no momento do debate, tentei explicar novamente, apresentei a ele o fato de estarem em preparação profissional para a atuação futura como professores e, diante do que conversamos sobre a série, como poderíamos relacionar nossas observações com as noções debatidas, de modo crítico, considerando as influências desse programa para a vida dos jovens.

Com essa explicação, *Fran* fez uma expressão de que tinha compreendido o sentido do nosso trabalho junto à turma de AHC. Fomos pensando nas relações e chegamos a alguns pontos como: 1) o exagero nos quadros produzidos pelo programa ao apresentar os problemas da vida dos jovens; 2) a homogeneidade de aparências, questão que eu tinha pensado, lembrando dos quadros de “Malhação”, da série televisiva brasileira. *Fran* concordou, depois que fiz a observação de que os atores possuem uma certa aparência que atende a certos padrões de beleza, tipo de cabelo, roupas etc. 3) o terceiro ponto de observação foi mais especificamente ao tipo de esporte que é focado na série, de alto rendimento. Lembrei-me dos comentários de *Fran* com relação às “temporadas” que ele tinha mencionado em aulas anteriores. Ao fazermos essas relações também fomos lembrando das noções estudadas em Pais (2000), Magnani (2005), Bourdieu (2005) e as aulas da professora Manuela, em particular as idéias de Marcel Mauss.

Também pensamos em questões a serem propostas aos estudantes, como uma maneira de instigá-los a pensar sobre a série televisiva e também essa seria uma estratégia para que a turma participasse do debate. Arriscamos algumas frases e chegamos às seguintes perguntas:

- Qual a relação do programa [Morangos com Açúcar] com o que tem sido discutido na disciplina Antropologia e História do Corpo?
- Qual o tipo de relação desse tipo de programa com a ação pedagógica do professor de Educação Física?

Nesse mesmo dia, tentamos escolher o que passar aos estudantes, via o *site* da série televisiva, mas tivemos problemas com relação ao acesso à *internet*. Decidimos fazer isso em casa. Finalizamos a aula combinando mais ou menos como organizaríamos o planejado: primeiro passaríamos um dos quadros da série, depois as perguntas e por último o que trabalhamos nas aulas durante as reuniões do grupo de pesquisa.

Pensei em organizar algo em *power point* e apresentar os pontos combinados por mim e Fran em *slides*. Esse tipo de organização poderia ajudar a expor as idéias à turma e a nos orientarmos no debate acerca do programa.

Preparei os seguintes slides:

Slide 1

Análise do programa televisivo “Morangos com Açúcar”

- O debate do tema no grupo de pesquisa;
- O problema de como os comportamentos, atitudes e modos de vida juvenis são difundidos pela mídia e o papel dos futuros professores de Educação Física diante dessas influências;
- Seleção do programa “Morangos com açúcar”

Slide 2

Questões

- Qual a relação do programa com o que tem sido discutido na disciplina Antropologia e História do Corpo?
- Qual o tipo de relação desse tipo de programa com a ação pedagógica do professor de Educação Física?

Slide 3

Os encontros com o grupo de pesquisa

1. Identificação do conteúdo do programa:

- Situações que se assemelham à vida dos jovens portugueses:
- Episódios na escola, namoro, problemas relacionados à aceitação do próprio corpo e de saúde como bulimia e anorexia, o preconceito, a prática do desporto.

Slide 4

2. Fundamentação teórica:

- Conceito de Tribos Urbanas X Culturas Juvenis (Magnani, 2005);
- Ficção X Real (Pais, 2000);
- Poder simbólico da televisão, “comunicação instantânea”, “fast-thinkers” (Bourdieu, 2005);
- Conceitos discutidos na disciplina Ciências do Desporto (cultura, noção de técnicas corporais em Mauss).

Slide 5

3. Análise do programa “Morangos com açúcar”

- A ficção x realidade (Bourdieu, 2005)
- Identificação dos problemas enfocados no programa são enfocados de modo exagerado, dramatizado quando comparado com a vida real;
- A homogeneidade de aparências, de certos tipos de jovens, ao invés da valorização das diferenças, das culturas juvenis (Magnani, 2005);
- Desporto é transmitido como referência única do alto rendimento, ao invés de ser visto como uma possibilidade de manifestação corporal, dentre muitas outras (Mauss, 1934).

Slide 6

4. O papel dos professores de Educação Física diante das influências dos media: “A mídia sabe que as pessoas não querem sempre as mesmas coisas, tem que ter a preocupação de inovação”.

“Cultura não tem limites, mas impõe limites. Vamos para frente, mas precisamos manter-nos fiéis às idéias que sempre foram da sociedade e isso limita os *media*”.

(Aluno *Fran*)

4.6 Diálogo contínuo: o trabalho do grupo de pesquisa compartilhado na disciplina AHC

Ritual de 26 de novembro de 2007

Antes de iniciar a aula encontrei-me com *Fran* e comentei sobre a preparação do *power point*, pedindo para que me ajudasse a expor nossas idéias. Ele concordou.

Início da aula, tentei abrir o *site* da série televisiva “Morangos com Açúcar” e, não conseguindo, porque na sala não tinha acesso a rede *internet*, iniciamos a discussão, após uma breve fala da professora Manuela.

Fui a primeira a falar, seguindo os slides, como uma introdução sobre o tema, como selecionamos o programa, como as reuniões transcorreram, o número de reuniões que tivemos. Apresentei as perguntas:

Qual a relação do programa com o que tem sido discutido na Disciplina Antropologia e História do Corpo?

