

Fernando Garcez de Melo

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O LIVRO DIDÁTICO: para democratizar a cultura corporal



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

FERNANDO GARCEZ DE MELO

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O LIVRO DIDÁTICO: para democratizar a cultura corporal



Cáceres - MT
2023

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2023

Copyright, do autor, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da Capa: Adenilza de Oliveira Campos

Diagramação: Adenilza de Oliveira Campos

M528e Melo, Fernando Garcez de.


A educação física e o livro didático: para democratizar a cultura corporal / Fernando Garcez de Melo. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2023. 196p.
Livro digital

ISBN : 978-85-7911-217-1

1. Educação física. 2. Educação. 3. Políticas Públicas. I. A educação física e o livro didático: para democratizar a cultura corporal. II. Fernando Garcez de Melo.

CDU 976

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Walter Clayton de Oliveira – CRB 1/2049

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitora Vera Lúcia da Rocha Maquêa</p> <p>Vice-reitor Alexandre Gonçalves Porto</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	--

SUMÁRIO

Apresentação	5
Prefácio	7
Introdução.....	9
Capítulo 1	
Educação física escolar: contingência, educação corporal e democratização	20
1.1. A contingência do corpo – a crítica de Rorty à epistemologia.....	23
1.2. Corpo, mente e o eu no pragmatismo.....	27
1.3. A educação corporal.....	35
1.4. Educação física escolar: epistemologia e política democrática	51
1.5. Educação física escolar como política democrática.....	63
Capítulo 2	
Livro didático e a tarefa de profusão de narrativas.....	72
2.1. Livro didático como A Palavra.....	75
2.2. Livro didático na profusão de narrativas educacionais.....	81
2.3. Socialização de conhecimentos	84
2.4. O uso do livro didático pela educação física escolar	94
Capítulo 3	
A teia político-educacional e o Programa Nacional de Livro e Material Didático.....	109
3.1. A educação física e a Base Nacional Curricular Comum	117
3.2. A participação dos professores/as+.....	126
3.3. A recepção do livro didático de educação física do PNLD	129
3.3.1. Os problemas que enfrentam como professores/as de educação física	139
3.3.2. As razões para a inclusão da educação física no PNLD	133
3.3.3. O processo de escolha das coleções didáticas.....	137
3.3.4. A força da obra sobre a atuação educativa.....	141
Capítulo 4	
Livros didáticos para a educação física: implementação pelo PNLD/2019.....	153
4.1. O obstáculo epistêmico	153
4.2. PNLD/2019: um começo.....	162
4.3. As coleções didáticas de educação física do PNLD/2019.....	166
4.4. Educação física e livro didático: desembaraçar e explorar	168
4.5. A educação física no PNLD: uma avaliação.....	173
EPÍLOGO	180
Referências.....	182
Sobre o autor	195

Apresentação

Durante muito tempo a educação física não foi atendida por uma política pública federal de livro didático. Embora, num passado distante tenha sido contemplada, desde a criação do Programa Nacional de Livro Didático/PNLD, em 1985, a educação física foi excluída. Desprestígio dessa área de conhecimento? Livros didáticos são desnecessários na educação física? Talvez até mesmo contraproducente? Seja como for, isso não deixou todos desse campo apáticos. Por caminhos e lutas que discuto nesse trabalho, ou mesmo por interesses alheios, a educação física foi incluída no agora Programa Nacional de Livro e Material Didático, em 2017. A investigação desse cenário, meandros e consequências resultou na Tese de Doutorado em Educação do autor, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso e defendida em 2021. Salvo pequenos ajustes, o texto se manteve. Espero que venha a suscitar debates e iniciativas em torno de um instrumento – o livro didático – que pode contribuir com a educação física, desde que não percamos de vista o princípio democrático e a necessidade de fortalecimento das políticas públicas.

* * *

No exercício de avaliar a relação entre educação física e o livro didático, na esperança de torná-la mais profícua, abordo, no capítulo 1, um problema central na filosofia moderna e adotado pela educação física: a epistemologia. Esta é descrita como variados modos de pensar ou de conhecer, daí a referência a ‘epistemologias’. Neste cânone platônico-kantiano, como explica Rorty, a epistemologia é a tentativa de estabelecer um quadro neutro e seguro (um Tribunal da Razão ou o Olho de Deus) capaz de adjudicar o que é a Verdade, revelando o mundo como ele é, e ditando as normas da conduta humana. A influência desse cânone sobre a educação física fez com que, parte dessa comunidade, buscasse esse quadro neutro e o seu objeto de conhecimento, àquele que lhe permitiria realizar-se plena e indefinidamente. Com Rorty, busco explorar um caminho alternativo, desembaraçando alguns fios – notadamente, as noções de corpo, mente e eu – afastando essencialismos e adotando uma perspectiva historicista. Culmino com uma descrição (à título ilustrativo) da educação física sob uma perspectiva pragmática na qual a elaboração de projetos de educação corporal mirando a democratização da cultura corporal mostra-se como uma via mais promissora.

No **capítulo 2**, trago algumas polêmicas em torno do livro didático, material corriqueiro nas escolas e alvo de críticas das mais diversas. Buscando uma maneira de o colocá-lo à serviço da educação física escolar, faço um contraste entre aqueles que veem o livro didático como A Palavra – um suporte para a disseminação da Verdade ou do posicionamento político hegemônico – e o livro didático como profusão de narrativas. Uma vez que a história das disciplinas escolares mostra como professores/as e estudantes são partícipes dessa mesma história, e não meros reprodutores (aliás, dualismo a ser descartado), os livros (didáticos ou não) são antes ferramentas utilizadas conforme as condições disponíveis. Desse modo, ao invés de verdades, os livros fornecem narrativas: modos bastante variados de apresentar o mundo e as relações humanas.

No **capítulo 3**, dedico-me a implementação do PNLD, elucidando aspectos da política educacional, mas, principalmente, valho-me dos relatos de professores/as convidados/as a exporem o processo de implementação e a influência dos livros sobre suas práticas pedagógicas.

Por último, no **capítulo 4**, destaco aspectos importantes desse percurso investigativo, como o obstáculo epistêmico presente na educação física e os entraves presentes na implementação de livros didáticos para a educação física pelo PNLD/2019. Ao indicar tais aspectos, busco mostrar como limitam uma atuação mais profícua e enriquecedora da educação física, que eles suscitam uma imagem em que a relação entre educação física e livros didáticos pareça contraproducente. Em oposição, indico tarefas a serem realizadas, como a de nos desembaraçarmos do representacionalismo e a de necessitarmos de outra narrativa para que livros didáticos para a educação física venham a contribuir com o projeto de democratizar a cultura corporal.

Prefácio

As políticas públicas no campo da educação brasileira, especialmente entre os anos de 2019 e 2022, sofreram com os descabros de um governo que não as consideraram como prioridade ou mesmo que se quer se importaram com os rumos que a educação pública brasileira tomou, se é que algum rumo teve durante esse período nefasto.

De qualquer forma, mesmo num cenário de desmonte das políticas públicas educacionais, algumas delas sobrevivem, apesar dos seus gestores e, dentre elas, destacamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, instituído pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro e, em 1938, a partir do Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, com a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, que estabeleceu a primeira legislação que trata da produção e da circulação dos livros didáticos no Brasil.

E o que isso significa?

Significa que desde o primeiro marco legal, em 1937, passamos pela ditadura populista do Estado Novo, por um período democrático, uma nova ditadura, essa militar de fato, por um novo período democrático, e diria, por uma espécie de limbo intelectual, científico e humano, não vivemos uma ditadura, mas sim um desgoverno antidemocrático, mas o PNLD continuou firme com seu propósito, mesmo sofrendo ataques diretos e indiretos, e se não o maior, pelo menos é um dos maiores programas de livros didáticos do mundo, oportunizar aos professores e professoras, alunos e alunas no nosso país, o acesso aos conhecimentos e saberes necessários a formação humana, social e cultural de cada um e cada uma.

A pequena introdução deste prefácio tem como intenção ilustrar a importância que uma obra que tematiza o livro didático tem no universo educacional, e por assim dizer, o quão essencial é abordar o assunto e, mais ainda, abordar o tema com a incorporação pelo PNLD dos livros didáticos da área da Educação Física.

Cabe esclarecer que o leitor encontrará na obra de Fernando Garcez de Melo não uma análise do livro didático no que se refere a sua qualidade, a sua produção e utilização, mas o que significa termos um programa que levará para a escola o que se entende de mais atual, moderno e necessário ao processo formativo dos alunos e alunas, de maneira a tornar as práticas corporais da Educação Física mais acessíveis e democráticas possíveis.

Para tanto, Fernando toma como referência o pragmatismo do filósofo americano Richard Rorty, e que o faz, a partir de sua posição antirrepresentacionista, indicando que mais importante do que a Educação Física pensar se ela atua com o “saber fazer” ou com o “saber sobre”, é desconsiderar a existência do dualismo, reconhecendo, a partir das palavras do autor, que faz-se necessário pensar numa narrativa alternativa que “se concentra nas ações dos humanos sobre o mundo, como nós o utilizamos ou como interagimos com ele”.

Dessa maneira, a obra que ora tenho o prazer em prefaciá-la permitirá ao leitor conhecer/entender uma forma diferente de olhar para o fenômeno do livro didático, em especial, o livro

didático de Educação Física, tendo como pano fundo uma perspectiva teórica que considera a linguagem como uma prática social, que assume que o falar não é menos ou mais importante que o fazer corporal, uma vez que falar também é uma ação corporal.

O que Fernando almeja aqui é apresentar a ideia de que:

A linguagem é mais uma das maneiras inventivas do humano em interagir com o mundo e com os outros, ela é também um saber fazer. Afinal, não se diz que alguém conhece uma linguagem (ou uma língua) se não a sabe utilizar. [Ou seja], não há ponte a ser atravessada, nem mediação a ser feita. Há diferentes maneiras do corpo, do humano agir no mundo e com outros humanos (MELO, 2021).

Assim, o que Fernando sugere nesta obra é que a Educação Física não deve enveredar para o campo do debate epistêmico, não como fez desde o surgimento do Movimento Renovador da área na década de 1980, pois ao assumir o referido debate perder-se-á a oportunidade de tornar as práticas corporais próprias da Educação Física Escolar, em práticas diversificadas, acessíveis e que favoreçam o convívio democrático.

A presente obra traz a possibilidade de pensar para além do debate sobre a presença ou não da Educação Física no PNLD, pois isto não é mais a questão central, nem mesmo se a existência de um livro didático auxilia ou engessa o trabalho de professores e professoras. O que se apresenta nas páginas que seguem é o reconhecimento da importância de sua inclusão e o futuro de sua presença nos editais de obras didáticas de maneira a consolidar esse componente curricular nas áreas de conhecimento presentes no cotidiano escolar e na cultura que será experimentada, disseminada, transformada e produzida pelos alunos e pelas alunas nesses espaços.

Obviamente, outros estudos e pesquisas devem ser realizados para que se possa avaliar a utilização dos livros didáticos na área da Educação Física, as possibilidades de sua operacionalização no contexto escolar, as dificuldades e potencialidades no uso de tais materiais. Contudo, o que Fernando mostra aqui é que as barreiras epistêmicas e políticas foram rompidas e, dessa maneira, a Educação Física pode democratizar a cultura corporal no ambiente escolar, sendo esse o caminho mais curto para disseminação das práticas corporais, que se desejam amplas e diversificadas e que não sejam mais rotuladas pela visão representacionista do “saber fazer” ou pelo “saber sobre”.

Pensemos além do que é ou não, pensemos para fora, de maneira a olhar para dentro a partir de outro ponto de vista, enfim, pensemos...

Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso

Introdução

Estou convencido de que Nietzsche escreveu o melhor poema. Da maneira como eu vejo as coisas, o movimento romântico marcou o início da tentativa de substituir uma narrativa contada pelos gregos filósofos por uma narrativa melhor. A velha fábula era sobre como os seres humanos poderiam conseguir voltar a entrar em contato com algo de que de alguma forma haviam sido alienados – algo que não é em si uma criação humana, mas que espreita e se opõe a todas as criações humanas. A nova fábula é sobre como os seres humanos lutam continuamente para superar o passado humano de maneira a criar um melhor futuro humano.

Richard Rorty¹

Quando lembramos da educação física na escola, algumas imagens que sobrevivem são de crianças brincando, realização de atividades práticas, adolescentes praticando esportes, certa agitação e, de modo geral, pessoas se movimentando ou explorando seus corpos. Já os livros didáticos, nos remetem a imagens de estudantes lendo e resolvendo exercícios de componentes curriculares como língua portuguesa, biologia ou história, mas não de educação física. Embora outras imagens possam ser escolhidas, as mencionadas ilustram um modo de visualizar aqueles dois campos em que uma das consequências é de nos fazer acreditar que uma combinação frutífera entre educação física e livro didático parece ser irrealizável e até indesejável. Indicarei que essas são as imagens com maior poder de influência sobre a educação física, mas, em contrapartida, há iniciativas para revertermos essa caracterização. Há, assim, uma espécie de pugna entre a velha imagem e uma nova. E são nesses meandros entre educação física e livro didático que adentrarei.

O acontecimento instigador dessa pesquisa deu-se em junho de 2017, quando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) divulgou a minuta do Edital do Programa Nacional de Livro e Material Didático² – PNLD/2019 com a presença da educação física. A confirmação da inclusão veio logo a seguir com a publicação, em Diário Oficial da União, do Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI (Coordenação Geral dos Programas do Livro), em 31 de julho de 2017 (FNDE, 2017). Após 32 anos de existência do PNLD decidiram incluir a educação física. Situação que suscita questões como: Quais os propósitos dessa inclusão? E o contributo para a educação física? Daí a definição do objetivo desse trabalho: avaliar a inclusão da educação física no PNLD. Para realizar tal avaliação, fiz uma incursão para além do estilo e características próprias do campo de estudo de políticas públicas, ao qual o objetivo nos sugere. Ao extrapolar esse horizonte inicial, o trabalho ganha ares de uma reflexão filosófica-educacional acerca da educação física e do livro didático, bem como da relação entre ambos. Assim, o objetivo proposto, num estilo minimalista, mais indica o fio condutor do que todas as ações realizadas.

¹ Em Rorty (2009, p. 199).

² Criado em 1985, pelo Decreto 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi renomeado em algumas ocasiões, como no caso mais recente pelo Decreto 9.099/2017, que passou a denominá-lo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mas mantendo o uso da sigla original como uma identidade.

Saber ou, sendo mais comedido, aventar os propósitos da inclusão e contribuição para a educação física foram assuntos tratados na pesquisa para realizar a avaliação desse componente curricular no PNLD. Assim o fiz porque, primeiro, a avaliação levaria em consideração as informações disponíveis até o final do primeiro ano de sua implementação, portanto, um momento ainda incipiente. Por isso, a própria inclusão desse componente no PNLD foi alvo de discussão, ou seja, discutir a viabilidade, em termos políticos e educacionais, de tal projeto, se este viria a dar contributos ou a descaracterizá-la. Em outros termos, significou mais atenção as possibilidades e tarefas por fazer do que a comprovação ou refutação dessa iniciativa. Segundo, há controvérsias sobre a utilidade do livro didático; no limite, podemos encontrar ideias que suscitam sua indesejabilidade, o que minaria qualquer propósito educacional para sua inclusão. Por outro lado, há os que exploram (criam e usam) esse material a fim de transformá-lo em algo valoroso para a educação física.

Minha primeira tarefa foi selecionar os fundamentos ou bases epistemológicas da pesquisa. Muito da tradição filosófica clássica (a velha fábula mencionada por Nietzsche) nos provocou a pensar a pesquisa ou a investigação como mais do que a exploração de um conjunto de ferramentas para lidarmos com o mundo. Essa tradição nos legou a ideia de que poderíamos chegar ao *mundo como ele realmente é*, à essência dos objetos, à Verdade, à Moral, e de que poderíamos produzir Conhecimento³. ‘Verdade’, ‘Moral’ e ‘Conhecimento’ estão grafadas com letra maiúscula para indicar o *contexto/caráter metafísico*, e distinto de um *uso comum/oportuno*. É bastante difícil lidar com essa tradição considerando o quanto se entrelaçou e se enraizou ao nosso vocabulário/linguagem, ao nosso modo de agir e compreender o mundo.

No efervescente caldo cultural moderno, formou-se o que ficou conhecido como Iluminismo, promovendo uma ascensão do secularismo, da ciência e de regimes democráticos. As conquistas desse movimento arrefeceram velhas formas de viver, mas não acabou com elas, que perduram entre nós, como a religião, o sobrenatural e os regimes autoritários. E o Iluminismo inspirou também a educação física, deixando-a interessada na possibilidade de encontrar a si mesma ou de encontrar sua presença no mundo. A comunidade da educação física, então, se empenhou para dar uma resposta a pergunta *o que é a educação física?* num contexto metafísico, e não apenas usual ou semântico. Responder a essa questão sanaria seu desejo por legitimação. Nesse prospecto, a imagem que inspira a educação física é a do olhar detido sobre um objeto, ao qual se o captarmos fielmente (ou mais aproximadamente possível), encontraremos a própria razão de ser e maneira de realizar a educação física.