Qual o tipo de relação desse tipo de programa com a ação pedagógica do professor de Educação Física?

Dois alunos manifestaram-se de imediato. Um aluno pontuava o fato do programa ter correspondência com a vida dos jovens portugueses e outro falava que não, que tinha um sentido de mostrar as “inspirações” (no entanto, pelo modo como falou, parecia querer dizer “aspirações”), “expectativas”, dos jovens portugueses, mas não era a vida deles em si, era uma “fantasia”, algo que não era real.

Depois, fomos para a outra parte do planejado, apresentar o que tínhamos discutido, a partir de alguns conceitos que estavam em destaque na tela, com base nas leituras compartilhadas nas reuniões do grupo de pesquisa. *Fran* assumiu a fala. Foi contando sobre o que tínhamos discutido e fez questão de ressaltar a irrealidade do programa por meio de um exemplo, dizendo algo próximo a: quando aparece um jovem que participa de alguma competição nos desportos, esse sempre ganha, tem um bom rendimento, atende ao que lhe é proposto e isso não acontece na vida real, com os futuros alunos, nem todos terão o mesmo rendimento, não

conseguirão ter o mesmo desempenho e atingir ao que seria esperado, porque “têm características motoras diferenciadas”.

A turma ouviu atentamente e ao final, antes de terminar, retomei a pergunta sobre o papel dos futuros professores diante das influências da mídia: uma das respostas, da mesma pessoa que disse sobre a irreabilidade do programa, afirmou que seria importante os alunos selecionarem o que assistem da mídia, que isso não quer dizer que tudo o que é visto não é bom, mas saber selecionar. Eu completei, dizendo: “filtrar, não é?, as influências dos media”, em uma atitude de concordância com ela. Ressaltei, ainda, que esse é justamente um ponto fundamental para se pensar nas aulas de Educação Física e no papel que eles assumirão futuramente como professores, porque essa “seleção”, “filtragem” do que a mídia apresenta não é algo dado, que a pessoa “nasce” sabendo, mas é “aprendido”.

Em seguida, mostrei a última tela, dois trechos do discurso de *Fran*, como uma explicação do papel do professor e resaltei que aí está o papel do professor, de discutir isso com os alunos.

A mídia sabe que as pessoas não querem sempre as mesmas coisas, tem que ter a preocupação de inovação.

Cultura não tem limites, mas impõe limites. Vamos para frente, mas precisamos manter-nos fiéis às idéias que sempre foram da sociedade e isso limita os *media*.

Ao final, a professora Manuela agradeceu minha participação durante esse ano na faculdade, dizendo que espera que essas idéias inovadoras possam continuar a existir em projetos conjuntos entre Brasil e Portugal. Todos bateram palmas, me senti, de fato, parabenizada pela professora e pelos estudantes, não sendo só uma questão de praxe, de cordialidade, mas um voto sincero. Fiquei sem palavras, mas queria de alguma maneira retribuir, agradecendo e, também, mostrando sinceridade. Lembrei da famosa poesia de Fernando Pessoa, poeta português. Sua poesia parecia estar comigo por aqueles últimos dias na vida lisboeta. Agradei e disse, referindo-me ao poeta: “tudo na vida⁴⁵ vale a pena se a alma não é pequena”.

⁴⁵ Tenho impressão que incluí o termo “na vida”, o correto na poesia é “tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

A aula foi uma oportunidade de compartilhar com a turma o trabalho no grupo de pesquisa, assim como o sentido das interlocuções com os estudantes portugueses e o aprendizado de ser professora nesse outro lugar. A organização dos *slides* contribuiu para esse propósito e para a participação dos estudantes. As perguntas iniciais, o que seria apresentado, pareceu instigar os estudantes a expressarem suas idéias, a pensarem junto comigo e com *Fran* o tema proposto.

Tenho impressão de que o trecho que mencionei da poesia, ao final da aula, é bastante conhecido, tanto por brasileiros como por portugueses. Compartilho ela toda com os leitores, em sincero agradecimento ao *Fran*, à professora Manuela, às turmas de HD e AHC e a todas as pessoas que me acompanharam na aula, na vida lisboeta, durante o ano de 2007:

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

(Fernando Pessoa)

4.7 Avaliando os rituais

Eu e *Fran* nos reunimos mais uma vez para avaliar o trabalho elaborado no semestre. Nessa ocasião, o principal comentário de *Fran* foi que, tinha ficado mais claro para ele o papel do professor de Educação Física como mediador dos discursos produzidos pela mídia.

Seguindo essa sua pista, divido com o leitor uma reflexão final ao considerar o trabalho realizado em Portugal. Avalio a segunda tentativa de formação de um grupo de pesquisa como uma circunstância mais favorável do que a primeira, por termos conseguido atingir o

propósito programado, embora com um número reduzido de voluntários para a participação na pesquisa.

A turma de AHC, possui características diferentes da turma de HD. Trata-se de sujeitos iniciantes no curso, que não possuem muitas referências de como é o curso, como funciona, como são as disciplinas etc. O convite para a participação na pesquisa poderia ser compreendido inicialmente como “estranho”, considerando a suposição de não terem acesso anteriormente a esse tipo de discussão, no entanto, o fato de compartilhar com a turma as leituras elaboradas no trabalho junto ao primeiro grupo de pesquisa, pareceu favorável no sentido de apresentar algo que foi produzido na própria instituição.

Um outro aspecto que considero a favor da segunda tentativa de trabalho com os estudantes portugueses é que tivemos um tempo maior para o trabalho de conceitos e para o encontro e confronto de conhecimentos e isso aconteceu em aulas paralelas à disciplina de AHC, no entanto, sem perder de vista a finalidade de preparar algo para ser compartilhado, debatido junto ao grupo maior, a turma de AHC.

Tivemos, também, chance de trabalhar a partir de algo que os próprios participantes da pesquisa (inicialmente *Majô* e *Fran*) avaliaram como sendo referência para os jovens, algo familiar a si próprios. Essa foi a tentativa de encontro com os conhecimentos, com as referências prévias dos estudantes, sobretudo *Fran*, que participou de todas as aulas ao longo do semestre. Nessa construção, avalio que a não obrigatoriedade em participar da pesquisa foi transformada em um compromisso voltado à turma de AHC.

Compreendo a observação inicial de *Fran*, quando tivemos chance para avaliar o trabalho compartilhado, como uma construção que viabilizou o pensar sobre a série televisiva “Morangos com Açúcar” em interface ao lugar e papel social que os estudantes ocuparão e terão futuramente, de mediadores de conhecimentos. A sua particularidade está na perspectiva de área que foca o olhar nas questões corporais, nas práticas corporais, no fenômeno esportivo, mas sem perder de vista a relação com a sociedade, os “textos”, diria Bakhtin (2003c), no fazer das Ciências Humanas.

Reconheço também que, poderia ter um número maior de participantes na pesquisa em Portugal, considerando tanto a primeira tentativa, via disciplina de HD como na segunda, via a disciplina AHC, o que seria um elemento enriquecedor para o trabalho

pedagógico. No entanto, atribuo a dificuldade em reunir um número maior de estudantes nas duas tentativas devido à inovação desse tipo de atividade na instituição portuguesa e também pelo fato de não ser, assim como não foi no Brasil, uma atividade oficial, como ocorre com as disciplinas. Ainda assim, considero essa experiência pedagógica como de contribuição para o debate acadêmico nos cursos de Educação Física. As mediações pedagógicas realizadas viabilizaram a análise da série televisiva “Morangos com Açúcar”, a diferenciação da complexidade, inerente à realidade vivida pelos jovens, da “ficção” produzida pelo programa, que difunde uma visão estereotipada e generalizante dos jovens portugueses, que atende às finalidades da cultura de consumo.

5 Palavras finais: mediações de sentido no Brasil e em Portugal

Identifico aproximações entre os escritos de Bakhtin (1987, p.70) e as mediações de sentidos realizadas junto aos estudantes de Educação Física. O sentido do riso⁴⁶, assim como das imagens, das festas, dos jogos, do alto e baixo corporal⁴⁷ na cultura popular da Idade Média e Renascimento tinham como caráter um princípio degradante e regenerador: “a esperança popular num futuro melhor, num regime social e econômico mais justo, numa nova verdade”. Nas aulas, esse processo degradante e regenerador pode ser atribuído metaforicamente à revisão de valores e de sentidos junto aos estudantes, vislumbrando um futuro também melhor, uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

O diário de aulas foi fundamental para a construção das narrativas apresentadas, para a construção das aulas e para a identificação do processo de ressignificação dos temas trabalhados junto aos estudantes brasileiros e portugueses. Nos estudos de Zabalza (1994) sobre os diários de aula, o autor identificou três modos gerais de elaboração dos diários. O primeiro tipo é aquele que o professor meramente especifica, antecipadamente ou *a posteriori*, a organização e a seqüência das atividades que serão realizadas em aula ou o que fez em aula. O segundo tipo é o diário que o professor se centra nas tarefas que professores e alunos realizam na aula. Segundo o autor, esse tipo de diário permite “penetrar de uma maneira muito interessante naquilo que é a dinâmica didática institucionalizada das aulas” (p.111). O terceiro tipo é aquele em que o diário é como expressão das características dos alunos e dos próprios professores, o que ele denomina “diários expressivos e auto-expressivos” (idem). Nesse caso, o professor centra sua atenção nos sujeitos que participam do processo didático.

⁴⁶ O riso na Idade Média não é sensação subjetiva, individual, biológica da continuidade da vida, é uma sensação social, universal (BAKHTIN, 1987, p.79).

⁴⁷ O autor usa essa terminologia para referir-se ao sentido de degradação e regeneração que estão imbricados no corpo. As entranhas, por exemplo, são o centro da topografia do alto e baixo corporal – estão ligadas à morte, ao abate de animais e ao assassinato (pôr as tripas ao sol) e estão também associadas ao nascimento, são as entranhas que dão a luz (BAKHTIN, 1987).

São muito descritivos, a respeito das características dos alunos (o diário refere constantemente o nome de alunos, o que cada um deles faz, como vão progredindo, como o professor os vê, etc.), incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como actua, etc. O factor pessoal predomina sobre o factor tarefa (ZABALZA, 1994, p.111).

O último tipo, na verdade, é a consideração de Zabalza (1994) que esses estilos não se excluem, que os diários podem ser mistos. A exceção que o autor apresenta é com relação ao primeiro caso. Segundo o autor, esse tipo de diário integra o referencial e o expressivo:

(...) o leitor pode ter acesso, através do diário, não só ao que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica e ao modo como tudo isso afecta a ele e aos alunos” (p.111).