Acontece que, desde o final do século XIX, sobretudo no XX, diversos intelectuais se dedicaram a avaliar as consequências do Iluminismo, ora indicando seus problemas, ora dando-lhe prosseguimento ou vislumbrando alternativas. Um deles é Richard Rorty (1931-2007), filósofo pragmático, que em sua obra almeja expandir os ganhos políticos do Iluminismo ao mesmo tempo que tenta desenredá-lo de seu racionalismo, que vê o aprimoramento da comunidade global e do

³ As palavras grafadas com letra maiúscula quando, a norma culta da língua portuguesa, indica que devem ser minúsculas, é um recurso criado por intelectuais como Rorty para mostrar o caráter metafísico em que a palavra está sendo usada, e diferenciá-la do uso comum/oportuno/ordinário. Sendo assim, termos como Verdade, História, Razão, Linguagem, Mente grafadas com maiúscula servem para mostrar o despreço de Rorty por tais noções, como ele registra: “ninguém além deles [os representacionistas] leva a sério a distinção platônica entre a Realidade com R maiúsculo e a Aparência com A maiúsculo. Essa distinção é o alvará da metafísica” (RORTY, 2009, p. 179).

indivíduo antes como uma tarefa da *política democrática* do que da *epistemologia*. Reconhecido por abordar vários temas e fazer uma aproximação entre perspectivas antes consideradas díspares, conseguiu promover certa guinada pragmática, embora não sem receber críticas. Selecionei esse autor por suas provocantes críticas ao que chama de cânone platônico-kantiano e a imagem da filosofia centrada epistemologicamente (que são o núcleo da busca por fundamentos ou bases epistemológicas), e a mudança de foco que sua obra suscita: “Nosso foco muda da relação entre seres humanos e os objetos de sua inquirição para a relação entre padrões alternativos de justificação, e daí para as mudanças efetivas naqueles padrões que formam a história intelectual” (RORTY, 1994, p. 382). A implicação dessa mudança de foco, em termos técnicos, é que a tarefa de encontrar fundamentos torna-se uma ideia ruim; e em termos práticos, ao acompanhar Friedrich Nietzsche e outros na elaboração de fábulas, ou descrições, pode favorecer na criação de maneiras novas e melhores não só de produzir conhecimento, mas de *viver*. Assim, considerando o volume e o estilo de sua obra (que sai de uma filosofia-ciência para uma filosofia-literatura), vejo-me como quem explora e usa – *explora enquanto usa* – seu trabalho para abordar outras possibilidades.

Como resultado da pesquisa exponho uma narrativa em que, um dos desafios, foi revisitar os propósitos da educação física no sentido *lato* e no escolar. E isso se deve as diferentes maneiras pelas quais a educação física é descrita, e que fomentou debates e investigações, com significativas mudanças, em especial, desde o *Movimento Renovador* na década de 1980. Essas diferenças são a expressão das variadas formas de se explorar e atribuir sentidos à educação física. A crescente mudança do foco nos aspectos biológicos para os culturais contribuiu para a investigação das práticas corporais e da cultura corporal, para além dos tradicionais conceitos de atividade e exercício físico.

Dentro dessa miríade de enfoques/abordagens/nomenclaturas, adotei o par *prática corporal/cultura corporal*. Uma justificativa, é que estou a acompanhar Bracht (2005) quando registra que o principal é dedicarmos nossa atenção a cultura, mas, ainda assim, podemos ser conduzidos a diferentes culturas. Para fins investigativos, adoto cultura no sentido dado por Rorty (2005a, p. 80): “cultura-1 é simplesmente um conjunto de hábitos de ação compartilhados, aqueles que capacitam os membros de uma comunidade humana singular a dar-se bem como os outros e com seu ambiente como todos assim o fazem”. Desse modo, adjetivar cultura é apenas um modo de indicar que diferentes espaços sociais e diferentes configurações de relações humanas resultam em culturas próprias. A cultura científica, política, futebolística, patriarcal, africana, escolar, religiosa, corporal ou qualquer outra, diferencia-se uma das outras pelo conjunto de ações, práticas, comportamentos, linguagens, tecnologias, esperanças... compartilhados. Como desenvolvo no trabalho, a meu ver (e isso não é uma visão exclusiva), *prática corporal* é o termo que melhor resume o conjunto de ações que chegam ao ponto de formar uma cultura – a cultura corporal – com a qual a educação física lida e investiga.

No sentido que uso, um sentido sem força avaliativa⁴ como registra Rorty (2005a), cultura corporal não se filia nem se opõe a perspectivas que também utilizam a expressão cultura corporal, como os casos de Soares e colaboradores (1992) e de Neira e Nunes (2009). Aliás, não se filia nem se opõe mesmo a perspectivas que, em outros contextos, são postas como estranhas umas às

⁴ Por *sem de força avaliativa* quer-se dizer que tal noção não hierarquiza ou tenta traçar o que é fulcral ou sobressalente numa determinada cultura. Ela não possui um significado técnico ou filosófico, mas apenas indica que, para existir uma cultura, é necessário certos elementos compartilhados e certa configuração.

outras, como a cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Todas elas – cultura de movimento, corporal e corporal de movimento – abarcam maneiras de viver que a educação física, com mais ou menos atenção a uma delas, se dedicou a estudar, a investigar, difundir, entre tantas outras ações. Assim, uso cultura corporal como me referindo a todas elas, mas não fazendo síntese⁵, um modo de reconhecer que elas se fazem presente na cultura da educação física, o que não impede que eu venha a assinalar propostas mais ou menos pertinentes para o propósito que persigo: de democratizar estas culturas. Rapidamente, indico outros dois breves motivos para a expressão que adoto: 1) parece-me mais coerente o par *prática corporal/cultura corporal* do que o par *prática corporal/cultura corporal de movimento*, este último presente em vários autores e na Base Nacional Curricular Comum/BNCC. Parece-me estranho frisar o ‘de movimento’ do caso da cultura, mas omiti-lo quando se refere a prática; e 2) o termo ‘de movimento’ é, em larga escala, tributário da noção de *se-movimentar fenomenológica*⁶ difundida por Kunz (2000; 2001), um conceito que não nos ajuda a caracterizar uma cultura específica.

O uso dessas expressões merece uma discussão técnica, algo sobre o qual dedicarei alguma atenção, mas não será o cerne. O fundamental nesse trabalho é destacar que realizo uma conversa com tais perspectivas, um modo de usufruir das contribuições que cada uma proporcionou à educação física. Embora eu use cultura corporal, outros termos foram mantidos para indicar o enfoque da perspectiva em pauta.

Com frequência as diferenças não se harmonizam umas com as outras, e nisso reside uma virtude ao invés de um vício. Imagino um mundo apático e autoritário sem as diferenças, pintado com umas poucas cores que supostamente corresponderiam ao desejo da maioria ou as cores reais e verdadeiras da humanidade. Penso que uma boa maneira de descrever a diferença é tendo-a como uma *transgressão*, valendo-me da expressão de bell hooks⁷ (2017): uma pincelada abrupta na tela, um empurrão, um ato de amor incondicional, o uso de uma palavra/metáfora que não se encaixa no vocabulário convencional. Ela (a diferença) força a criação de novos espaços e vocabulários, de novas versões de nós mesmos.

Óbvio, há dificuldades ou problemas que surgem nesse confronto entre o convencional e a diferença, não se rompe com a crosta de convenções, com a exploração do trabalho alheio, com o patriarcado ou com o racismo estrutural com sutilezas num requintado colóquio. A própria educação física, quando parte de sua comunidade acadêmica rompeu com o paradigma da aptidão física e o modelo esportivo, não o fez harmonizando-se com as velhas crenças, e sim afirmando, ainda que de modo impreciso, novas crenças, reivindicando uma nova cultura. Para tanto, foi necessário provocar a educação física a entrar em crise (MEDINA, 2007).

⁵ Na linguagem ordinária, *resumo* e *síntese* são termos intercambiáveis, mas na filosofia *síntese* também é utilizado num sentido mais preciso, indicando fusão entre dois aspectos de modo a formar um novo. É neste último sentido que não uso o termo.

⁶ De pronto, faço a distinção da noção ‘se-movimentar fenomenológico’ do uso comum na língua portuguesa da expressão ‘se-movimentar’. Esta se refere aos atos de deslocamento espaço-temporal realizado pelo corpo ou parte dele, e está em oposição as posições estáticas desse mesmo corpo. Já o ‘se-movimentar fenomenológico’ é caracterizado pela Intencionalidade, “que surge, justamente, da inter-relação Homem/Mundo. [Por isso, citando Tamboer,] “o movimentar-se é tão corporal como o pensar, ou como o perceber ou falar, no sentido de que em todos estes casos se pretende referir à concretização de determinadas relações com o Mundo” (KUNZ, 2001, p. 172-173). Nessa acepção fenomenológica, o se-movimentar **não** faz oposição com as posições estáticas do corpo, já que são uma de suas manifestações. Essa distinção será mais desenvolvida no trabalho.

⁷ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins – intelectual feminista, mulher, negra –, adotou o nome bell hooks, propositalmente escrito com todas as letras minúsculas para dar enfoque a sua mensagem, e não a sua pessoa.

Entretanto, perspectivas que emergiram como transgressoras se colocaram como o novo usual ou comum. Ou seja, reivindicaram o papel de vanguarda, de promoverem uma nova síntese que harmonizaria as diferenças ao aglutinarem todas elas sob uma única descrição, *vide* Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992). Quando uma teoria reivindica esse tipo de papel, ela se vê capaz de “captar a realidade e a justiça numa única visão” (RORTY, 2005a, p. 35), e assim, não só apresentar uma compreensão de mundo ou hipóteses salutares para a vida, mas ditar normas para a vida comunitária sob uma base epistêmica.

Esse ditar normas, aos olhos de uma filosofia como a de Rorty, é um modo típico do cânone platônico-kantiano, um desejo subtendido que os movem. Parte significativa do trabalho de Rorty é de buscar tornar explícito esse desejo, já que é costumaz estar numa narrativa que o apresenta como óbvio, intuitivo, racional ou moralmente correto. Por isso, é importante perceber que o ‘ditar normas’ criticado por Rorty é aquele advindo do âmbito metafísico/epistemológico, que reivindica uma espécie de conhecimento e autoridade especial, e assim sobrepor-se à própria conversação ou vida cultural. Para se fazerem convincentes ao público em geral, tentam fazer crer que o trabalho que realizam é semelhante (só que com mais profundidade) ao de uma comunidade científica que dita normas de segurança numa pandemia como a da Covid-19. Mas o ‘ditar normas’ num e noutro caso, são bastante distintos. Neste último, da comunidade científica, vemos práticas ou comportamentos a serem adotados por estarem *bem justificados*, como o distanciamento social e a necessidade da vacina. Para os primeiros, práticas ou comportamentos devem ser adotados por serem o *desdobramento lógico ou inferido de um determinado fundamento* (ou conjunto deles) que expressam a Realidade ou a Essência Espelular humana.

A primeira mudança de perspectiva que isso gerou sobre o meu modo de compreender a educação física é no seu sentido *lato*, que passo a descrever como uma comunidade empenhada em certas conversações e práticas com ênfase no corpo. Formada, em geral, por professores/as⁸, pesquisadores/as+, estudantes e simpatizantes, que deram continuidade ou descontinuidade a uma tradição que transformou um conjunto esparso de práticas “físicas” em uma disciplina escolar chamada *educação física* ao aglutiná-las sob a justificativa de serem uma dimensão *physica* constitutiva do ser humano (PAIVA, 2003), posteriormente chegando a constituir uma área de conhecimento e um campo de atuação profissional. Com essa noção, quero diferenciar daquelas definições que a apresentam como tendo um objeto claro e preciso. Definições que são mais do que a postulação de um objeto (ou um objetivo) para a organização dos seus afazeres, mas que tais objetos são a representação (fiel ou mais próxima disso possível) da educação física e ditam seus objetivos.

A essa tentativa de captar fielmente a realidade, de compreender o mundo como ele é a parte de nossa maneira de o conceber, Rorty denominará de representacionalismo. Faz parte do hábito de raciocínio representacionista realizar: “quer a tarefa de expressar apropriadamente a natureza da espécie humana, quer a tarefa de representar apropriadamente a estrutura da realidade

⁸ O uso de termos masculinos como neutros ou universais, embora atendam as regras gramaticais vigentes, não fazem jus a dimensão política e social, invisibilizando/desrespeitando outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Com o intuito de não reforçar esse sexismo, acompanho o estilo de redação presente no Manual de Comunicação LGBTI+ (REIS, 2018), isto é, fazendo menção ao gênero masculino e feminino (o/a), inclusive, invertendo a ordem em algumas ocasiões. Além disso, no início dos capítulos e em títulos de seções, faço o acréscimo do símbolo (+), que é uma indicação de orientações sexuais, identidades e expressões de gênero que escapam ao binarismo masculino/feminino.

não humana” (RORTY, 2007, p. 38). Uma imagem utilizada por Rorty para ilustrar esse modo de pensar é do quebra-cabeça. Embora as peças estejam, inicialmente, separadas, sem coerência, supõe-se que há uma maneira de as encaixar. E quando conseguem esse feito, chamam o resultado de Verdade ou Realidade. Mais recentemente, passaram a reconhecer que as peças não irão se organizar sozinhas, que dependerão da ação humana, de sua intencionalidade, para que se faça ver o que as peças separadamente não permitiam. Apesar de expressarem ideias como “não é *a priori*” ou “a realidade depende da ação política (ou não neutra) dos humanos para se fazer compreensível (portanto, uma construção social)”, acreditam que aquelas peças possuem uma estrutura anterior à descrição humana (por isso Rorty chama de realidade não humana). A ideia de que há tal estrutura permite com que todas as peças venham a ser encaixadas. Para tanto, é preciso, antes, realizar a tarefa de representar adequadamente a natureza humana, qual seja, a capacidade de que podemos conhecer ou, desde a virada linguística, de usar corretamente a linguagem. É um processo dúbio que narram. Ao mesmo tempo que veem uma expansão, já que novas peças são incorporadas, há também um reducionismo, pois há uma única linguagem ou vocabulário capaz de realizar esses encaixes. São exemplos de vocabulários privilegiados ao longo da história: o da matemática, o da mente (ou da razão) e, mais recentemente, da linguagem.

Na concepção de Rorty, acompanhando Davidson e Wittgenstein, essa metáfora do mundo como um quebra-cabeça já não é mais salutar. E isso porque abandona o pressuposto ontológico e adota a tese do progresso humano (RORTY, 2009). Desse modo, entende que nosso diferencial não é o de acumular fatos ou verdades, ou de gradualmente irmos percebendo a presença de algo sobre todas as coisas. Ao abandonar o pressuposto ontológico, passa a entender a vida como a tentativa de cada ser em imprimir sua própria marca no mundo, ao invés de buscar a relação correta com o mundo investiga sobre como podemos viver melhor. A implicação dessa compreensão é tomar a linguagem ou nosso vocabulário como *ferramentas* ao invés de *representações* sobre o mundo. Assunto que desenvolvo com mais detalhes no capítulo 1.

Outra mudança que adoção de uma perspectiva antirrepresentacionista gera é substituir nossa autoimagem em que concebemos nossa atividade no seio da cultura corporal análoga a do/a cientista (que busca predizer e encontrar como tudo funciona), por uma autoimagem inspirada no *artista* – que imagina projetos de vida e os tenta realizar, que luta continuamente para superar o passado humano de maneira a criar um melhor futuro humano. Assim, passaríamos a ver nossa linguagem, vocabulários e práticas como ferramentas criadas para se viver. A vida é o ponto de partida. Nessa nova narrativa, a educação física se apresenta como um modo de experimentação da vida no âmbito da cultura corporal. Não se resume a aprender ou a ser educado. A postura educacional adotada aqui é a mesma de John Dewey: assim como a escola não é uma preparação para a vida, a educação física também não o é, elas (escola e educação física) são a própria vida.

Colocar a educação física como um modo de experimentação da vida no âmbito da cultura corporal não é um princípio normativo. Não se quer dizer que o propósito da vida humana é sair à baila experimentando tudo o que há. É um contraponto, no debate acerca do que fazer com ela mesma, à ideia de educação física como tendo um *objeto a ser apreendido*. A ideia de experimentação indica que, o que a comunidade da educação física vem fazendo, é criando modos diversos para

promover a educação corporal, seja por meio de jogos e esportes, mas também a partir de matrizes de pensamentos bem amplos, como os vocabulários da motricidade humana, da cultura corporal, do se-movimentar fenomenológico, da praxiologia motora, do paradigma da aptidão física, entre outros.

Sob esse prisma, penso na educação física antes como um direito humano. Um direito justificado não por uma essência humana, mas em razão das vantagens que as práticas corporais mostraram ter, tanto coletiva quanto individualmente. A justificativa não metafísica para crianças praticarem jogos reside nos comportamentos sociais que elas adquirem, aos modos mais profícuos de conviverem umas com as outras e se autoaprimorarem, e não porque possuem *ludus* ou um *se-movimentar fenomenológico* em sua essência ou em razão da linguagem corporal estruturar suas práticas.