Considero os dois diários elaborados nas experiências pedagógicas no Brasil e em Portugal como próximos ao tipo “diário misto”. Chego a isso pela maneira como as aulas foram narradas, no contar do acontecido e, em seguida, o compartilhar de reflexões. Nesse fazer, apresento minhas próprias avaliações das aulas, procurando compreender as expressões dos estudantes, o que dizem, o modo como se expressam corporalmente, as suas lembranças e experiências. Nessa construção, apresento pistas que fui seguindo e que foram influenciando a preparação das aulas seguintes. Esse fazer foi me orientando nas narrativas e permitiu apresentar ao leitor as aulas como uma construção histórica, o modo como os temas foram se configurando e como ocorreu a resignificação dos conhecimentos dos estudantes, relacionados ao corpo, ao jovem, ao Ensino Médio, à Educação Física escolar, aos elementos da cultura corporal, vislumbrando um agir profissional futuro efetivo por parte dos estudantes.

Na experiência pedagógica realizada no Brasil, além dos temas relacionados à cultura corporal como a ginástica circense e o basquetebol, discutimos sobre as comunidades virtuais de *internet* (relacionadas ao assuntos "festa rave" e "aulas de Educação Física escolar") e sobre o tema corpo x mídia, a partir da leitura de um filme de cinema. Na experiência em Portugal, centramos atenção na série televisiva "Morangos com Açúcar" e, na primeira tentativa de trabalho com os estudantes da disciplina de HD, realizamos uma leitura de um anúncio publicitário.

Nas aulas compartilhadas no Brasil, identifiquei que as referências prévias dos estudantes tinham relação com a esportivização das práticas corporais, que, por sua vez, tinha relação com um tipo de educação fruto das mudanças ocorridas socialmente, sobretudo no século XIX com o desenvolvimento da técnica, da modernização das práticas coletivas, dentre as quais inclui-se o fenômeno da esportivização. Na busca pela renovação desses textos, compartilhamos saídas, na produção de novos sentidos atribuídos ao corpo e às práticas corporais. Identificamos problemas como a dificuldade nas aulas de Educação Física de se lidar com as diferenças, ocasionando a geração de preconceitos.

Com essa reflexão, vou mais adiante, na afirmação de que a valorização das diferenças é uma importante forma de resistência ao tipo de sociedade como a nossa, centrada na padronização de aparências, de expressões corporais, movida pelo consumo e por um maquinário que se impõe diante de nós, sustentado pelo desenvolvimento tecnológico que avança a cada dia e que não sabemos ao certo suas implicações futuras para a vida coletiva⁴⁸.

Na pesquisa, tanto no Brasil como em Portugal, encontrei dificuldades com relação à participação dos estudantes. No Brasil, em certos momentos, notei que os alunos deixaram de cumprir com as leituras prévias dos textos a serem debatidos nas aulas e também tiveram reduzida participação nas discussões. Com relação a leitura, eles chegaram a justificar que não tinham realizado devido à outras solicitações e obrigações das disciplinas que estavam cursando naquele semestre. Com isso, chego à conclusão que, o fato da pesquisa não ser algo obrigatório para os estudantes, pode ter contribuído para que eles priorizassem as solicitações das disciplinas do curso em caso de sobreposição de atividades. Outra possível justificativa é o fato desses sujeitos viverem em um meio de fácil acesso às informações pelo computador, pela *internet*, pelas imagens e mensagens difundidas pela mídia, sendo um tipo de influência voltada ao consumo de “idéias-prontas”, conforme Bourdieu (2005). Essas influências podem contribuir para certa acomodação dos sujeitos diante dos fatos do mundo. O exercício de reflexão, de

⁴⁸ Cf. SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. A autora apresenta uma importante análise da Modernidade e afirma que o profundo paradoxo que se apresenta é a irracionalidade como contraface da razão formalizada, porque quanto mais cresce a ordem instrumental racional, mais crescem os riscos e os comportamentos irracionais - “reflexos do desligamento das normas tradicionais e da ética” (p.95).

questionamento, de revisão de conceitos diante dessa realidade é algo a ser continuamente incentivado ao longo do processo de formação profissional.

Em Portugal, o problema com relação à participação foi devido ao reduzido número de voluntários para a pesquisa. Atribuo a isso o fato de ser uma atividade não familiar aos estudantes dessa instituição, além do fator, assim como no Brasil, dos estudantes não priorizarem esse tipo de participação por não ser uma atividade oficial da instituição.

Apesar das dificuldades mencionadas, tanto no Brasil como em Portugal houve uma produção de conhecimentos nas aulas. No Brasil, os estudantes partiram do princípio das diferenças, trabalhado nas aulas iniciais do semestre, para analisarem as comunidades de *internet* “Eu amo Educação Física” e “Eu odeio Educação Física”, e também as comunidades “Adoro raves” e “Odeio fanfarrões”, ao final do semestre. Também propuseram vivências dos elementos do circo e do esporte como tentativa de partir de um referencial sociocultural para a ressignificação desses elementos da cultura corporal, fazendo um contraponto à tradição nas aulas de Educação Física escolar, à esportivização, ao discurso de controle do corpo.

Em Portugal, a construção do conhecimento se deu pela análise do programa televisivo “Morangos com Açúcar”, na diferenciação da vida real dos jovens, imersa na complexidade, do tipo de vida juvenil difundida pela série, centrada em uma referência de juventude generalizante, estereotipada, que atende às finalidades da cultura de consumo.