O ponto central dessa argumentação será suscitar a ideia de termos como tarefa a de democratizar a cultura corporal sem a necessidade de postular uma base epistêmica. Democratizar a cultura corporal funcionará como uma bandeira em oposição as perspectivas que primam pela epistemologia. Esta última, assim como a ciência, pode ser ferramenta para nos ajudar na consecução de nossos projetos de vida, mas não nos dirão quais são esses propósitos.

Da mesma maneira, faço esse percurso para a descrever o livro didático. Recorrentemente descrito como detentor d'A Palavra, por ufanistas e críticos, sugiro que seja tomado como mais um tipo de gênero literário, como mais uma ferramenta, cuja tarefa é a profusão de narrativas educativas. O valor dado ao livro didático é um aspecto importante para ter em consideração ao abordá-lo. Há pesquisadores que o veem como ferramenta de controle da prática docente, ditando normas, conteúdos e formas de desenvolver as aulas, cerceando a autonomia docente (ALVES, 2006; SILVA, 1996). Por outro lado, pesquisas mostram que há um leitor do livro, seja um professor/a ou um/a estudante, que o toma a partir de critérios próprios, fazendo uma apropriação do livro, como diria Certeau, e não sucumbindo aos ditames externos (BITTENCOURT, 2008). Nesse último caso, é possível notar uma perspectiva mais afeita ao livro, reconhecendo sua quota-parte de contribuição ao processo educacional (CURY, 2009; LAJOLO, 1996).

Na educação física, há um hiato entre ela e o livro didático, segundo Souza Júnior e colaboradores (2015). O exemplo atual mais marcante dessa situação é a ausência da educação física no PNL, no período entre 1985 e 2017, mas há mais o que se comentar sobre isso. Além da desconsideração desse Programa do governo federal em relação à educação física, a justificativa em parte está na própria educação física que não vê boas razões para seu uso, dentre elas, que acarretaria certa restrição às experimentações e realizações de movimentos (RODRIGUES, 2009) e, a meu ver (uma hipótese), um entendimento *epistêmico* de que 'textos' e 'teorias' podem desvirtuar ou minimizar o potencial desse componente curricular que é fundamentalmente 'corpo/movimento' e 'prática'. A existência de um hiato não chega a indicar inexistência de qualquer conexão entre esses campos, talvez sendo melhor descrito como havendo elos fracos ou interconexões pouco profícuas visto que existem livros didáticos de educação física, o difícil parece ser dimensionar essa aproximação e a valoração dada ao livro didático pela educação física.

O balanço de produção sobre livros didáticos de educação física, realizado por Loureiro e Moreira (2020), registrou a presença de 19 livros didáticos no período entre 1855 e 2014. Mas o

provável é que este número seja bastante inferior a quantidade de obras que circulou e circula pelas escolas brasileiras. À rigor, a pesquisa dos autores versa sobre produções acadêmicas sobre aquele assunto, e então eles aproveitaram para listar as obras didáticas citadas nessas pesquisas, levando em conta apenas os publicados no formato de livro impresso. Valendo-me do próprio critério dos autores para identificar os livros didáticos de educação física – livros impressos – o caminho para fazer um levantamento de obras é uma consulta à Biblioteca Nacional, já que pela legislação todas as obras de natureza bibliográfica devem ali fazer o depósito legal e, assim, ficando disponível em seu acervo (Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004). Entretanto, uma consulta com os descritores ‘livro didático educação física’ e ‘livro didático’ e ‘educação física’ não apresenta registros. Já com o descritor ‘educação física’, apresentou 1.322 registros para o período entre 1933 e 2019. Isso mostra que não há uma especificação quanto ao que é um ‘livro didático de educação física’, dificultando a identificação desse material e abrindo margem para diferentes classificações, como bem mostra Choppin (2009). Assim, fica praticamente inviável realizar um panorama geral sobre sua produção.

Apesar da dificuldade assinalada, é possível indicar na educação física e em políticas educacionais estaduais algumas ações voltadas para a produção e uso do livro didático para a educação física. No âmbito da educação física, há, desde 2010, um aumento nas produções acadêmicas investigando esse tema, incluindo análises, mas também exploração de produção e uso (MELO; MOREIRA, 2019). E nas políticas educacionais estaduais, tivemos as iniciativas do Paraná, com o Projeto Folhas, 2006; no estado de São Paulo, com os Cadernos dos alunos, 2008; e no Rio Grande do Sul, com o Lições do Rio Grande, 2009 (LOUREIRO; MOREIRA, 2020). Posso retirar aspectos profícuos dessas iniciativas e estudos concernentes ao livro didático de educação física sem desconsiderar a existência de dificuldades e problemas a serem resolvidos, dentre eles, o desafio de colocar o livro didático como parte da educação física ao invés de um empecilho ou desviador de rota. Não se trata de encaixar o livro didático a uma educação física supostamente original, à qual uma das peças que lhe faltariam fosse o livro didático. O intuito é suscitar uma imagem para a educação física em que o livro didático faça parte e seja tão comum como a presença de bolas e da correria das crianças em suas aulas. Uma tal imagem deve servir ao propósito de democratizar a cultura corporal. E, ao explorar esse cenário, defendo a tese de que *a educação física pode se associar ao PNLD para democratizar a cultura corporal*.

Sobre a maneira que realizei essa investigação, informo algumas notas metodológicas, que são noções gerais presentes no texto – itens (recursos/instrumentos) utilizados de uma caixa de ferramentas. O principal recurso utilizado para essa escrita foi a obra do filósofo Richard Rorty, cujo núcleo de seu pensamento é o pragmatismo. A primeira nota metodológica é que Rorty é *um recurso*, não *um esboço a ser preenchido*. Essa nota ilustra o contraste que ele elaborou entre a filosofia edificante (na qual se reconhecia) e a filosofia sistemática (alvo de suas críticas). Esta última é descrita por Rorty (1994) como inspirada na ciência (marcadamente representacionista) e pretendia fornecer um quadro neutro, um esboço a ser preenchido, para avaliar todas as áreas da cultura. Por sua vez, a filosofia edificante remete a um “projeto de encontrar modos novos, melhores, mais interessantes, mais fecundos de falar” (RORTY, 1994, p. 354). A sistemática fornece um esboço, pois ela se constitui pelo estabelecimento de verdades ou fundamentos claros e distintos, asserções

irrefutáveis (entre outras nomenclaturas). Não se trata, exatamente, de refutar a verdade. Rorty reconhece como o uso do termo verdade é fundamental para a nossa linguagem. Suas críticas são direcionadas aos filósofos/as que, a seu ver, levaram longe demais a noção de verdade. Ao invés de ‘verdade’ ser a propriedade comum atribuída a asserções como $2+2=4$, *Sapiens* é uma espécie no gênero *Homo*, vacinas salvam vidas, futebol é um esporte e em 1964 ocorreu um golpe cívico-militar no Brasil, digamos, que apenas adjetivamos de verdadeiras tais frases, a filosofia tradicional tomou verdade como substantivo, portanto, tendo características intrínsecas a serem descobertas⁹. Neste último sentido, verdade se assemelha a figura de Deus, de uma substância etérea, da mãe Gaia etc. Este modo de conceber a verdade ficou conhecido como tendo desinflacionado a verdade, isto é, retirou-lhe a feição metafísica, deixando-a completamente historicizada.

A segunda nota é consequência da primeira, já que a investigação não é uma questão de preencher um esboço, o mais importante é explorar e sentir-se inquietado na vida sobre se não há novas maneiras de viver, de investigar, de explorar o mundo. O mundo não é simplesmente algo a ser descoberto, pois, embora possamos fazer um retrato objetivo dele (objetivo no sentido da maior intersubjetividade alcançada), este retrato é sempre relativo às perguntas e propósitos que guiaram o desejo de fazer um retrato. Nas palavras de Rorty (2005b, p. ix): “tendo admitido que ‘verdadeiro’ é um termo absoluto, suas condições de aplicação serão sempre relativas”. Nesta frase, nos deparamos com dois termos carregados de controvérsias: absoluto e relativo. Parece haver algo conflitante, mas é questão de saber usar os termos. Dizer que verdadeiro é uma noção absoluta é apenas indicar que o resultado de uma investigação permanecerá o mesmo até que os instrumentos de avaliação sejam alterados (e assim permitindo com que novos elementos passem a ser considerados na avaliação). No sentido rigoroso, expressões como “meia verdade” ou “estamos próximos da verdade” não fazem sentido, elas possuem no máximo um valor figurado. Por relativo, apenas quer dizer que precisamos definir em relação a quê estamos avaliando ou comparando algo. Um melhor modo de observar isso é informando a terceira nota metodológica: a visão holística. A discussão acerca da verdade, conhecimento ou realidade é recheada de exemplos atomísticos, dando plausibilidade aos seus adeptos. Mas o cenário muda radicalmente, quando colocamos a questão de modo holístico ou contextualista, ou seja, podemos reconhecer verdade/verdadeiro dentro de um vocabulário, como da matemática, da história, da antropologia, da educação, mas não é possível dizer qual é o vocabulário verdadeiro ou correto para descrever o mundo. Opositores de Rorty, a meu ver, frequentemente induzem seu público ao erro ao utilizarem exemplos pontuais para justificar uma verdade a-histórica (eles preferem chamar de universal). Induzem ao erro porque não estão defendendo o uso da verdade como a propriedade de frases (um elogio que damos aos resultados profícuos de uma investigação), mas como algo existente e transcendente ao ser humano. Eles tentam fazer o que Rorty chamou de representacionalismo: a tentativa de captar o mundo como ele realmente é, a ideia de que conhecimento é uma correspondência com a realidade. Em oposição, Rorty desenvolve seu modo de investigar antirrepresentacionalista, que considera mais relevante (e não que isso seja uma nova verdade) a busca por maneiras novas e melhores de viver.

⁹ Estendendo essa ideia, “a epistemologia é a tentativa de ver os padrões de justificação dentro do discurso normal como mais do que apenas tais padrões. É a tentativa de vê-los como enganchados a algo que requer compromisso moral – Realidade, Verdade, Objetividade, Razão” (RORTY, 1994, p. 377).

Essa busca não é tributária de modos prévios, por isso entende que “a filosofia progride ao se tornar não mais rigorosa, mas mais criativa” (RORTY, 2005b, p. xvii).

Quarta nota, pragmatismo sem método. Uma vez que o cerne não é a questão de rigorosidade, e sim de criatividade, Rorty entende e defende que devemos dar continuidade ao movimento secularista, isto é, dar continuidade ao movimento que fez a filosofia ocupar o lugar da religião como central na vida humana, e que agora deve dar lugar a literatura. Ser mais criativo requer considerar ver o novo também de modo novo. Estamos bem mais habituados a tomar o novo como o resultado de um certo modo de pensar. Para Rorty, acompanhando Davidson, o novo rompe com o antigo modo de pensar, frequentemente tachado de irracional (ao menos inicialmente) justamente por não utilizar o modo de pensar já existente. O novo, nessa acepção não-representacionista, é algo que não ocupa lugar num jogo de linguagem ou vocabulário de pronto.

Estas notas iniciais já começam a indicar como eu próprio fui utilizando e fazendo minha própria escrita, minha própria narrativa. Estas notas não são todo o pensamento de Rorty, mas os pontos que me sobrevieram quando direcionei minha atenção para a educação física e o livro didático. Ler e usar Rorty é nos deixar inspirar (e não aplicar) ou nos deixar impactar pelas esperanças que ele visa fomentar, como a da solidariedade e a utopia de uma sociedade global democrática.

Tais notas, ou recursos foram combinados com várias outros, formando um mosaico sincrético, mas ainda assim coerente. Antes de prosseguir nesse processo de combinação uma outra nota metodológica, acerca do pano de fundo, no qual se escreve. Esse pano de fundo pode ser lido como sendo a realidade – as coisas que existem independentemente do ser humano. Esse pano de fundo/realidade é *como se fosse branco*. Friso o ‘como se’ porque, à rigor, não se sabe como é, ele é contingente. O que Rorty adota como pressuposto, é que seja como for essa realidade, ela é matéria/física. Mas tal pressuposto é contrabalanceado com outros argumentos, pois ele não coaduna com positivistas que partem desse pressuposto para reduzir os mais diversos vocabulários ao físico. A ideia que ele deseja afastar ao adotar o materialismo/fisicalismo é a de que paira algo por cima (ou por trás) das ações humanas, algo além das práticas sociais, algo que seja nossa essência. Ele espera se desvencilhar de uma dificuldade que “se origina de uma noção partilhada por platônicos, kantianos e positivistas: que o homem tem uma essência – a saber, descobrir essências” (RORTY, 1994, p. 351).

Rorty coloca em dúvida o quão pertinente pode ser para nós, cidadãos/ãs do mundo contemporâneo, essa tarefa de descobrir essências. Em contraponto, faz sua defesa por explorarmos novas maneiras de falar e de agir, à qual entende, não têm limites. Ao abandonar a busca por essências, ele nos instiga a abandonar também a pergunta sobre a Realidade (a distinção metafísica entre real e aparência). Se o pano de fundo é branco/preto ou os matizes de cores entre elas, apenas indicam que o pano de fundo sobre o qual escrevemos/desenhamos, em suma, agimos, interfere sobre a nossa própria ação. Mas vale observar que a própria caracterização do pano de fundo já é um modo de ação nossa.

Aqui, chega-se a um ponto decisivo, o cerne de toda a proposta gira em torno da ação humana ou das práticas sociais. Essa manobra joga fora várias dicotomias clássicas, como a de que há áreas da cultura em que se ‘explica’ e outras em que se ‘interpreta’ (entre ciência mãe e ciência aplicada). Para Rorty, tanto cientistas da natureza quanto intelectuais das humanidades,

estão operando num mesmo e único nível ontológico – o cultural, e não num mundo partido em aparência/realidade –, assim, ambos podem ser vistos como realizando a mesma atividade de *descrições acerca de*. Dito de outro modo, o resultado de uma investigação é uma narrativa sobre o que foi realizado. Mas não se trata de uma abordagem ou perspectiva narrativa. Não se trata de oferecer uma teoria narrativa para, então, fazer uma narrativa. O termo não guarda um sentido técnico, embora seja lido melhor sob certo pano de fundo.

Do que fui capaz de apreender de uma tarefa antirrepresentacionista, o melhor pano de fundo para ler a narrativa oferecida nesse trabalho, é tomá-la como uma não análise científica, no sentido de que ela não realiza uma apresentação teórica e uma comparação com a prática, ela não parte de proposições fundantes verdadeiras para avaliar o que vem sendo ou o que pode vir a ser. A vantagem de oferecer uma concepção negativa de narrativa está na sua equivalência em dizer que deixou as portas abertas para as pessoas transitarem; a desvantagem, é que as pessoas podem não se sentir desejosas por atravessar a porta. Contra dessa desvantagem, não há muito o que ser feito, exceto contar histórias que venham a lhes instigar. Isto é muito diferente do cânone platônico-kantiano, e por isso mesmo pode soar como pouco ou estranho, já que as narrativas mais poderosas, como a da religião, da filosofia e da ciência, são hábeis em afirmar o que *devemos* fazer.

Estas noções iniciais e gerais têm um caráter teórico, pelo seu elevado grau de abstração (e não por sua oposição ao que é concreto/prático), e filosófico, por se valer de algumas questões e estratégias típicas desse gênero literário. Desse modo, o debate realizado acerca de assuntos bastante amplos como a epistemologia, a mente e o corpo, é melhor lido como assuntos e práticas sociais que influenciaram e interferiram no modo como a educação física se realizou ao longo da história. Se em determinados momentos, o diálogo com livros era primordial, em outros, o diálogo com professores/as das escolas é que foi primordial, mas sem a pretensão de que o debate epistemológico tenha servido para avaliar os relatos do contexto escolar. São contextos distintos, a combinação deles visa explicar mais, descrever melhor e, principalmente, lançar ideias, com sorte, novas (e tudo isso deve ser lido como pretensões do trabalho, e não como afirmações). No mais, seguir nessas notas é seguir relatando mais do que foi feito. Espero que elas tenham sido suficientes para servir de entrada para o por vir.

1

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTINGÊNCIA, EDUCAÇÃO CORPORAL E DEMOCRATIZAÇÃO

Neste capítulo, exploro um modo alternativo de descrever a educação física escolar, uma alternativa em relação a descrição mais usual inspirada na epistemologia. Esse modo alternativo inspirado no pragmatismo coloca seu acento no aspecto político, em especial, numa perspectiva democrática, e formará o pano de fundo para a avaliação da inclusão da educação física no PNLD. Esse capítulo não é apenas uma apresentação de minhas crenças, mas uma revisão sobre a educação física, dos desafios que ela enfrenta e a sugestão de alguns encaminhamentos (particularmente na forma de a narrar). As perguntas que me coloquei foram qual educação física desejamos? E como realizá-la? Elas são relevantes para sabermos qual tipo de livro didático nos atende. A pertinência do livro didático de educação física precisa ser colocada em relação a comunidade (professores/as+, estudantes e pesquisadores/as+ da educação física) que a pretende utilizar. Daí a justificativa para tratar aqui de alguns assuntos caros à área quando se pretende efetivar uma educação democrática e republicana (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

Desse modo, a primeira questão que se coloca é sobre o tipo de avaliação a ser realizada. Abruptamente informo ser uma avaliação educacional, mas dado seu sentido corrente direcionar o assunto para outro contexto, começo assinalando por tipos de avaliação que não farei. Não proponho uma avaliação científica, sem desmerecer todos os inúmeros benefícios proporcionados para a sociedade e ao modo de viver que temos, ciência é uma atividade social de produção de conhecimento datada e com certo alcance pelo seu poder explicativo. Reconhecer seu valor, mais do que isso, o quanto foi e é imprescindível, não é o mesmo que tornar desejável a submissão de todas as outras formas de conhecer e viver ao seu jugo. Apenas para exemplificar, é difícil acreditar que nada de importante será perdido se tentarmos elaborar propostas educativas sob os princípios da arte se precisarmos submetê-la ao crivo da ciência. Nada impede que pinturas, monumentos, apresentações cênicas sejam avaliados sob uma perspectiva científica, mas será que o valor de uma obra de Leonardo Da Vinci ou de uma dança como o Siriri ou das atividades circenses deve ser dado pela ciência? Ou existem valores artísticos e culturais a serem considerados?.

Embora utilize um filósofo, também não se trata de uma avaliação filosófica, pois o próprio Rorty não acredita que a filosofia deva se prestar a esse papel, já que lhe parece pouco profícua. Explico: 'avaliação filosófica' guarda a ideia de que ela fornece os fundamentos primeiros ou últimos que permite a validação de qualquer conhecimento da cultura. Considerando a tese de Rorty de que esse empreendimento realizado pela filosofia não deve mais ser continuado, não há razão para fazê-lo, principalmente por não termos fundamentos a retirar de sua filosofia. Então, qual será o contributo de Rorty (e da filosofia) nessa investigação? A sugestão de adotar a atividade poética de entrelaçar culturas e histórias de modo a se parecerem melhores. Em suas palavras: "Seu trabalho [de filósofo] é o de alinhar as crenças velhas e novas de modo que elas possam cooperar em vez de interferir umas nas outras" (RORTY, 2005a, p. 125). Este é um modo de ilustrar seu projeto edificante de "encontrar modos novos, melhores, mais interessantes, mais fecundos de falar [e agir]" (RORTY, 1994, p. 354).

Sendo assim, ainda que possa, paradoxalmente, soar estranho, essa é uma avaliação educacional. À qual, por ora, justifico por ser um trabalho no âmbito da educação, é em razão dessa atividade social que desenvolvo essa pesquisa¹⁰. Parte dessa estranheza é compreensível, afinal estamos bastante acostumados a recorrer as ciências da educação e filosofias da educação, como se ‘educação’ sempre precisasse de algo que a explique, não podendo elaborar suas próprias narrativas. Tomo caminho diverso do usual (e com isso já estou tentando vislumbrar como o cenário fica ao recorrer ao pensamento de Rorty), em que a educação se explica, ou melhor, consegue elaborar suas próprias narrativas sem precisar ser submissa às outras áreas, embora possa estabelecer profícuas conversações com parte considerável delas, contribuindo para aprimorar ou desembaraçar suas próprias questões.

Dizer que se trata de uma avaliação educacional, requer considerar a própria imprecisão ou ainda ausência de melhor delimitação da expressão. Apenas para não ficar demasiado vago, darei algum sabor para a expressão, defino avaliação educacional como aquela em que busca encontrar problemas, limites, pontos fortes, identificar qualidades, oferecer sugestões, provocar, a fim de dar continuidade aos processos de socialização e individuação dos indivíduos. Há os que usam um vocabulário para quantificar ou a usam como punição, não será o meu caso. Avaliar, sem implicar no dualismo condenar-inocentar, indica colocar em perspectiva, apreciar e traçar contrastes entre as narrativas selecionadas num determinado tema, ciente de suas contingências.

Ao longo dos anos, nós, professores/as+ de educação física, fomos e ainda somos vistos como “educadores físicos”. Expressão que gera calafrios em uns, indiferença para outros. A despeito dessas reações emotivas oscilantes, realço que, como pano de fundo, existe um imaginário de que nossa profissão tem como função precípua lidar com o corpo. A educação física neste imaginário, na condição de componente curricular, é a responsável pela educação ‘do físico’ ou educação ‘do corpo’, embebida pela ideia de que é possível distinguir facilmente o ‘corpo’ da ‘mente’, ao menos em boa parte dos casos.

Como a educação física, na condição de área de conhecimento, no século XXI, já discute questões como a biotética e biopolítica, a simbiose entre o ser humano e a robótica, além de processos educativos subversivos à ordem econômica exploratória, pode parecer desafortunado retomar aqui, ainda que brevemente, a questão do problema mente-corpo. Contudo, com isso espero mostrar inquietações e imbróglis nessa questão. Ocorre que falar em corpo parece remeter automaticamente ao seu par complementar ou antagônico que é a mente. E, considerando o quanto esse assunto está solidificado em nosso vocabulário ocidental, ganha ares de banal e, portanto, sem quase nada mais a ser dito ou feito. Ao retomar o problema mente-corpo não há a pretensão de postá-lo como o cerne, aquele que, uma vez resolvido ou dissolvido, nos permitirá seguir num caminho seguro e manso de descrição da educação física, mas indicar encaminhamentos que evitem alguns problemas.

Embora não seja exato, e nem tenho essa pretensão, ao tomar o corpo como objeto de estudo da educação física, quero considerar o seu valor e sua influência na definição das práticas desenvolvidas no âmbito desta área de conhecimento. Tenho como exemplo o trabalho de Soares

¹⁰ Bracht (2019, p. 24), no âmbito da educação física, manifesta semelhante inquietação quando tenta caracterizar o tipo de estudo que realiza, entendendo seu trabalho como “[...] um estudo característico do campo acadêmico da Educação Física (ligada à sua especificidade) [...]”. Também vejo o presente trabalho como característico do campo acadêmico da Educação Física, mas a avaliação que me proponho fica melhor caracterizada apenas como educacional.

(2004, p. 50), para quem, “O corpo, do qual [a educação física] se ocupa, é o corpo anatomofisiológico. E ele será a referência fundamental de seu desenvolvimento como prática social”. Admitir esse papel fundamental do corpo pode nos conduzir para uma questão ontológica: o que é o corpo? Ou quais são suas características? Conceituar o corpo até parece não ser muito difícil. O corpo é matéria, *res extensa*, algo palpável, com largura, altura e profundidade (ABBAGANANO, 2007). Essa é uma definição simples, e talvez por sua própria simplicidade que se mantém viva, isto é, muito utilizada. Ela nos ajuda a começar a entender o corpo, mas não responde a uma outra questão, que inquietou vários pensadores ao longo dos séculos: o que faz esse corpo mover, e mais, pensar e sentir? Tomemos uma outra resposta para ‘o que é o corpo?’, a de que ele é “o instrumento da alma” (ABBAGNANO, 2007, p. 211). Aqui, ao corpo acrescenta-se à sua característica material o caráter instrumental, colocando-o como o que nada faz senão sob o jugo da alma. Esta sim, o elemento que caracteriza o humano. Ela que faz o corpo mover com intenção, pensar, refletir, sentir, entre tantos outros eventos mentais. O corpo, mero conjunto de carne e ossos, perecível, apenas daria vazão à nossa essência, a entidade inefável e imperecível que nos habita. Dizer que ele é um instrumento, é compará-lo a um machado, que nada faz sem ter alguém para o empunhar. Muito mais importante é entender a alma.

Notem como é difícil mencionar o corpo sem uma contrapartida ou um complemento: alma, espírito, mente. René Descartes (1596-1650) desempenhou um papel fundamental no estabelecimento do nosso modo de conversar sobre as pessoas enquanto cindidas ontologicamente em duas substâncias: mente e corpo (RORTY, 1994). Ele postulou que a pessoa possui duas substâncias, completamente distintas: o corpo, *res extensa*, e a mente, *res cogito*; e, como aponta Appiah (2006), a existência de uma *linguagem privada*. Ademais, fundamental considerar que a forma que ele fez isso, recorrendo a questões epistemológicas, deu outro tom à conversação na filosofia.

Para Rorty, Descartes é emblemático para a formação da

imagem que mantém cativa a filosofia tradicional [que] é da mente como um grande espelho, contendo variadas representações – algumas exatas, outras não – e capaz de ser estudado por meio de métodos puros, não-empíricos. Sem a noção da mente como espelho, a noção de conhecimento como exatidão de representação não se teria sugerido (RORTY, 1994, p. 27).

Nesse sentido, o principal problema não é ainda o problema mente-corpo, em que se discute ontologicamente a caracterização de cada uma dessas substâncias e a relação entre elas, mas sim o problema de ‘como é possível conhecer?’ ou ‘como conhecemos o que conhecemos?’. Estes são problemas de ordem epistemológica e demandam admitir a

[...] suposição de que todas as contribuições a um dado discurso são comensuráveis. [...] Com ‘comensurável’ quero dizer capaz de ser colocado sob um conjunto de regras que nos diga como pode ser alcançada uma concordância racional, a partir da qual se decidiria a questão sobre todo ponto em que as questões parecem conflitar (RORTY, 1994, p. 312).

O estabelecimento da prioridade desse tipo de problema e inquirição foi o resultado, como escreve Rorty, da “invenção da mente por Descartes [...] que] proporcionou um campo de inquirição

que parecia 'prévio' aos temas sobre os quais os filósofos antigos haviam tido opiniões. Mais que isso, proporcionou um campo no interior do qual a *certeza*, enquanto oposta à mera *opinião*, era possível" (RORTY, 1994, p. 144, grifos no original). E arremata: "Esse projeto de aprender mais sobre o que podíamos conhecer, e como poderíamos conhecê-lo melhor estudando como nossa mente funcionava, iria ao final ser batizado de 'epistemologia'" (RORTY, 1994, p. 145).

Pela descrição rortyana, o grande legado cartesiano é a promulgação desse mundo em que se encontra a *certeza* ou a *verdade*. O debate passa a centrar-se não sobre se tal mundo existe ou não, e sim nos seus critérios, de como se chega ou se aproxima da Verdade. Uma vez que se admite tal mundo, o vocabulário mais utilizado passa a ser o da existência de dois mundos: um Real e outro da Aparência. Subjacente temos a teoria da verdade como correspondência ou a necessária correspondência entre nosso vocabulário e o mundo, entre a explicação e o explicado.

Nos termos postos, o problema mente-corpo mantém relação com o problema epistemológico de 'como é possível conhecer?'. Ele mantém a ideia de que é possível produzir conhecimento indubitável. Este, grosso modo, é apresentado na forma de princípios fundantes (Fundamentos ou Bases Epistemológicas), e só é possível em razão da presença no ser humano de um ingrediente extra, tal como a 'mente' (ou correlatos), colocando o corpo numa posição subalterna para a produção de conhecimento e na explicação do ser humano. Apesar das críticas dirigidas tanto a epistemologia quanto a noção de mente, ainda é recorrente a premissa de que há algo misterioso em nós, algo que nos torna ou nos constitui como seres humanos, algo além de história e cultura. Evitar o problema mente-corpo e, portanto, a secundarização do corpo perpassa não apenas as críticas à noção de mente, mas a própria filosofia enquanto epistemologia.

O que espero explicar é que o abandono dessa pretensão epistemológica, de manter um campo neutro para a resolução de querelas (e apresentação de um conhecimento que galga a certeza), nos deixaria também sem entidades como a mente, a consciência ou a linguagem a serem explicadas em termos ontológicos (termos que remetem à essência do que elas são) – mas ainda demandando outro nível de explicação, de cunho cultural, que tratarei adiante.

Não é consenso que a pretensão de se abandonar a epistemologia e, por conseguinte, o fundacionalismo nos deixe, efetivamente, sem uma perspectiva fundacionalista (BUTLER, 1998), mas, acompanhando a descrição de Rorty, apresento sua pretensão de abandonar esse campo e se colocar em prol da política cultural (ou cultura política).

1.1. A contingência do corpo – a crítica de Rorty à epistemologia

Dentre tantas outras práticas sociais, a epistemologia é mais uma atividade inventada pelo ser humano, podendo ser compreendida pelo curso de seu desenvolvimento, inclusive, admitindo que em sua origem não foi possível descrevê-la com precisão e nem vislumbrar todas as suas possibilidades. Por isso, Rorty (1994), embora considere Descartes como figura central para explicar a epistemologia, não o coloca como condição suficiente, considerando uma melhor compreensão dessa atividade a partir do momento que se torna autoconsciente, o que ocorreu com Immanuel Kant (1724-1804). Essa autoconsciência possibilitou aos historiadores da filosofia voltarem seus olhos para os séculos

XVII e XVIII com o intento de entender como tentavam responder: ‘como é possível conhecer?’¹¹. Isso permite ao próprio Rorty se valer de uma estratégia historicista sobre o tema.

Não se trata de recontar a história desse tema, mas a epistemologia após ter sido reconhecida, num sentido usual e genérico, como a investigação pela “natureza, origem e limites do conhecimento humano” (RORTY, 1994, p. 147), foi possível perceber Descartes como dando os passos iniciais dessa atividade. Ele (Descartes) foi primordial pela ‘virada epistemológica’, em que a busca por conhecimento parte da própria definição do que vem a ser conhecimento.

Em linhas gerais e simples, a epistemologia decorre da suspeita de que podemos nos enganar acerca das coisas do mundo. Nossos sentidos (tato, visão, olfato...) frequentemente perceberiam a realidade de maneira equivocada, sendo necessário ultrapassar esse nível de compreensão em que tomamos as decisões a partir de possíveis crenças falsas ou da mera opinião. A forma encontrada para essa superação é a elaboração e o uso de um método a fim de possibilitar a distinção entre conhecimento e opinião, entre o verdadeiro e o falso; distinções no campo metafísico/epistêmico, e não distinções no sentido usual/histórico. Não é o bastante um processo de justificação acerca das causas de um evento ou fenômeno, torna-se essencial a explicitação da lógica que compele a mente a crer em algo. Ademais, exigia expor a natureza do que permite ao ser humano representar acuradamente a realidade.

Tal como Rorty descreve a epistemologia, a noção de mente aparece como fundamental, pois se é ela a quem podemos enganar, é igualmente ela que permitirá nos desenganar. Se essa formulação faz algum sentido, é distinguindo-a do indivíduo. Ou seja, o indivíduo é um ser vivo o qual, a depender dos recursos que utiliza, pode ou não se enganar acerca das coisas do mundo. Descartes se viu preocupado com a questão de podermos nos enganar acerca das coisas, pois, obviamente, traria consequências de ruínas à catastróficas (ninguém quer correr o risco de confundir remédio com veneno). Como superar o impasse, de que podemos conhecer o mundo, mas podemos estar enganados sobre ele? Essa é a postura não só de Descartes, mas, em geral, do cético.

O desejo de Descartes foi de se livrar desse impasse e transpor o obstáculo das ilusões que acometem o humano. Sua estratégia foi se valer do método da dúvida (ou dúvida metódica), que consistia em levar suas dúvidas às últimas consequências, acreditando que ao final obteria o elemento indubitável, a certeza. O resultado dessa empreitada ficou conhecido na sua famosa frase “Penso, logo existo” – posso duvidar das coisas do mundo, incluindo o próprio corpo, mas não posso duvidar que duvido. Por isso, se ele duvida (um tipo de pensamento) ele existe. Registra-se que a via para chegar a essa conclusão foi a da racionalidade (não a empiria), visto que o corpo não se apresentou como um recurso fiável para essa atividade. Daí sua postulação de que, o que conduz verdadeiramente nossa racionalidade não é o corpo, mas a mente (*res cogitans*, coisa pensante). O indivíduo é, nesses termos, mente e corpo. E para que ele não se engane acerca do mundo, não

¹¹ “Uma vez que Kant havia escrito, os historiadores da filosofia puderam colocar os pensadores dos séculos XVII e XVIII em posição de terem tentado responder à pergunta: ‘como nosso conhecimento é possível?’ e mesmo projetar essa pergunta de volta sobre os antigos [os filósofos gregos]” (RORTY, 1994, p. 140).

venha a pensar ou agir de modo equivocado, é preciso aplicar bem o pensamento, a Razão¹². E, reiterando, torna-se essencial a explicitação da lógica que compele a mente a crer em algo.

A noção de mente criticada por Rorty abarca e ultrapassa a caracterização que Descartes deu a ela. Isso se deve por 'mente' (ou termos equivalentes exemplificados ao longo do texto) vir a ser descrita por ele não só como uma substância não-espacial, mas como um "algo a mais", um ingrediente extra. Outro princípio de Descartes que ainda se mantém (mesmo nuançado), é da mente como a instância que o humano melhor pode conhecer (ou da qual não pode duvidar). Este princípio endossa o que ficou conhecido como argumento da linguagem privada (APPIAH, 2006). Ele reforça a ideia de que possuímos um algo interior e cerne para o conhecimento (e para as estratégias de investigação).