Identifico as duas experiências pedagógicas (no Brasil e em Portugal) como diálogos sociais ininterruptos na produção de significados e sentidos atribuídos ao corpo, às expressões corporais, à vida dos jovens, ao fazer futuro dos estudantes de Educação Física, de modo a viabilizar a esses sujeitos a apropriação⁴⁹ de conhecimentos.

Nos encontros e confrontos de conhecimentos junto aos estudantes de Educação Física brasileiros e portugueses, fomos nos apropriando das palavras uns dos outros, em contínua produção de cultura⁵⁰, tornando-nos narradores diante dos temas em discussão. Nesse

⁴⁹ Fontana (2005), tendo como base as idéias de Luria (LURIA, A. R. **Diferenças culturais de pensamento**. In Vygotsky, Luria e Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, EDUSP, 1988), afirma que “a formação de conceitos depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se **apropriarem** (dos) e **objetivarem** os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos (grifos da autora) (p.14).

⁵⁰ Para Certeau (1990, p.63): “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”.

movimento, o trabalho foi se configurando mediante a posição que os estudantes iam tomando, em seus atos responsivos, identificando problemas nas experiências que tinham vivido e questionando os discursos que circulam na contemporaneidade.

A opção por narrar as aulas, contar o acontecido como um “ritual” e compartilhar com os leitores reflexões, foi fundamental para a produção de outros textos. Levou-me a identificar os discursos sociais como formas de resistência diante da ordem da cultura de consumo, da massificação do conhecimento, dos valores que predominam na atualidade de incentivo à competição, ao individualismo, às relações centradas nas aparências, ao contínuo consumo de produtos, usando como estratégia para esse fim imagens e mensagens referentes ao corpo. Ou seja, a busca a que me dispus fazer e os sujeitos que seguiram comigo essa caminhada, os estudantes brasileiros e portugueses, levaram-me a refletir sobre o mundo em que se vive e como esses discursos e valores estão presentes e podem ser ressignificados na formação de professores de Educação Física.

É a partir da continuidade do diálogo social que temos chances de rever valores, de ampliar e ressignificar continuamente nosso discurso interior⁵¹, na relação com o outro, diante das enunciações, textos, palavras de outrem. É no ato responsivo, de compreensão dos fatos, de apropriação de conhecimentos diversos que a produção de sentidos é viabilizada, que a esperança de um futuro melhor deixa de ser utopia para tornar-se um impulso para o novo. A universidade é um espaço social fundamental para isso, o conhecimento institucionalizado está em contínua construção, porque é uma elaboração histórica, coletiva. É discurso, texto, palavra, signo, enunciação...e tudo isso junto, fazendo-se diálogo social.

As experiências pedagógicas realizadas no Brasil e em Portugal mostram que a mediação de sentidos proposta, fundamentada em uma prática pedagógica dialógica, valoriza os sujeitos em processo de formação de professores em Educação Física e seus conhecimentos, constituindo-se em uma possibilidade eficaz de ressignificação das práticas corporais na contemporaneidade e de revisão de valores e conceitos.

⁵¹ Segundo Bakhtin (1990), “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*” (p.125).

Esse estudo contribui para que a formação de professores seja um espaço de contínua resistência à visão de "educação bancária", conforme Freire (2005); também é uma forma de resistência às imagens e mensagens difundidas pela mídia e à cultura de consumo e, por fim, é uma forma de resistência a valores como a competição, o individualismo, a concorrência, o destaque social, sintetizados no fenômeno da esportivização, sendo o seu contraponto a construção de relações humanas solidárias, de respeito às diferenças sociais, com finalidade de atender aos interesses coletivos.

6 Referências Bibliográficas

AGENDA do estudante. Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa. 2006/2007.

A LÍNGUA das mariposas. Direção: José Luis Cuerda. Produção: Canal + España, Los Producciones del Scorpion, Sociedade General de Televisión S.A., Televisión Española, Televisión de Galicia. Intérpretes: Manuel Lozano; Fernando Fernán-Gomes e outros. Roteiro: Rafael Azcona, José Luis Cuerda, Manuel Rivas. Espanha, 1999. Filme.

AYOUB, E. et al. Educação Física escolar: contribuições para uma mudança curricular. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA Jr., W. M. de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

BAKHTIN, M. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

_____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 393-410.

_____. O todo temporal da personagem (a questão do homem interior – da alma). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 91-126.

_____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 307-335.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 261-306.

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Educação Física, cultura e sociedade**. Disponível em: < http://www2.prudente.unesp.br/pefes/mauro_betti_artigo.pdf>. Acesso em: 01 maio 2007.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. 3. ed. Oeiras: Celta Editora, 2005.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

- CALDES, A. Gêneros de texto e recepção textual: estabilidade e dinâmica. 2º ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO, 2007, Lisboa. **Livro de Resumos**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, 2007. p.15.
- CANEVACCI, M. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- _____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 201-20
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, v.10, n.4, 2002.
- _____. **Cultura, Educação Física e futebol**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- _____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DIAS, L. F. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p.99-107.
- FONTANA, R. C. Sobre a AULA: uma leitura pelo AVESSO. **Presença Pedagógica**, v.7, n.39, p.31-37, 2001.
- _____. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (LTC), 1989.

HANSEN, R.; VAZ, A. F. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.26, n.1, p.135-152, 2004.

JOBIM E SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p.315-331.

MAGNANI, J. G. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, v.17, n.2. São Paulo: nov/2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

MARIA cheia de graça. Direção: Marston Joshua. Produção: HBO Filmes, Fine Line Features, Journeyman Pictures, Proyecto Tucan, Alter-Ciné, Santa Fe Productions. Intérpretes: Catalina Sandino Moreno, Virginia Ariza, Yenny Paola e outros. Roteiro: Marston Joshua. EUA, Colômbia, 2004. Filme.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MORANGOS com açúcar. Autoria: Casa da Criação. Produção: NBP. Transmissão: Portugal, Romênia e Síria: TVI. Desde 2003. Série de televisão.

PAIS, J. M. **Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos**. Porto: ASA Editores II, S.A., 2000. p.49-73.

PESSOA, F. **Antologia poética**. Lisboa: R.B.A. Editores, 1994.

RODRIGUES, A. D. Experiência, modernidade e campo dos media. In: Monteiro de SANTANA, R. N. (org.). **Reflexões sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Revan; Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí, 2000.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis, SC: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SILVA, C. L. da. **A “mediação” das práticas corporais: significados da musculação para freqüentadores de um parque público**. 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, v.20, n.50, Campinas, abril/2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 maio. 2006.

SNYDERS, G. As pedagogias não-diretivas. In: SNYDERS, G.; LEON, A. (org.). **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. p.15-38.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, A. M., DAMIANI, I. R. (org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis, SC: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p.43-61.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 11-36.

VOLLI, U. **Semiótica da publicidade: a criação do texto publicitário**. Lisboa: Edições 70, 2003.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXOS



Anexo A: Programa da disciplina “Fundamentos de Antropologia e Educação Física”

EF 113.

DISCIPLINA EF 113 – Fundamentos de Antropologia e Educação Física
Cinthia Lopes da Silva

Ementa
Fundamentos de Antropologia Social e suas implicações para a Educação Física. A relação entre Educação Física e Cultura.

Objetivos

- 1- Contrapor a concepção sócio-cultural ao ponto de vista exclusivamente biológico sobre a natureza humana;
- 2- Desenvolver a compreensão do conceito de cultura como base para o entendimento da EF e sua conseqüente atuação;
- 3- Contribuir para o entendimento das relações entre a Educação Física e a estrutura da sociedade brasileira;
- 4- Interpretar os significados atribuídos às práticas corporais pela mídia;
- 5- Compreender a Educação Física (escolar e não escolar) como inseridos num contexto social;
- 6- Instigar o desenvolvimento da pesquisa etnográfica.

Conteúdo programático:

- Noções básicas acerca da Antropologia Social
- O conceito de cultura como base para a compreensão da EF
- A construção cultural do corpo
- As práticas corporais pela mídia
- Marcel Mauss e a noção de “técnicas corporais”
- Escola, Educação Física e Sociedade
- Contribuições da pesquisa etnográfica para a Educação Física

Estratégias de ensino
Aula expositiva dialogada; leitura e análise de textos para debates em pequenos grupos; leitura e análise de filmes e vídeos; realização de pesquisa.

Avaliação
Participação nas aulas, elaboração correta dos exercícios solicitados ao longo do semestre e postura acadêmica (atitude ética nas aulas, compromisso com a disciplina e com as atividades propostas).

Referências Bibliográficas

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. 7ed. Campinas: Papirus, 2003.
 DAOLIO, J. Cultura: educação física e futebol. 2ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.
 GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
 LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.
 LOPES DA SILVA, C. A “mediação” das práticas corporais: significados da musculação para freqüentadores de um parque público. Campinas: [s.n], 2003.
 MAUSS, M. Sociologia e antropologia. Vol 2. São Paulo: EPU-Edusp, 1974.
 RODRIGUES, J. C. O corpo liberado?. In: I, Strózenberg (org.). De corpo e alma. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.
 THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Duarte J.R.F.F. A política da loucura, Campinas: Papirus, 1987.

Anexo B: Auto-avaliação

GEPEFIC (Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Física e Cultura)
 Grupo de Estudos com alunos de 1º ano da FEF/Unicamp
 Pesquisa de doutorado sobre: A aula de Educação Física no Ensino Médio
 Responsável: Cinthia Lopes da Silva

Nome: Dri

Auto-avaliação

- 1- Faça uma avaliação a respeito da contribuição dos encontros do grupo para sua formação como professor de Educação Física, levando em consideração os itens:
- Sua participação no grupo;
 - Objetivo do trabalho;
 - Os temas desenvolvidos;
 - A dinâmica dos encontros e a maneira como os temas foram enfocados;
 - A forma de avaliação;
 - Algo mais que você gostaria de comentar.

Primeiramente, gostaria de dizer que esse grupo de estudos foi ótimo para a minha formação acadêmica, porque discutimos nos encontros assuntos que abrangiam, não somente a educação física escolar, mas todo o contexto que a engloba, contextos estes que nunca pensaria que poderia ser relacionado à educação física escolar. Em relação a minha participação no grupo, achei que foi boa e importante, porque tentava explorar, ao máximo, idéias em cima de assuntos abordados nos encontros. Tenho que confessar que não fui a todas as aulas, porém isso ocorreu por causa de problemas com a distância – moro em Itatiba, vou e volto com uma amiga e as vezes ela possuía algum problema e acabávamos ficando por Itatiba mesmo -, com trabalhos, estágios e com saúde; mas sempre me empenhei para poder atender as exigências do grupo, espero que isso tenha acontecido.