Quando se está em busca da certeza, estudar o funcionamento da ou a própria 'mente' se mostra profícuo para melhor poder conhecer. Desse modo, o estudo da mente na condição de verdadeiro ser, já que o corpo flagrantemente ocupa um papel secundário, pode ser colocado no escopo de uma relação mais geral: a entre Sujeito e Objeto. Tal relação advém da pretensão de conhecer o que é próprio do Objeto, para que se possa captar sua marca intrínseca (sem nos esquecer que o próprio Sujeito se tornou Objeto para a inquirição). E o que venho tentando chamar a atenção, acompanhando o pensamento de Rorty (1994), é que a postulação de um conhecimento que possa ser indubitável, certo ou verdadeiro, demanda a presença de um ingrediente extra no Sujeito, algo que o capacite a obtê-lo, vê-lo ou externalizá-lo.

Até aqui illustrei uma das facetas do desenvolvimento da chamada epistemologia, que consiste na atividade de buscar como podemos conhecer mais e melhor estudando a mente. Sua justificativa reside num aspecto bastante convincente, a de não nos iludirmos. Não parece haver alguma boa justificativa para 'não nos iludirmos', entretanto persistem dúvidas sobre as estratégias adotadas. Em especial, há uma suspeita de Rorty sobre a atitude cética na filosofia, considerando que não se trata de meramente 'não se iludir' em questões corriqueiras, mas a de saber se não nos iludimos acerca dos propósitos de nossa Vida, da Justiça, da Bondade, da Classe Trabalhadora. A atividade epistemológica não se satisfaz com exemplos do dia a dia para se justificar, e que passo a caracterizar melhor.

A principal estratégia tomada pela filosofia, ao menos nos últimos três séculos, foi a instituição dessa área chamada epistemologia. Uma área dedicada a elaborar um quadro neutro para a inquirição. Descartes pode estar errado quanto ao princípio fundador do conhecimento (a mente) ser uma substância, mas, para muitos (seguidores assumidos ou não), não errou quanto a tentativa de alcançá-lo. Como explica Silva (2012, p. 511):

A filosofia do sujeito de Descartes é o ponto de partida para um projeto, posteriormente continuado de diferentes maneiras por Locke, Leibniz, Hume e Kant, que visa tornar a epistemologia a área central da filosofia e, com isso, fazer da mesma uma atividade privilegiada cujo objetivo seria não a busca da sabedoria e sim a busca da verdade que, por sua vez, permitiria fundamentar e

¹² As palavras grafadas com letra maiúscula quando, a norma culta da língua portuguesa, indica que devem ser minúsculas, é um recurso criado por intelectuais como Rorty para mostrar o caráter metafísico em que a palavra está sendo usada. Sendo assim, termos como Verdade, História, Razão grafadas com maiúscula servem para mostrar o despreço de Rorty por tais noções, como ele registra: "ninguém além deles [os representacionistas] leva a sério a distinção platônica entre a Realidade com R maiúsculo e a Aparência com A maiúsculo. Essa distinção é o alvará da metafísica" (RORTY, 2009, p. 179).

legitimar as demais áreas do conhecimento (como a ciência, a literatura, a política, a arte, a religião, a educação, a moral etc.) ou, pelo contrário, fragilizar as mesmas através da não ratificação de suas asserções sobre o conhecimento.

Quem colocaria em dúvida a sugestão de que a ‘busca da verdade’ fosse um bom propósito? Aliás, esse objetivo está além do que é ‘um bom propósito’. Este abre margem para subjetividade e imprecisão: ‘bom para quem?’. Portanto, a busca da verdade deve ser autoevidente, inquestionável. Nesse sentido, ao invés de ampliar nosso conhecimento ou de nos assegurar uma vida plena, Rorty vê a epistemologia como algo restritivo: “[...] um desejo de restrição – um desejo de encontrar ‘fundamentos’ aos quais poder-se-ia aderir, estruturas para além das quais não se deve aventurar, *objetos que se impõem a si mesmos*, representações que não podem ser contestadas” (RORTY, 1994, p. 311, grifo meu). Num sentido mais geral, Rorty explica que

[...] a noção de que há um quadro neutro permanente cuja ‘estrutura’ a filosofia pode exibir é a noção de que os objetos a serem confrontados pela mente, ou as regras que restringem a inquirição são comuns a todo discurso [vocabulário], ou ao menos a todo discurso sobre um tópico dado. Nesse sentido, a epistemologia prossegue na suposição de que todas as contribuições a um dado discurso são comensuráveis (RORTY, 1994, p. 312).

O resultado desse projeto epistemológico traz a ideia de que há algo não-humano que nos cabe acatar (ou reagir), e assim temos não nossa liberdade ampliada, mas a sua restrição por meio de uma obrigação cognoscitiva e moral. Esse aspecto é muito vívido em Sartre, que, na descrição de Rorty (1994, p. 354-355, grifo meu), “vê a tentativa de obter um conhecimento objetivo do mundo, e por conseguinte de si mesmo, como uma tentativa de *evitar a responsabilidade por escolher o próprio projeto*”.

A crítica empreendida anteriormente não é exatamente acerca da impossibilidade de se obter um conhecimento objetivo, algo que, dentro de um delimitado contexto, pode ser realizado. A crítica intenta chamar a atenção, mais precisamente, para que reconheçamos o vocabulário subjacente a inquirição objetiva como tão somente um dentre outros possíveis para descrever o mundo, os outros e a nós mesmos. E não há nada que assegure que seja exatamente este o vocabulário a nos edificar, pelo contrário, podendo antes ser um obstáculo¹³.

Ademais, o desejo de buscar a objetividade ou um quadro neutro, pode transparecer uma ação deliberada ou intencional do sujeito. Contudo, vale frisar, que ao final do processo trata-se de objetos que se impõem a si mesmos, com um sentido teleológico. Desse modo, não apenas desvendamos a realidade para fazer dela o que bem entendermos, mas somos compelidos (inclusive moralmente) a acreditar nela. Daí a restrição. Em contraste, Rorty (2007) vê a história como contingente, fruto de acasos, de circunstâncias e acontecimentos que não nos dizem o que devemos fazer. Dito de outro modo, a história será um constante embate entre descrições alternativas. Assim, a história, num sentido

¹³ Para Rorty (1994, p. 355), resumidamente, “a visão ‘existencialista’ da objetividade”, presente neste parágrafo, “[é a de que] a objetividade deveria ser vista como conformidade às normas de justificação (para asserções e ações) que encontramos sobre nós. Tal conformidade torna-se dúbia e auto-frustrante apenas quando vista como algo mais do que isso – ou seja, como um modo de obter acesso a algo que ‘baseia’ as práticas correntes de justificação em alguma outra coisa”. Um exemplo disto que “baseia” as práticas correntes é a mente. E finaliza: “Isso é auto-frustrante [...] por causa do absurdo mais concreto de pensar que o vocabulário usado pela atual ciência, moralidade ou qualquer coisa tenha alguma ligação privilegiada com a realidade que o torna mais que apenas um conjunto adicional de descrições (grifo no original)”.

usual, apresenta-se como razões ou causas para o nosso comportamento e o funcionamento de nossas instituições às quais podemos, permanentemente, interpretar e recontextualizar/redescrever.

Busquei apresentar, acompanhando Rorty, que a invenção da mente foi fundamental para a criação da disciplina epistemologia, e a fundamentação do conhecimento como representação exata. Nesse cenário, a mente aparece como hierarquicamente superior ao corpo. Este ganha algum papel relevante eventualmente. O desfecho dessa crítica é que se a epistemologia não é mais um caminho profícuo, a noção de mente e representação exata, também não o são. Por outro lado, reconhecer nossa existência como contingente (sem um fim prévio), deixa o caminho aberto para a investigação e experimentação de novas possibilidades e horizontes. A seguir, intento apresentar como fica o trato com esses assuntos fora da epistemologia.

1.2. Corpo, mente e o eu no pragmatismo

O problema mente-corpo remete a tentativa de apresentar como acontecem as relações entre a mente e o corpo. Em boa parte, o cenário em que ocorre o debate desse problema é a ontologia, ou seja, a área da filosofia dedicada a estudar a propriedade das coisas. Há, em linhas gerais, duas formas de lidar com esse problema: os que adotam a premissa de que há duas coisas no mundo (entidades físicas e mentais), os chamados dualistas; e aqueles que entendem haver um único tipo de coisa (seja física ou mental), os monistas. A partir daí, foram elaboradas, ao longo da história, algumas respostas para esse problema: há os dualistas de substância, os dualistas de propriedades, os paralelistas, os interacionistas, entre outros. Contudo, o propósito aqui não é passar em revista essas perspectivas. Sigo outro caminho, que espero, seja mais oportuno, realçando que o tipo de problema mente-corpo, um problema do tipo dualista, tende a requerer ou guardar semelhanças com outros tipos de problemas dualistas, como a do interno-externo, aparência-realidade, objetivo-subjetivo, sujeito-objeto. Manter esses últimos dualismos é, em alguma medida, manter o vocabulário dualista de mente-corpo e as tentativas de encontrar suas relações postulando elementos intermediários que façam a mediação entre eles.

A perspectiva terapêutica adotada por Rorty sugere que sejam abandonados os dualismos universais de nosso vocabulário, registrando que 'abandonar', nesse caso, significa não se colocar em nenhum dos lados da querela. Na perspectiva rortyana, os exemplos mais amplos que encontrei de abandono das descrições dualistas são quando sugere substituímos o debate entre aparência e realidade por descrições mais e menos úteis, e o debate entre objetividade e subjetividade por solidariedade. Já para abandonar o dualismo corpo e mente, na minha leitura, parece haver uma dificuldade adicional, pois não se utiliza um terceiro termo para substituir essas palavras. Entre corpo e mente, não há um terceiro gênero. Como Rorty se desembaraça dessa situação? Na leitura que faço, encontro duas maneiras. Primeira, Rorty realiza uma discussão nos termos ontológicos, nesse sentido, acompanha fundamentalmente a perspectiva de Donald Davidson, e apresenta sua própria perspectiva monista, mais exatamente, materialista não-reducionista. Muito sucintamente, significa

entender o mundo como constituído de uma única coisa – a matéria (materialismo) –, contudo combina isso com o seu antiessencialismo e não se dedica a captar a essência da matéria, nem uma história essencial (como esperam conseguir os epistemólogos dualistas), concluindo que, embora o mundo seja constituído de uma única coisa, não há apenas um único modo de o explicar, por isso não-reducionista. Segundo, um modo talvez mais radical de tratar a situação, e assim sequer adentrar no campo ontológico, é quando manifesta seu nominalismo, e se concentra em observar no mundo não a matéria, mas as formas que as coisas (quaisquer que forem) são descritas, como explica Jurandir Costa (1994), as formas de viver.

Nesse segundo caso, o debate se dá no cenário cultural-linguístico, colocando em relevo as práticas sociais. Assim, a discussão sobre mente e corpo gira em torno não da busca dos aspectos intrínsecos de cada um, mas acerca da descrição existente sobre eles. A sugestão de abandonar a discussão mente e corpo ocorre no âmbito da discussão ontológica, e não na da cultural-linguística (da prática social de conversação). Colocado dessa forma, identifico Rorty descrevendo o corpo como um composto de átomos e vácuo, um organismo (RORTY, 1997a), uma definição bem ao seu estilo minimalista. A objeção usual a essa definição é a de que falta explicar o ‘algo a mais’ do ser humano, ou seja, postular o corpo como mero organismo vivo é reduzi-lo a uma perspectiva biologicista, portanto, regido pelas leis naturais (descritas como fixas e eternas, a despeito do evolucionismo darwiniano). E mais, assumir o monismo, como Rorty faz, significaria, para seus críticos, uma coincidência entre corpo e sujeito, logo sendo possível revelar a natureza do próprio sujeito a partir de suas características físicas. O sujeito/indivíduo, nestes termos reducionistas, não é dono do seu próprio ser (não é Sujeito), mas sim pré-determinado biologicamente. A consequência, sócio-política dessa postura, é naturalizar as desigualdades corroborando a manutenção dos problemas sociais existentes (tais como o racismo e o sexismo). Ainda que resumidamente, considere pertinente registrar essa crítica ao pensamento de Rorty. Entretanto, tal crítica não corresponde ao pensamento de Rorty. É uma crítica pertinente, já que combate o reducionismo, mas que não pode ser direcionada à Rorty porque ele não adota essa perspectiva biologicista. Cabe então, demonstrar como chegar a definição de corpo de Rorty e as consequências dela para lidarmos com o mundo.

Diferentemente de outros filósofos que colocam o tema corpo como central em seus trabalhos, Rorty passa por essa questão do corpo em virtude de outros propósitos. Sua atenção ao que chamou de virada epistemológica o fez ter alguma atenção ao corpo antes por um certo desprezo que a tradição filosófica imputou à ele do que, propriamente, revelar uma qualidade especial dele. Destaco dois trabalhos de Rorty donde depreendo sua compreensão de corpo: a) a primeira parte da obra *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), em que discute o problema mente-corpo; e b) o ensaio *Fisicalismo não-reduutivo* (RORTY, 1997a), no qual oferece uma redescrição da relação eu-mundo.

Em *A filosofia e o espelho da natureza* (RORTY, 1994), inicia da seguinte maneira:

Os filósofos geralmente pensam em sua disciplina como discutindo problemas perenes, eternos – problemas que surgem assim que alguém reflete. Alguns referem-se à diferença entre os seres humanos e outros seres, e estão cristalizados

em questões envolvendo a relação entre mente e corpo. Outros referem-se à legitimação de reivindicações a conhecer, e estão cristalizados em questões envolvendo os ‘fundamentos’ do conhecimento. Descobrir esses fundamentos é descobrir algo sobre a mente e vice-versa (RORTY, 1994, p. 19).

De pronto, Rorty apresenta a problemática que irá debater, não apenas nesse livro, mas ao longo de sua obra (ainda que venha a ganhar novos contornos e enfoques com o passar do tempo). Em outras palavras, a questão que se coloca é a dos filósofos discutirem problemas eternos e, acrescento, universais, principalmente pela via do estabelecimento dos ‘fundamentos’ do conhecimento, os quais implicam em conhecer como a mente funciona, e sabendo como a mente funciona podemos chegar ao conhecimento.

Mais uma vez, chamo a atenção em relação a mente e sua contraposição ao corpo ser uma cristalização, um exemplo, de uma controvérsia mais ampla: o que distingue os seres humanos de outros animais? O que nos torna especiais? Superiores? A mente! Além disso, é ela que torna possível o conhecimento. Qual a postura de Rorty frente a este cenário? Grosso modo, o que acontece é a hipostasiação de particulares, procedimento que não adota (RORTY, 1994). Abro um parêntese para exemplificar esse ponto. Para que o problema mente-corpo seja dissolvido, o ponto de partida é a negação da premissa de que há duas coisas ontologicamente distintas. A estratégia geral utilizada para fazer isso é se recusar a “hipostasiar propriedades individuais” (RORTY, 1994, p. 45), em outros termos, a negação de universais.

Universal é o tipo de entidade que, se fizer sentido falar dele, “pareceria que eles devem existir imaterialmente, e é por isso que nunca podem ser identificados com particularidades espaço-temporais” (RORTY, 1994, p. 34). Não é coerente admitir universais juntamente com o pensamento materialista, já que para esse último, todas as coisas são materiais.

Hipostasiar particulares é passar da descrição de atitudes, ações e comportamentos empiricamente verificáveis que sustentariam a afirmação ‘Sócrates é sábio’ para a busca de uma definição *a priori* e não empírica do que é ‘sabedoria’. É como se ‘Saber’ fosse algo existente no universo tal como a gravidade existe, ou seja, independentemente do humano. Aqui, o conflito entre as posições filosóficas gira em torno de como devemos explicar um fenômeno. Rorty, acompanhando Hegel, destaca que o conhecimento se dá ao final do processo, quando somos capazes de o apreender. Assim, Sócrates não se rotulava (ou fora rotulado) como sábio desde o início, mas o seu comportamento veio a ser classificado como sabedoria. Somente aí é possível fazer uma definição abstrata de ‘saber’ e então passar a observar se outros seres (humanos ou não) agiam com sabedoria. Essencialistas tomam essa definição como um modo absoluto. Esta última estratégia que leva, no campo filosófico e científico, às investigações em que se postulam certos conceitos e definições *a priori* e, então, passam a buscar casos empíricos deles no mundo. O que lhes permitiria afirmar quem é ou não sábio, racional, justo, bom, possui mente ou qualquer outra noção tomada como universal.

Vale observar que a crítica se dirige ao uso de *Universal* como “a essência necessária ou substância das coisas” (ABBAGNANO, 2007, p. 982). Por outro lado, “o Nominalismo admite

que o universal ou conceito é um signo dotado da capacidade de ser predicado de várias coisas” (ABBAGNANO, 2007, p. 715). O universal pode ser predicado, não o sujeito. Predicado, na linguística, remete a algo que pode ser afirmado ou negado em relação ao sujeito da oração. Desse modo, universal ou conceito é utilizado na linguagem ordinária para remeter a coisas abstratas (como o são os substantivos abstratos), mas não com a característica de ‘Sujeito’, de algo que existe independentemente das relações humanas, como a mente cartesiana. Portanto, não se deve confundir a ‘existência de universais’ com o uso pela linguagem de termos ou palavras ‘universais’.