O grupo tinha como tema discutir sobre a educação física escolar no ensino médio e como mudá-la, apesar de todos os empecilhos culturais, para uma educação física que vise à educação do corpo e não somente a "doutrinação" dele. Nós tentamos achar alguns caminhos para conseguir mudar "a cara" tanto da educação física no ensino médio, como também mudar a cara do professor. Além disso, o grupo tinha como objetivo, conseguir chegar a uma idéia de como se poderia atuar nessa área de forma diferente como se faz normalmente, mudar alguns pontos que achamos negativos na cultura desses alunos de educação física.

Adorei a forma como os temas foram enfocados, principalmente quando a Cinthia permitiu que cada um abordasse, no final dos encontros, um tema que se aproximasse ao nosso objetivo e expusesse-o para os colegas do grupo, para que assim conseguíssemos discutir de forma a abordar os problemas que envolvem a educação física atual que não poderiam ser feitos se fosse todo o grupo junto em cada tema. Além disso, as aulas foram feitas com bastante discussão entre todos, até mesmo a responsável – que é a Cinthia – que possui mais conhecimento que todos do grupo, deu

Anexo B - Continuação

espaço para cada uma expor suas idéias. Adorei muito esse grupo de estudos, tudo foi muito bom mesmo! Também a forma de avaliação foi muito boa, porque, na verdade, não tem uma avaliação propriamente dita; a professora permite que todos coloquem o seu trabalho e pensamentos sem uma imposição do tipo :” olhem que vocês vão perder pontos se não fizer ou se fizer errado”. Por isso achei que dessa forma todos se colocavam como realmente são e se empenhavam do mesmo jeito, porque são assim.

No mais, adorei participar do grupo de estudos, espero que a Cinthia continue, depois que ela voltar de Portugal, com esse trabalho que é muito bom para a formação de todos. Além de o grupo fornecer conteúdos para a Cinthia a respeito de coisas que muitas vezes ela não tinha conhecimento, podendo aprender também! Bom, é isso, adorei esse grupo!

Anexo B - Continuação

GEPEFIC (Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Física e Cultura)
 Grupo de Estudos com alunos de 1º ano da FEF/Unicamp
 Pesquisa de doutorado sobre: A aula de Educação Física no Ensino Médio
 Responsável: Cinthia Lopes da Silva

Nome: Pê

Auto-avaliação

1- Faça uma avaliação a respeito da contribuição dos encontros do grupo para sua formação como professor de Educação Física, levando em consideração os itens:

- a) Sua participação no grupo;
- b) Objetivo do trabalho;
- c) Os temas desenvolvidos;
- d) A dinâmica dos encontros e a maneira como os temas foram enfocados;
- e) A forma de avaliação;
- f) Algo mais que você gostaria de comentar.

a) Participei das discussões na medida do possível. Gostei muito da dinâmica de discussões pois tive possibilidade de expressar minhas idéias, opiniões e vivências pessoais, assim como pude ouvir as idéias dos demais membros do grupo.

b) Acho que o objetivo principal foi discutir a atuação do professor de Educação Física no ensino médio. O trabalho desenvolvido ao longo do semestre me mostrou que o trabalho do professor vai muito além de simplesmente ministrar aulas para adolescentes.

c) Os temas desenvolvidos foram muito interessantes. Os jogos solteiros estão quase sempre presentes quando se trata de EF escolar. A temática do circo foi uma temática nova para mim e achei que o circo é um tema muito bom a ser trabalhado dentro da EF escolar. Ao revés enfocou muito a questão da adolescência e a relação do adolescente com a cultura e com o restante da sociedade. A revé, a princípio, me parecia muito distante da EF escolar no ensino médio, mas, através das discussões, pude ver que há algo sobre esse tema a ser trabalhado na escola.

d) Como já disse, gostei da dinâmica de discussões. Enfocar os temas através de debates e exposição de opiniões deu muito certo e proporcionou uma visão melhor dos temas a partir do que foi exposto.

Anexo B - Continuação

e) Bom, o meu tema (raves) eu e a Mirella trabalhamos com as comunidades para poder saber a opinião das pessoas sobre as raves. Acho que trabalhar com esse material deu certo e gerou uma boa discussão. Eu só acho que talvez o meu trabalho pudesse ser mais incrementado se eu trabalhasse com diferentes tipos de música eletrônica, que caracterizam diferentes indivíduos que frequentam raves. Eu gostei desse tema e desse trabalho pois eu gosto muito de música eletrônica.

f) Gostei muito do trabalho desenvolvido durante o semestre. Acho que se pudéssemos, poderíamos aprofundar mais as discussões mantendo o trabalho por mais um semestre.

Eu realmente acredito que o trabalho do nosso grupo não tenha acabado. Qualquer material, opinião ou comentário meu que você ~~quiser~~ precise durante a pesquisa em Portugal eu me disponho a fazer.

Obrigado por tudo e boa sorte em sua ~~boa~~ viagem!!!