Um dos problemas que Rorty quer demonstrar por meio de críticas como à realizada a noção de Universal, é que criam desnecessariamente situações embaraçosas. A postulação de que há Universais, nos leva então a necessidade de tentar compreender como eles se unem ou interagem com os particulares. E isso é exemplificado quando a mente, tendo sido hipostasiada por Descartes, ganhou independência em relação ao próprio corpo.

O desdobramento, e aí reside a radicalidade de Rorty, é não querer continuar esse tipo de conversação. Não afirma ser um debate falso, mas inútil. Desse modo, sua postura é antes reativa que construtiva, antes edificante do que sistemática (ou crítica). Ele se vê como alguém que limpa o terreno. Uma outra metáfora que retiro de sua obra, é vê-lo como alguém com um novelo embaraçado nas mãos e tentando desembaraçá-lo. A seu ver, a filosofia tradicional deixou muitos empecilhos com os quais temos de nos resolver. Em razão dessa postura, uma das características de sua obra são a série de respostas e contrapontos à várias outras perspectivas.

Por ora, quero apenas elucidar como fica a relação mente-corpo sem recorrer a noção de Universal. Para não perder o horizonte, ‘mente’ criticada por Rorty é aquela que assume vida própria e, em alguma medida, está dissociada do corpo. Como Rorty trata o corpo humano dentro do quadro naturalista, que o descreve como um organismo, não há, por ora, polêmica nessa definição, a distinção entre os corpos se dá pela delimitação espaço-temporal e as características físicas deles. A polêmica, efetivamente, se instaura quando se pergunta: como fazemos o que fazemos? ou o que nos leva a fazermos o que fazemos? E, então, procuramos respostas para saber por que refletimos, construímos casas, fazemos guerras, dançamos, amamos uns aos outros, jogamos futebol, etc.

A resposta que Rorty, seguindo o experimentalismo de Dewey, considera útil é a darwinista:

Com ‘darwinismo’ quero dizer uma história em que os seres humanos são animais com órgãos e habilidades especiais (por exemplo, certas características da garganta, das mãos e do cérebro humano que permitem a coordenação das atividades por meio do envio e do recebimento de sons e sinais) (RORTY, 2005b, p. 42).

Com essa resposta, nota-se que fazemos o que fazemos em virtude de um processo natural/cultural em que nossos corpos (órgãos) desenvolvem habilidades especiais de interação com o mundo e os outros. O pano de fundo dessa resposta, ou seja, o contexto cientificista de Darwin, é que pode trazer alguma problemática, pois tal contexto poderia induzir alguém a afirmar coisas como: “Já que Darwin nos diz como as coisas real e verdadeiramente são, cabe a nós ajustar nossa auto-imagem da forma adequada” (RORTY, 2005b, p. 43-44). É nesse contexto

cientificista, realista e reducionista que Rorty não deseja discutir, pois esse contexto mantém a noção representacionista de conhecimento. A alternativa proposta é substituir essa última noção de conhecimento pela teoria de conhecimento causal.

Uma teoria representacionista infere da passagem anterior acerca de Darwin algo como ‘as leis naturais determinam o nosso comportamento’, ou seja, as leis naturais representam fielmente o ser humano. Nesse caso, poderíamos substituir ‘mente’ por ‘natureza’ como o fundamento do conhecimento humano. E assim, quanto mais conhecemos nossa natureza mais conheceremos sobre nós mesmos. Esse é um tipo de resposta que Rorty denomina de reducionista, e não endossa. Ela é reducionista por subjugar todos os diferentes tipos de vocabulários ao vocabulário físico.

A alternativa pela teoria causal pede, então, que olhemos para a relação entre nossos corpos e as nossas habilidades especiais como uma relação entre causa e efeito. Antes de prosseguirmos, especificamente, acerca da relação corpo-habilidades, penso que vale retomar e ampliar o contexto, mostrar, ainda que em linhas gerais, o contraponto entre teoria representacionista e a causal.

A imagem da teoria representacionista é aquela em que um sujeito observa um objeto, algo que existe independentemente dele, por conseguinte, o objeto não é causado pelo sujeito, mas pode ser apenas representado. Por isso a busca por sua representação exata ou verdadeira. Por sua vez, a teoria causal vê o sujeito como razão ou causa do objeto. O estranhamento do representacionista em relação ao modelo causal é que ele imagina (ao tentar pensar pela lógica causal) uma cadeia de montanhas ou o sistema solar sendo diretamente causados pelo sujeito. Acontece que a teoria causal explica relações causais, e não as características das coisas. Que montanhas e sistemas solares existiam antes mesmo do ser humano, portanto, não sendo efeito de nossas ações, é um ponto pacífico/consensuado. Todavia, sabemos lidar com ambos os termos ou com esses fenômenos em virtude das descrições que nós seres humanos fizemos deles. A distinção entre montanha, morro, precipitação são classificações realizadas por nossa espécie a fim de lidarmos com o que chamamos de natureza. Podemos comparar uma descrição da montanha feita por alguém com outra descrição, mas não com a montanha ‘como ela realmente é’. Se assim fizéssemos, estaríamos endossando a crença de que a verdade corresponde ao mundo, e, portanto, que há uma descrição única e definitiva acerca de algo.

Retomando a questão da relação entre corpo e habilidades especiais. Primeiro, Rorty coloca os seres humanos como sendo seu corpo (órgãos) e suas habilidades especiais, são duas características. O exemplo que ele fornece indica que nossos corpos (certas características da garganta...) permite a coordenação das atividades. Em outros termos, pode-se dizer que o corpo realiza as atividades ou as habilidades. Segundo, o entendimento acerca de ‘habilidade’ não se restringe a movimentos corporais. Dentro do quadro da filosofia da ação, há uma distinção entre movimento e ação, ou seja, entre os batimentos cardíacos, movimentos peristálticos e as ações de chutar, lançar, rezar, refletir. Enquanto movimentos corporais são involuntários, as ações são conscientes e manifestam uma prática social. Desse modo, Rorty entende habilidades complexas como racionalidade, sendo realizações do corpo.

Já disse que o ser humano é seu corpo e habilidades especiais (suas ações). Com isso, não há nenhuma espécie de dualismo ontológico, pois estamos descrevendo uma mesma coisa, o corpo, mas sob dois vocabulários distintos, que enfatizam duas características distintas e servem para propósitos distintos. Quais características? (i) as marcas físicas e (ii) aquilo que ele realiza. Para o primeiro, está sendo indicado o uso de um vocabulário físico (fisiológico-químico). Por outro lado, para explicar nossas ações, desenvolvemos no curso da história humana, um outro vocabulário que Rorty chama de mental¹⁴. Este vocabulário não remete à uma ontologia (a essência das coisas), mas é apenas um recurso linguístico para lidarmos com o mundo, no caso, para podermos descrevê-lo e assim podermos nos comunicar, entre outras atividades. Quando dizemos que alguém possui mente, apenas quer dizer que alguém adota os comportamentos ou realiza ações típicas daquilo que convencionalmente chamamos de mente.

Vou substituir um pouco os termos a fim de melhor exemplificar. A relação entre corpo e habilidade, é apresentada no texto *Fisicalismo não-reduutivo* (RORTY, 1997a) como a relação entre o físico e o mental, mas essa não me é tão elucidativa quanto à primeira¹⁵. Agora, posso elaborar o seguinte cenário: uma pessoa ao assistir uma partida de futebol fica admirada com o nível do jogo. Destaca, particularmente, a capacidade de um jogador de se posicionar em campo, de modo a lhe permitir antecipar jogadas e melhor desarmar seus adversários. Essa capacidade pode tanto ser explicada em nos termos de um vocabulário físico (funcionamento dos neurônios, coordenação óculo-visual etc.), quanto por um vocabulário mental, que trata de sua habilidade de interpretar os sinais de seus adversários e agir inteligentemente. Para a concepção fisicalista não-reduitiva, quando o jogador interpreta os sinais do jogo, algo acontece simultaneamente em sua mente e em seu cérebro.

Espero ter elucidado o entendimento do ser humano como sendo seu corpo e suas ações (habilidades). E isso nos conduz, em termos linguísticos, à, no mínimo, dois vocabulários. A rigor podemos ter tantos vocabulários quanto áreas de conhecimento, pois outras expressões sociais, como a solidariedade e o ódio, podem ser descritas em termos históricos, sociológicos, poéticos. Sob a perspectiva não-representacionista, eles não serão avaliados na rubrica do 'são verdadeiros?', mas sim pela pertinência que apresentam num dado contexto: uma poesia sobre a solidariedade pode ser muito mais estimulante para ensinar crianças e jovens a cuidarem uns dos outros do que uma descrição dos processos fisiológicos ocorridos no corpo durante um ato de solidariedade.

Descrevi o corpo como quem realiza ações, sejam elas cantar, pensar, brincar, matar; não necessitando de nenhum ingrediente extra, nenhum universal. Assim, posso observar o corpo não mais como subalterno ou suporte. Sendo assim, cabe ainda falar sobre 'mente'? Rorty se esforçou para mostrar como a noção de mente, no sentido representacionista, pode por nós ser descartada. Contudo, num sentido histórico, não entende que seja assim que um termo deixará de ser utilizado.

Entende que é difícil

¹⁴ Como Rorty (2007b, p. 44) explica: "Quando usamos uma terminologia mentalista, estamos simplesmente usando um vocabulário eficiente – o vocabulário característico do que Dennett chama de 'postura intencional' – para prever o que um organismo tenderá a fazer ou dizer em vários conjuntos de circunstâncias."

¹⁵ Melo e Moreira (2020) realizam uma apresentação mais detalhada acerca dos vocabulários mente-físico e a da relação eu-mundo em Richard Rorty.

[...] mostrar que um dado jogo de linguagem empreendido por um algum tempo é, de fato, dispensável. Isso acontece porque qualquer instrumento que tenha sido utilizado por algum tempo, provavelmente continuará tendo algum uso. [...] A parcimônia ontológica não é para ser alcançada (como os positivistas pensavam) através do suporte da ‘análise linguística’, mas, se puder efetivamente ser alcançada, pela prática cotidiana (RORTY, 1997a, p. 159-160).

Nesse sentido, entidades mentais – crenças, desejos, memórias – continuarão a fazer parte de nosso vocabulário, mas, no caso do pragmatismo, sob novas significações ou, na terminologia de Rorty, redescrições. Sendo objetivo, como posso entender a noção de mente em sua obra? Rorty, acompanhando Ryle e Dennet, escreve:

[...] pensem nos termos ‘mente’ ou ‘linguagem’ não como o nome de um meio entre o eu e a realidade, mas apenas como uma bandeira que assinala a desejabilidade de se usar um certo vocabulário ao tentar lidar com certas espécies de organismos. Dizer que um dado organismo [...] possui uma mente é apenas dizer que, para certos fins, será proveitoso pensar nele como tendo crenças e desejos (RORTY, 2007, p. 44).

Nesse ponto, a discussão acerca de um indivíduo se amplia, pois, a desejabilidade mencionada significa que para explicar ou entender um ser humano, se valer estritamente de um vocabulário físico, não atende algumas das nossas necessidades. Dito de outro modo, para explicar ou entender o que levou um ser humano a realizar ação ‘x’ ou ‘y’, será proveitoso pensar nele como tendo crenças e desejos. Esse modo rortiano de tratar a questão como “proveitoso” se deve, justamente, ao modo não-representacionista, ou seja, ele não descreve a mente ou o eu como algo existente em nós, a mente ou o eu é uma manifestação de nós. Assim, o eu pode ser permanentemente redescrito porque os nossos comportamentos (nossa rede de crenças e desejos) mudam ao longo da história.

Indo adiante, assinalo que temos aí uma das noções chave do pensamento de Rorty, sua noção de eu como uma rede de crenças e desejos. Como explica Costa (1994), essa rescrição do eu/sujeito realizada por Rorty é decisiva para substituímos a imagem de ‘autopurificação’ pela de ‘autoenriquecimento’¹⁶. Antes procuro expor como se chega a essa noção de eu. Tal exposição terá um caráter informativo e não uma análise pormenorizada.

O modelo crença-desejo de explicação do eu não foi inaugurado por Rorty, faz parte de um debate no âmbito da filosofia da mente e filosofia da psicologia. A primeira questão que se coloca é: o que faz uma pessoa agir deliberadamente? Ou seja, uma ação deliberada, distinta de um espasmo muscular ou dos movimentos parassimpáticos do organismo. Diferentemente do entendimento de que o agir remete a noção de um “eu interno” que avalia as condições definindo se devemos ou não agir, se utilizamos ou não a linguagem para expressar a consciência; no pragmatismo, o eu é uma

¹⁶ Costa (1994, p. 21) explica o uso do ideal de auto-enriquecimento: “O sujeito que se descreve a partir deste ideal esforça-se por imaginar como novas descrições podem reorientar, um modo mais satisfatório, aquilo que vive como insatisfação, mal-estar, angústia, medo, desespero, sofrimento ou simples vontade de expandir a capacidade de ser feliz. Não pretende ‘conhecer-se a si mesmo’, conhecendo os fundamentos últimos da linguagem, da verdade e do sujeito; quer ‘afirmar-se’, nietzscheaneamente, como alguém que vive melhor sem fazer mal aos outros”.

“rede de crenças e desejos que precisam ser postuladas como causas internas de um comportamento linguístico de um organismo singular” (RORTY, 1997a, p. 169). Desse modo, o eu é um efeito: “o sujeito [o eu], no pensamento pragmático de Wittgenstein, Davidson e Rorty, nada mais pode ser do que um efeito de linguagem” (COSTA, 1994, p. 21). Trata-se de um efeito, pois os elementos que o formam são uma rede, por exemplo, de memórias, imagens, monólogo interior, cálculo mental, etc. Todas elas são habilidades linguísticas aprendidas. Por que linguísticas? Uma habilidade não é um ato involuntário, e sim uma prática social. E reconhecer uma prática social exige o uso adequado das normas sociais vigentes num determinado período para que outras pessoas reconheçam aquela prática social. Exemplo: ‘recuperar sua memória’ é uma habilidade descritível em termos linguísticos. Se a habilidade ‘memória’ não pode ser reconhecida por seus pares, não saberemos se um tal indivíduo tem mesmo ‘memória’ ou está relatando qualquer outra atividade. Da mesma maneira que o indivíduo aprende a usar a terminologia ‘memória’, ele aprende a ‘descrever a si mesmo’, seu eu.

A maneira de aprender a terminologia exemplificada (memória, imagens) se dá, então, pelo uso de um vocabulário das ações intencionais: “Isto quer dizer que tudo o que acontece ao sujeito ou que ele faz acontecer pode ser justificado” (COSTA, 1994, p. 22). Uma ação para ser intencional precisa visar uma finalidade, ter um porquê. Uma ação, nesse sentido, é vinculada obrigatoriamente a uma descrição. De modo mais detalhado, isso significa, segundo Costa (1994, p. 22), que “o sujeito é o conjunto de enunciados, atitudes, estados, condutas ou processos intencionais formados por termos linguísticos elementares como sensações, sentimentos, emoções, pensamentos, expectativas, etc.”. Tudo isso pode ser resumido na expressão de Rorty: o eu como crenças e desejos.

Parte do estranhamento com essa definição pode se dar pelo uso corrente da expressão desejo, que no âmbito da psicanálise, se apresenta como uma espécie de suporte energético das nossas representações (COSTA, 1994). Ou o uso na linguagem cotidiana, encontrada no dicionário, de desejo como “instinto físico que impulsiona o ser humano ao prazer sexual” (HOUASSIS, 2009). Mas Rorty adota de Davidson o sentido de desejo como objetivo da ação, ou seja, colocado em termos intencionais – desejar é querer algo. Retomando a pergunta inicial: O que faz a pessoa agir deliberadamente? O desejo, o querer algo, a busca pela realização de alguma finalidade. E crença é o passo intermediário para realizar essa finalidade, é o modo como a pessoa acredita poder realizar seu desejo. Exemplo: “desejo saciar a sede e acredito que bebendo água gelada posso satisfazê-lo”. Ao postular o eu como essa rede de crenças e desejos, não chegaremos a um eu universal, mas ao conjunto de crenças e desejos aprendidos pelo indivíduo ao longo da vida. Nesse estágio, o eu/sujeito já não é mais apenas um efeito, mas “a rede de crenças e desejos que precisam ser postuladas como causas internas do comportamento de um organismo singular” (RORTY, 1997a, p. 169).

Qual diferença essa redescritção da relação eu-mundo faz? A diferença é entre as imagens que se têm para a formação do indivíduo. O intuito é substituir a imagem de autopurificação ou vontade de verdade, pela de autoaperfeiçoamento ou vontade de autossuperação. Na prática, substitui-se perguntas como “a pessoa está agindo verdadeiramente com as suas características?” por “como posso elaborar versões melhores de mim mesmo?”. Como explica Oliveira (2006, p. 33):

Rorty, através desta sua estratégia textual, procura nos persuadir do quanto hábitos platônicos de raciocínio ainda persistem em nossa forma de imaginar o conhecimento que temos do mundo e a contribuição deste para tornar relevantes nossas vidas. Mas Rorty insiste que nossa imaginação quanto a estes tópicos pode ser alargada e seu próprio objetivo é dar-nos uma alternativa a estes hábitos de raciocínio.

A noção de eu fica assaz ampliada, ou, na terminologia de Rorty, há um reconhecimento da contingência do eu. E isso porque: “Tudo, desde o som de uma palavra, passando pela cor de uma folha, até a sensação de um pedaço de pele, pode servir, como nos mostrou Freud, para dramatizar e cristalizar o sentido de identidade pessoal de um ser humano” (RORTY, 2007, p. 79).

Tal entendimento retira qualquer ideia de aproximação com nosso eu verdadeiro ou com um nível mais profundo de si mesmo. Penso que isso será, como exponho adiante, decisivo para pensarmos a educação corporal. Pois o que será o elemento decisivo para que ela se efetive? Por ora, quero reforçar, junto com Oliveira (2006, p. 37), que

[...] a consequência realmente interessante da sugestão de Rorty de tomarmos como útil a sugestão freudiana de que nossos *selves* podem ser metaforizados como teias de contingências é que ninguém, em qualquer momento, conseguiria, assim, encontrar-se a distância das meras circunstâncias e que, em nenhum momento, sua capacidade de descrição de si ou de outrem se basearia no contato com alguma realidade mais fundamental.

O curso das ideias apresentadas até aqui almejou demonstrar a contingência do corpo, ou seja, a indeterminação *a priori* do que seja ‘corpo’. Isto o coloca antes no âmbito das práticas sociais (da conversação) do que da discussão ontológica. Realça o historicismo ao invés de um essencialismo. Deixar sua noção em aberto, é como deixar o espaço de debate aberto para que descrições não antecipadas possam surgir. A consequência é dupla: por um lado, perde-se a segurança de uma definição balizadora de um conjunto de ações (a mesma segurança que a Religião dá aos seus fiéis); por outro lado, ganha-se um sem-fins de possibilidades, dando vazão à imaginação para criar descrições e sentidos em torno do corpo.

Visto que o corpo, a mente e o eu ficaram em aberto, contingentes, pode-se gerar também a questão: e agora, como se educa o eu/sujeito? E o corpo, é possível educá-lo? Essas são as questões discutidas a seguir.

1.3. A educação corporal

Há tempos, num tom provocativo, comento com colegas de profissão: “não há, dentre as pessoas que sabem se comunicar (por fala, escrita, gestos...), quem não saiba dizer algo sobre **educação**”. Não só em universidades e escolas se conhece ‘educação’, mas também em favelas, presídios, igrejas, povoados longínquos etc. Em boa parte, as pessoas possuem alguma ideia ou imagem de educação por ser uma prática social que se tornou universalizada e desdobrando-se

em diversas e controversas compreensões sobre ela. E esse lugar-comum pode incorrer tanto num descuido de uma apresentação que a distinga de outras práticas sociais quanto a busca pelo modo correto ou verdadeiro de realizá-la. Ambas as situações devendo ser evitadas.

É plausível supor existir diferenças entre os relatos sobre educação por pessoas que frequentam espaços como universidades e àquelas de recônditos vilarejos. Essas diferenças podem chegar a tal ponto de considerarmos que os relatos advindos desses lugares podem não se referir a mesma prática social, a educação. É perfeitamente justificável querer distinguir, por exemplo, a ação de “organizar informações por uma pessoa para que outras venham a saber como agir em algumas situações”, de outra ação como “o proferir golpes com uma palmatória na mão de uma criança a fim de que ela não mais responda ‘5’ quando indagada sobre o resultado de $2+2=$ ”. Embora, outrora, chamou-se de ‘educação’ esta última ação, ao menos perante a legislação atual, configura-se como violência, e não ação educativa. O que indica o seu caráter histórico, ou seja, as práticas que a sociedade denomina e atribui valor educacional são revistas e redescritas ao passar dos anos (ainda que algumas levem mais tempo do que outras).

Tornou-se comum afirmar que se adota uma perspectiva histórica, que as práticas sociais mudam e que há variações de um contexto para outro, todavia, ao acompanhar o pensamento de Rorty, nota-se como o historicismo está embaraçado com entendimentos representacionistas. Estes entendem já terem desembaraçado essa questão, ou melhor, terem realizado a síntese entre as perspectivas de modo a abarcar o assunto em sua totalidade, como podemos observar no trabalho de Shuchodolski (2002). O caminho para fazerem isso é pela Teoria (*theoría*), num sentido epistêmico e, precisamente por isso, preserva-se um tom essencialista, ainda a-histórico. No entendimento de Rorty, como tratado anteriormente, esse sentido epistêmico é antes restritivo do que expansivo, e ficaríamos melhor em abandoná-lo. A rota alternativa sugerida é pela *Phónesis*, que, como explica Ghiraldelli Júnior (2005, p. 14-15):

[...] vem do verbo *phronéo*, que significa ter bom senso, ser prudente, ser sensato, ter bons sentimentos, conduzir bem a vida. O filósofo, na acepção rortiana, é aquele que antes de ser um contemplador ou um investigador se dispõe a conversar, a falar e ouvir, aquele que propõe alternativas razoáveis para o *bem viver* (grifos no original).

Participar da conversação acerca de um assunto é dispor-se a ouvir as narrativas das pessoas. A sugestão é que as pessoas – incluindo você, leitor – adotem a atitude de estarem ouvindo narrativas do seu interlocutor, pois, do contrário, sua atitude é de quem contempla ou o mundo ou o que seu interlocutor, como intermediário ou mediador, anuncia como sendo o mundo. Nesse sentido rortiano, a narrativa pode assumir diversas formas: histórica, científica, dramática, poética, ficcional e, inclusive, teórica. O importante a captar é que são narrativas por serem o relato de alguém ou grupo (por sons, gestos, escrita ou algum outro recurso), e não pela revelação da Verdade ou do Mundo Real ou da História ou da Intrinsicidade.

A implicação prática dessa perspectiva é que desembaraçar o historicismo do representacionismo não é uma tarefa da Teoria, não é algo que se faz de um só golpe para todas as situações, é uma tarefa pontual e gradativa. Ou seja, mostrar, por exemplo, como a pedagogia

histórico-crítica ou o construtivismo piagetiano às mantém, exige respostas específicas, e inclusive fogem do escopo desse trabalho. Contudo, isso não cerceia a possibilidade de tratar o assunto de um modo geral. É possível desenvolver uma narrativa teórica sem ser fundacionalista, neste caso, a teoria pode fazer o papel de oferecer hipóteses (ou esperança) abstratas que, talvez, venham a modificar o comportamento humano ou o modo de funcionamento de instituições.

É de modo geral que teço considerações sobre a educação, com o intuito de indicar algumas diferenças entre o sentido de educação ainda marcado pelo tom representacionista e como a educação é descrita sob a premissa da contingência, uma educação centrada na razão e outra inspirada na imaginação¹⁷. Para tanto, para uma descrição um pouco mais detalhada, utilizo o trabalho de Biesta (2017) para tornar perceptível como àquela noção ainda se faz presente nas discussões sobre educação e, também, por compartilhar com o pragmatismo a crítica ao pressuposto da intrinsecidade.

Retomando o relato do início desta seção, em que menciono duas situações ‘educativas’, ao afirmar que as trato numa perspectiva histórica me ajuda a perceber as mudanças ocorridas, contudo ainda não me permite caracterizar quais das ações exemplificadas podem ser verdadeiramente denominadas de ‘educação’. Não me permite, ainda que numa mesma região e tempo histórico, identificar as ações configuradas como educação ao invés de instrução ou domesticação, por exemplo. Frente a situações de incertezas e indecisões como essa, a atitude recorrente foi a de buscar a ‘essência’ ou ‘realidade histórica’ da educação, sob a influência da cultura humanística (BIESTA, 2017), de modo a poder distingui-la de outras práticas e, quiçá, do modo como deveria ser.

De um modo geral, me valendo da exposição de Biesta (2017), a estratégia adotada por essencialistas foi de reconhecer a ‘educação’ como um ato de educar, portanto um verbo (ação). É a ação de educar o outro ou a si mesmo (o nosso eu). O que leva à questão: quem é esse ‘outro’ ou o ‘si mesmo’? Trata-se, genericamente, do ser humano, que a tradição representacionista almeja decifrar seu caráter intrínseco. Dentro do cenário racionalista iluminista, a educação se apresenta como um dos traços distintivos da espécie humana em relação às outras espécies de animais. Essa distinção é fundamental para eles, pois é nela, em parte, que repousa a justificativa para encontrarmos “o que é ser humano?”. Enquanto os demais animais não rompem com seus instintos e ações pré-determinadas biologicamente, o homem tem um poder a mais, lhe permitindo fazer mais do seguir seus instintos. Esse poder ou capacidade a mais, é a Razão em Kant.

Essa Razão em Kant, *passim* Biesta (2017), representa a liberação do homem da tutela autoinfligida ou da sua imaturidade. Esta imaturidade pode, inclusive, ser autoinfligida e, portanto, sendo uma *obrigação moral* ao indivíduo buscar sair dessa condição, que equivale a buscar sua autonomia racional, exercer sua compreensão sem ajuda de outros. O cerne, a não se deixar passar batido, é o alerta de Biesta (2017, p. 18): “O aspecto mais importante do requisito kantiano de autonomia racional – uma autonomia baseada na razão – era que Kant não concebia

¹⁷ Como escreve Rorty (2009, p. 195): “A imaginação cria os jogos que a razão passa a jogar”. O que ele está a contar é que podemos encontrar uma razão ou racionalidade num jogo de futebol ou numa dança, mas não extraímos da razão uma nova prática corporal a ser realizada, e isso porque a imaginação, por definição, significa romper com o padrão vigente de razão. Por isso, seres imaginativos, com frequência, não são bem compreendidos, são transgressores, relembrando bell hooks.

essa capacidade como uma possibilidade histórica contingente, mas a via antes como uma parte inerente da natureza humana¹⁸.

Entendo a ‘parte inerente da natureza humana’ ou ‘essência’ como uma propriedade do ser ou, numa expressão de Rorty (2005a), um ingrediente extra que os seres humanos possuem. Fazendo uma analogia, assim como o coração e os rins são partes do ser humano, a razão seria igualmente uma dessas partes, porém não uma parte física e com um valor superior a esta (quando não a única com valor).

Uma vez que, seguindo Kant, for identificado a natureza humana, cercear esse processo seria mesmo um crime¹⁹. E, assim, evidencia-se como a revelação da face verdadeira do mundo nos traz além de ‘fatos objetivos’ como “as folhas das árvores realizam fotossíntese”, traz também obrigações morais²⁰. Com o ser humano tendo essa faculdade de pensar, cabe então desenvolvê-la, o que acontece, fundamentalmente, pela educação. Aliás, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15). Para Biesta (2017, p. 19), “[...] a conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação se tornou a ‘Santíssima Trindade’ do projeto do Iluminismo”.

Esse projeto iluminista tem ressonância também em propostas chamadas críticas, que se inspiraram em Hegel e Marx, como a obra de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Nesse sentido,

A educação tornou-se compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas, enquanto a racionalidade se tornou o marco moderno do que significa ser humano (o que deixou todos aqueles que eram considerados não racionais ou ainda não racionais, inclusive as crianças, numa posição difícil) (BIESTA, 2017, p. 19).

Embora perpassada pela noção representacionista, é possível contar uma história desse processo educacional do Iluminismo. Na leitura de Rorty, Hegel deu passos importantes para o atual historicismo. Isso cria a sensação de que estamos conduzindo, ao fim e a cabo, um projeto de educação que não só é histórico, mas inclusive livre do essencialismo. Todavia, esse projeto de educação iluminista é entrecortado por um ingrediente extra no ser humano, que não é apenas uma definição/conceito abstrata de uma ação humana, mas a natureza do ser. É como se eu falasse que a natureza da mão é a de agarrar, e assim contar uma história das inúmeras formas de como a mão agarrou as coisas ou as outras pessoas. Porém, não se trata de uma natureza, mas tão somente uma *habilidade* desenvolvida no curso da história de modo contingente, e não *necessariamente*.

¹⁸ Para não parecer que estou mencionando algo tão distante da educação física, registro que Kunz (2000, p. 32) se vale do entendimento de Kant acerca do esclarecimento para fundamentar seu trabalho, citando a seguinte passagem: “Esclarecimento é a saída, a libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária. Menoridade intelectual é essa falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente sem a ajuda ou a orientação de alguém. E ela é voluntária (auto-imposta) quando os motivos dessa menoridade não estão na ausência da razão, mas na falta de determinação e coragem em utilizar a razão, sem a intervenção norteadora de outra pessoa (p. 9)”.

¹⁹ Para ilustrar a perspectiva de educação de Kant, Biesta (2017, p. 18) cita a seguinte passagem: “Bloquear o progresso do esclarecimento seria, portanto, ‘um crime contra a natureza humana’ ([KANT, 1992,] p. 93)”.

²⁰ A indagação que fica é: com a nossa natureza humana nos fornecendo nossa obrigação moral, isso não suscitaria apenas o dever de cumprir obrigações ao invés de nos tirar da menoridade? Isto não seria, como Rorty (1994) indica, mais restritivo do que expansivo?

Toda essa imagem em torno da educação como uma prática para que o indivíduo saia da menoridade tornou-se um tanto comum. É até mesmo estranho pensar em como ficaria a educação se não fosse voltada para a autonomia racional do ser. Ocorre que sua difusão transcorreu um tanto banalizada, perdendo-se, em especial, os elementos fundantes dessa compreensão e restando a explicação corriqueira. Por exemplo, tendemos a tomar ‘racionalidade’ como a ação de pensar, e unimos isso à imaginação, o que pode nos levar a entender o ser humano como completamente aberto a infinitas possibilidades. Tomando a situação nesse sentido corriqueiro, a imagem da educação iluminista torna-se plausível, sem objeção. E se assim fosse, talvez não dispenderíamos críticas ou ponderações a essa concepção. Todavia, devo lembrar: no sentido filosófico Iluminista, racionalidade é um ingrediente extra, base para a autonomia ou então sua causa, concretizada por meio da educação. Racionalidade não é, de partida, uma ação (é algo da nossa natureza que permite a ação). E mais, no iluminismo, ao apresentar o que é racionalidade, implicou necessariamente na seleção do que conta ou não como racionalidade *a priori*. Como mostra Biesta (2017), a racionalidade criada nos séculos XVIII e XIX foi a mesma que gerou genocídios, exclusão de grupos sociais e destruição desmedida de recursos naturais.

Embora, ainda predomine a perspectiva Iluminista, há tentativas alternativas que pensam o ser humano sob outra maneira, e que abandonam essa tentativa de captar a essência do ser humano. Abandonam porque não veem como é possível encontrar essa natureza humana ou realidade histórica. Autores como Dewey, Rorty e Biesta, valendo-se de perspectivas variadas como de Freud e Nietzsche, pensam o ser humano como resultado de contingências históricas, e não como predestinados a encontrarem a si mesmos. O ser humano é resultado de suas decisões e ações, nas condições disponíveis em que vive ou viveu, e daquilo que deseja para seu futuro.

Naturalmente, as perspectivas críticas não apresentam o ser humano como predestinados, aliás, se esforçam para escapar dessa pecha, contudo isto está implícito em suas narrativas. Elas adotam o paradigma da descoberta, o de ‘encontrarem a si mesmos’, como seu fundamento. Mas para ser revelado ‘o si mesmo’ demanda coragem, para usar uma expressão de Kant, não bastando a razão. Por isso, autonomia é escapar da tutela autoinfligida. Isso passa a sensação de que não se trata de algo pré-determinado, predestinado, e sim de uma busca por meio de uma vontade autoconsciente (inicialmente sincrética, mas sabidamente capaz de realizar a síntese). Entretanto, como mostra Ghiraldelli Júnior (2007), apenas alguns predestinados parecem capazes de escapar dessa tutela ou minoridade (expressões também utilizadas por Adorno e Horkheimer), para então, mostrar aos demais o caminho a ser seguido. E tampouco se mostra como foram dotados dessa vontade autoconsciente que lhes permitiram saírem do mundo da aparência²¹.

Esta narrativa crítica possui tamanha força, pois o ‘eu’ ou ‘si mesmo’ a ser encontrado coloca, quem realizar essa proeza, como hierarquicamente superior, tanto em relação à outras espécies de animais (aliás, deixa de ser um animal e passa a ser um humano) quanto em relação aos demais seres humanos. Isso torna difícil efetuar a crítica a racionalidade subjacente à essas perspectivas, pois qualquer tentativa nesse sentido, tende a ser vista como negando não só o

²¹ A pergunta que fica é: quem ou quando originalmente se descobriu essa ‘vontade autoconsciente’? E mais, como sabiam que era uma ‘vontade autoconsciente’?

ingrediente extra ‘razão’, mas também a habilidade desenvolvida no curso da evolução natural/cultural que convencionou-se chamar de racionalidade. Ou, dito de outra forma, consideram que criticar sua noção de razão não permite que seja oferecido outro sentido para razão. E assim, perspectivas como o pragmatismo são rotuladas como irracionais, por exemplo, pela tradição marxista, como demonstram Almeida e Vaz (2011).