Anexo B - Continuação

GEPEFIC (Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Física e Cultura)
 Grupo de Estudos com alunos de 1º ano da FEF/Unicamp
 Pesquisa de doutorado sobre: A aula de Educação Física no Ensino Médio
 Responsável: Cinthia Lopes da Silva

Nome: Mi

Auto-avaliação

1- Faça uma avaliação a respeito da contribuição dos encontros do grupo para sua formação como professor de Educação Física, levando em consideração os itens:

- a) Sua participação no grupo;
- b) Objetivo do trabalho;
- c) Os temas desenvolvidos;
- d) A dinâmica dos encontros e a maneira como os temas foram enfocados;
- e) A forma de avaliação;
- f) Algo mais que você gostaria de comentar.

a-) Nos encontros em que estive presente pude contribuir ao máximo tudo que foi discutido, colocando minhas opiniões para o grupo. Em alguns encontros não pude estar presente (por motivos variados) mas sempre me informava do que havia sido trabalhado.

b-) Acredito que o objetivo do trabalho foi alcançado, talvez não de uma forma clara, mas de um modo a se pensar nos aulas de EF usando partindo e analisando diversos temas.

c-) Os temas desenvolvidos, apesar de parecerem distintos do nosso objetivo, nos levaram a pensar a EF por um outro parâmetro, que talvez muitos ainda não haviam pensado, possibilitando assim que colocássemos ~~estas opiniões~~ e desenvolvêssemos essas opiniões nos encontros.

d-) Os encontros despertaram meu interesse pelo fato de serem abertos, eu seja, mais discussivos. Essa dinâmica possibilitou um maior entusiasmo dos alunos com a professora dando um espaço para que as opiniões fossem colocadas e discutidas de forma flexível, sem muitos julgamentos.

Anexo B - Continuação

A princípio, os temas pareciam muito fora do objetivo, e realmente, ~~se~~ foram temas bem amplos, entretanto, o enfoque dado possibilitou direcioná-los ao nosso objetivo.

e-) A forma de avaliação foi bastante interessante pois permitiu que os alunos escolhessem um tema de seu interesse e trabalhasse em cima dele dentro das perspectivas dos encontros. O fato de trabalhar um tema do gosto de cada foi um incentivo a mais para a participação, pesquisa e efetivação da apresentação.

f-) Esses encontros foram de grande importância na minha formação e me permitiu ~~estudar~~ conhecer um pouco mais de uma área que já havia me interessado na disciplina de Antropologia.

Anexo B - Continuação

GEPEFIC (Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Física e Cultura)
 Grupo de Estudos com alunos de 1º ano da FEF/Unicamp
 Pesquisa de doutorado sobre: A aula de Educação Física no Ensino Médio
 Responsável: Cinthia Lopes da Silva

Nome: Rô

Auto-avaliação

- 1- Faça uma avaliação a respeito da contribuição dos encontros do grupo para sua formação como professor de Educação Física, levando em consideração os itens:
- Sua participação no grupo;
 - Objetivo do trabalho;
 - Os temas desenvolvidos;
 - A dinâmica dos encontros e a maneira como os temas foram enfocados;
 - A forma de avaliação;
 - Algo mais que você gostaria de comentar.

a) Acho que minha contribuição foi pequena, embora tendo que falta algumas vezes, e ~~algumas~~ algumas vezes não encontrando o raciocínio adequada, acho que foi suficiente.

b) O objetivo do trabalho foi ótimo, e abrangem um campo vasto de opiniões com debate sobre os diferentes pontos de vista, dos mais variados assuntos, sendo esses muito importantes para nossa formação profissional e pessoal.

c) Os temas foram muito interessantes e muito variados, podendo gerar reflexões importantíssimas para o grupo e geral.

d) As dinâmicas foram muito didáticas e foram enfocadas de forma ampla sob diversos aspectos, gerando discussões e reflexões sobre as ideias do grupo, em particular, mesmo em algumas ocasiões onde o grupo não consegue encontrar o raciocínio, sempre acabamos muito bem graças pela Cinthia.

Anexo B - Continuação

e o meu de ambas a guisa, também acho excelente,
 q' que seja proposta várias vezes de acordo com o
 gosto de cada indivíduo da guisa, podendo ser isso
 acompanhado de questões e reflexões referentes, sob
 um mesmo assunto. Todos os temas foram de grande
 interesse para mim e de grande valor p/ formação
 pessoal.

f) Quero agradecer a Lúthia por toda sua paciência
 com o grupo e pedir desculpas pelas minhas
 faltas, que sempre tentei justificar. Mesmo algumas
 vezes nel participando muito das aulas, espero que
 das vezes que opus, algumas talvez não ~~foram~~
 adequadas.

Acho excelente essa proposta e desejo boa sorte
 no ano que vem lá em Portugal. Quero continuar
 mantendo contato e poder ajudar de algum
 modo.

Obrigado por tudo!

Obs. desculpe a letra, mas isto é a mais malhada!

Anexo C: Noções Básicas de Educação Física e Ciências Humanas

Aula, Educação Física e ciências humanas

O que é especificidade das aulas de Educação Física na educação formal e não formal?

“As Ciências Humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.)” (p.312).

Mikhail Bakhtin- O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas;
livro: “Estética da criação verbal”.

“E para chegar, finalmente, à razão do meu título, é aqui que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção à nossas vidas” (p.64).

Clifford Geertz – O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem;
Livro: A interpretação das culturas.

“(…) entendemos a Educação Física como uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas não se esgota nele. Porque não existe um corpo somente biológico, conforme defendido historicamente pela Educação Física. Há um patrimônio biológico universal que é construído e reconstruído culturalmente, em função das diversas sociedades e dos diversos momentos históricos. O corpo é mais do que um conjunto de músculos, ossos e articulações. Nele está a própria cultura de um povo, escrita por meio de signos sociais. Atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referência a esse corpo” (p.70).

Jocimar Daolio – A ruptura natureza/cultura;
Livro: “Cultura: Educação Física e futebol”.