Para Rorty (2005b), a ideia de buscar o ‘si mesmo’ como quem busca a Verdade parece um projeto fadado ao fracasso. Para encontrá-lo, seria preciso definir, primeiro, o que ele é. Porém, dentre as definições disponíveis na atualidade, qual delas expressam verdadeiramente o ‘si mesmo’ ou a Verdade? Sabemos que cada perspectiva fundacionalista reivindica para si a posse da verdade, mas também, não raro, reconhecendo ser uma questão fugidia, que lhes escapam da possibilidade, saem pela tangente afirmando que ‘apenas se aproximam da verdade’ ou que nossa essência é ‘indescritível’. A alternativa explorada pelo pragmatismo é a que leva a sério trabalhos como de Darwin e a ideia de que o curso da evolução não segue um fim pré-determinado ou teleológico (esta é a expressão preferida por linhas críticas). É tomar nosso eu ou nossa identidade como contingente; noutros termos, tomar a imaginação, antes que a razão, como quem abre o caminho de nossas próprias histórias de vida (RORTY, 2009).

Estive a mostrar, de modo genérico, duas concepções de educação: uma que postula algo intrínseco ao eu/sujeito a ser compreendido para, então, definir como devemos agir; e outra sem esse postulado. Aliás, sem um postulado essencialista, mas considera salutar que filósofos e intelectuais façam suas postulações como modo de criar/aprimorar a própria vida ou a coletividade. O próprio Rorty, seguindo o romantismo, postula a imaginação como fonte da linguagem, logo do pensamento. Mas essa característica comum entre os humanos nada tem de normativa, apenas assinala “uma aptidão para sugerir novidades socialmente úteis” (RORTY, 2009, p. 195).

Feito esse panorama sobre dois modos de conceber a educação, quero explorar melhor o desenvolvimento que Rorty dá ao tema da educação. Embora não tenha desenvolvido propriamente uma teoria educacional, no sentido de elaborar um conjunto sistematizado e detalhado sobre essa área, deixou um estudo dedicado especificamente ao assunto e um conjunto de menções à educação.

Ao explorar o eu como uma rede de crenças e desejos, a educação assume a feição de um duplo processo englobando socialização e individuação (RORTY, 1997b). Isso significa, simplesmente, que um indivíduo é educado nas áreas da cultura às quais teve acesso e foi socializado, isto é, aprendeu a participar daqueles jogos de linguagem, concomitantemente ao processo de autocriação (individuação), a criar a própria identidade. Essa sugestão não estabelece *a priori* nenhum aspecto da vida humana como primordial para nossa formação (nem interno, nem externo), embora, ao se recuperar a história de um povo, seja possível propor, especular, experimentar tantos aspectos quantos forem desejáveis. Por esse caminho, as áreas essenciais ou dimensões da vida humana em que se deve socializar um indivíduo, poderão ser tantas quantas as áreas da cultura.

Não é o momento de inquirir se o termo mais adequado para se referir a educação seja ‘socialização’ ou ‘domesticação’ ou ‘apropriação’; Rorty, numa estratégia recorrente em sua obra, usa socialização num sentido bastante alargado. Descreve socialização no âmbito da educação como a ação “[...] de fazer com que os estudantes assumam a mentalidade moral e política tal

como ela é” (RORTY, 1997b, p. 71). O que ele está a dizer não é perpassado por um joguete de palavras a ser decifrado, é algo bastante usual, até mesmo óbvio, que na educação, principalmente na educação básica, o usual é que se difunda muito daquilo em que na sociedade, de um modo geral, se acredita. O ‘tal como ela é’ não nos remete a essência a-histórica da sociedade, não significa ‘tal como ela sempre será’, mas ao modo como ela está organizada e em operação. As consequências dessa socialização, em certa medida, é um tópico à parte, já que aquilo que se socializa não funciona como um estímulo-resposta ao estilo behaviorista, mas está numa lógica de causa e efeito entrecruzada por um sem-fim de elementos.

A educação como socialização envolve tanto a leitura do novo testamento quanto do Manifesto Comunista de Karl Marx (RORTY, 1998). Se se pretende ‘apreender nosso tempo em pensamento’, dominar aquilo que fez a nossa sociedade ser tal como ela é, no presente, é um requisito fundamental. Ninguém se torna um empreendedor proativo ou um subversivo ao sistema capitalista ao ter revelada sua natureza pacífica ou rebelde. A diferença está no conjunto do vocabulário e práticas sociais inculcadas e disponibilizadas para cada pessoa. A forma como uma sociedade está organizada, em linhas gerais, é resultante de um processo pelo estabelecimento de princípios e narrativas que orientarão as ações de suas instituições e indivíduos. E da escola espera-se que dissemine e assegure-se aquilo que proporcionou essa organização e esse modo de vida coletivo em particular. Por isso, Rorty, metodologicamente, prefere as narrativas históricas em detrimento da Teoria ou diretrizes universais para fornecer às novas gerações (e pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento na infância e juventude) o modo como vivemos na contemporaneidade.

O que comentei no parágrafo anterior são generalidades da *educação como socialização*, do desejo dos mais velhos em compartilhar com os mais novos aquilo que consideram ter sido um sucesso. E que, a despeito dos insucessos ou dificuldades enfrentadas no percurso, formaram as instituições que esperam continuar a ser as referências dos indivíduos dali em diante. O problema de apresentar generalidades, como fiz, é a propensão para que elas sejam preenchidas ou complementadas por casos concretos, isso é um recurso pessoal comum para que a narrativa oferecida tenha sentido para o leitor. E como são muitas as formas possíveis de dar sentido à uma generalidade, pode desdobrar em mal-entendidos e divergências desnecessárias.

Com o intuito de diminuir os danos de possíveis mal-entendidos, quero especificar como Rorty descreve o impasse na educação em razão da adoção de princípios fundantes. Para tanto, ele leva em consideração um contexto específico, deflagrado do embate entre as perspectivas políticas de direita e esquerda. A seu ver, a direita entende a generalidade da educação como socialização tendo por função a de civilizar os jovens num contexto histórico já bastante consolidado em virtude da emergência da razão e da ciência, podendo se concentrar nos saberes elementares e tidos objetivos. Por outro lado, a esquerda, ou melhor, parte dela, tende a ler a generalidade da educação como socialização enquanto uma educação que reforça o *status quo*, a formação de massas e indução da natureza pacificadora em oposição à natureza rebelde (esta sim, a que deveria ser concretizada) (RORTY, 1997b).

A diferença especificada é de cunho político, acerca de qual o propósito a educação deve cumprir. Entretanto, ‘sobre tópicos filosóficos abstratos’, escreve Rorty (1997b, p. 71), “a direita e

a esquerda estão em grande parte em acordo”. A direita, explica Rorty, crê que quando se tem a verdade, a liberdade se seguirá automaticamente:

Os seres humanos, diz essa teoria, têm dentro de si uma faculdade de procurar a verdade que se chama ‘razão’, um instrumento capaz de descobrir a natureza intrínseca das coisas. Uma vez superados tais obstáculos, como as paixões e os pecados, a luz natural da razão nos guiará para a verdade. Bem dentro de nossas almas existe uma centelha para que o tipo certo de educação se transforme numa chama. Uma vez esteja a alma acesa com amor da verdade, a liberdade se seguirá – pois a liberdade consiste em alguém realizar sua verdadeira individualidade; isto é, na realização da capacidade de ser racional. Assim, conclui a direita, só a verdade pode nos fazer livres (RORTY, 1997b, p. 69).

Por sua vez, a esquerda, não se mantém tão afastada dessa conexão entre verdade e liberdade, embora a inverta. Rorty entende que o quadro platônico da educação pintado pela direita pode ser adaptado ao da esquerda no que diz respeito ao despertar da verdadeira individualidade. Para Rorty (1997b, p. 70), “o que a direita chama ‘superar as paixões’, a esquerda chama ‘abafar os salutares instintos animais’”. Reproduzo um trecho de seu trabalho que, considero, resumir bem seu entendimento e, também, explicita a esquerda à qual se refere:

Na tradição de Rousseau, Marx, Nietzsche e Foucault, a esquerda pinta a sociedade como algo que priva os jovens de liberdade e de sua humanidade essencial, de modo que possam funcionar como engrenagens sem atrito numa enorme e desumana máquina socioeconômica. Assim, para a esquerda, a função peculiar da educação é fazer os jovens perceberem que não devem consentir com esse processo alienante de socialização. Na versão inversa de Platão que o esquerdista adota, se se cuida da liberdade – especialmente a liberdade política e econômica –, a verdade cuidará de si mesma. Pois a verdade é aquilo em que se acreditará tão logo sejam removidas as forças alienantes e repressivas da sociedade (RORTY, 1997b, p. 70).

O ponto em comum entre direita e esquerda que Rorty quer destacar é a insistência, no âmbito epistemológico, da distinção entre natureza e convenção, natureza e cultura. Registro que é no âmbito epistemológico, porque trata-se de uma distinção entre dois mundos, é uma distinção de espécie²². Rorty rechaça essa distinção, não vê possibilidades para definir, para além da **conversação**²³, onde começa e termina a natureza e a cultura. Esta distinção mantém sua pertinência tão somente no âmbito da nossa conversação com as outras pessoas: no sentido usual, de que natureza se refere a plantas, montanhas e mares, enquanto cultura às danças, negociações econômicas e modos de vida, não há nenhum problema. Aliás, é útil esta distinção. Entretanto, ambas são resultantes de um modo específico e contingente de lidarmos com o mundo. Não lhe parece mais profícuo opor natureza como algo não-linguístico à cultura como algo linguístico. Não parece, pois este tipo de distinção tende a fomentar as velhas questões com um fundo platônico:

²² Distinção de espécie está relacionado a casos como realidade/aparência; material e transcendental; em contraposição adota-se distinções de grau que expressa mudanças graduais como do simples para o complexo ou mais e menos útil.

²³ Há autores que entendem que Rorty incorre em ‘transcendentalismo linguístico’, como se a linguagem determinasse o ser humano, mas é imprecisa essa descrição, já que ele não endossa o entendimento de linguagem como uma entidade, por isso Rorty usa ‘conversação’, para indicar uma prática social de negociação de entendimento.

[...] será que a atual organização sócio-econômica está mais ou menos de acordo com a natureza? No todo, é ela uma concretização de potencialidades humanas ou antes uma forma de frustrar essas potencialidades? A aculturação às normas de nossa sociedade produz liberdade ou alienação? (RORTY, 1997b, p. 70).

Essas questões marcam nosso vocabulário de tal modo que parecem até natural que sejam feitas ou que parece não existir outras questões a serem formuladas. Embora nem sempre se tem em mente o contexto epistemológico que as fomenta, essas questões são comumente utilizadas para balizar as investigações. O que é perfeitamente compreensível e justificável, já que formam o cerne do vocabulário ocidental (ao menos nos últimos três séculos). Entretanto, elas também podem passar por revisões e, caso não demonstrem mais pertinência, serem abandonadas e substituídas por outras, as quais, de antemão, nunca saberemos se são melhores.

Na visão de Rorty, precisamos indicar alternativas concretas. E ele vê, então, nas narrativas históricas o melhor modo de fazer isso. No escopo apresentado, pode ainda surgir a dúvida sobre o conteúdo da narrativa para a educação, ou seja, se a ideia de socializar é tão somente para a incorporação de saberes já produzidos pela humanidade ou se abarca elementos para a criação de novos modos de vida. Para sanar ou minimizar tal dúvida, vale conferir a sua sugestão: “os professores podem ainda ensinar que a nossa sociedade é do tipo cujo fundamental princípio é a reforma social contínua” (RORTY, 1997b, p. 62). Isso significa que:

[...] em muitas partes da América alguém pode ainda, sem ser considerado subversivo, ensinar história americana como a história da liberdade crescente. Em particular, alguém pode conseguir passar aos estudantes que a libertação dos escravos, o direito de voto das mulheres, a emergência dos sindicatos, o desenvolvimento do *Welfare State*, o movimento das mulheres, o Movimento dos Direitos Civis e semelhantes, são episódios em uma saga incompleta – que há muito mais para ser feito (RORTY, 1997b, p. 63).

Nesse sentido, a ideia de socialização engloba, inclusive, o oferecimento de narrativas que favoreçam romper a crosta de convenções (o conservadorismo), ou seja, romper com aquele conjunto de pensamentos e práticas antiquados e que limitam as ações dos seres humanos e a vida comunitária, tais como: meninos vestem azul, meninas vestem rosa; as universidades seriam melhores se geridas por Organizações Sociais e o capital é produtivo. Socialização, não significa, como deseja a direita, apenas a suposta transmissão de conhecimentos ‘objetivos’, destacadamente a língua oficial e matemática.

O processo de socialização é complementado pelo de individuação (autocriação). Rorty os descreve como complementares e distintos, não sugerindo haver uma síntese entre eles. Eles não são socialização-indivuação, uma relação necessária marcada pelo desenvolvimento concomitante. A socialização vem primeiro, depois, a depender das condições sociais, pode ocorrer a individuação. Não é um processo automático. Para entender isso, é preciso observar que Rorty não descreve individuação, meramente, como ‘o modo de cada um pensar’, não é apenas a preferência por uma cor de camisa em vez de outra, por um esporte e não outro. Individuação remete à assunção de uma atitude edificante, de romper com as convenções atuais.

Na leitura que faço de seu trabalho, em especial do texto *Educação sem dogmas* (RORTY, 1997b), em que se dedica ao tema da educação, destaco dois modos dele se referir aos processos de socialização e individuação. Primeiro, quando ele pensa nesses processos no âmbito da sociedade. Nesse caso, ele registra que são “dois processos inteiramente diferentes e igualmente necessários” (RORTY, 1997b, p. 72). São dois processos *igualmente necessários* que a sociedade permita e, até mesmo, propicie que aconteça. Eles se dão, primordialmente, na educação básica e educação superior. Tornam-se necessários, no sentido de que é desejável uma sociedade democrática fomentar essas práticas – tanto socializar os indivíduos na cultura existente quanto, reconhecendo as limitações dessa mesma cultura ou que a nossa imaginação é infinita, criticar essa mesma cultura e sociedade, de modo a sempre renovar e inventar novos e mais direitos. Individuação, nesses termos, nos remete para a noção de edificação (RORTY, 1994) ou à figura do ironista (RORTY, 2007).

Edificação é uma postura permanente de contraposição. Uma vez que uma ideia edificante tenha se tornada senso comum (se literalizado, nas palavras de Rorty), deixa de ser edificante, perde o impacto ou efeito provocante que tinha. Se adoto individuação, exclusivamente, no sentido descrito, parece que perdemos a possibilidade de nos referirmos a individualidade, ou seja, ao modo como cada ser pensa e age dentro da sociedade, mesmo que não em contraposição a ela. Por isso destaco, embora comentadores da obra de Rorty como Ghiradelli (1999) não tenha feito, um outro contexto em que Rorty se refere ao processo de educação (socialização e individuação). O primeiro, que comentei anteriormente, visa a sociedade, o segundo contexto se refere ao indivíduo. Quer dizer que quando pensamos em cada indivíduo, em sua individualidade, não significa que irá, necessariamente, efetivar o processo de individuação. Retiro esse entendimento da seguinte passagem de Rorty (1997b, p. 73):

O que existe é apenas a moldagem de um animal num ser humano graças a um processo de socialização, seguido (com sorte) pela auto-indivuação e autocriação desse ser humano através de sua própria e posterior revolta contra esse mesmo processo. [E assim, os estudantes] podem reformar a imagem que lhes foi impingida pelo próprio passado, a auto-imagem que os faz cidadãos competentes, numa nova imagem que eles próprios ajudam a criar (RORTY, 1997b, p. 73).

Considerarei pertinente fazer tais observações com o intuito de deixar compreensível que socialização e individuação são processos necessários a serem induzidos e efetivados pela sociedade, por meio de instituições sociais (escolas e universidades), mas não há garantias científicas (algo como etapas do desenvolvimento humano) de que cada indivíduo irá concretizar ambos os processos. Se eles acontecem são em virtude de ações sociais e públicas, um indicativo do funcionamento das instituições públicas existentes, e não simples fruto de empenho e dedicação como querem fazer crer os neoliberais. Quando Rorty usa a expressão “com sorte”, se remete tanto as condições sociais quanto individuais para que uma pessoa realize essa autocriação ou individuação.

Um outro motivo para destacar a distinção referida, é que Rorty opera com os conceitos que elabora tendo como pano de fundo uma diferença de ordem, e não de espécie. Isso significa que, quando ele pensa em individuação, tem em mente pensadores que efetivamente fizeram diferença na história do ocidente: Darwin, Freud, Dewey, Quine, Davidson, Habermas, Derrida, dentre outros. O que espero mostrar, é que tal processo não se efetiva por um simplório modo de

autocriar, por uma simples individualização (identificação de características próprias). Obviamente, não é possível, como devotos da ciência por vezes esperam, que tenhamos a exatidão de quando a individuação acontece. Não estou me referindo a processos criativos e inventivos realizados por crianças nas mais diversas escolas esparramadas pelo mundo, embora também não podemos nos restringir a um seleto grupo de meia dúzia de iluminados. Sendo assim, ao invés de tentar definir quando isso efetivamente ocorre, trata-se de enfatizar que a individuação²⁴ é a manifestação de um autoaprimoramento que, subtende, uma ampla compreensão do que é existente.

Essa observação também é pertinente pelas críticas recorrentes a esse modo de entender a individuação como tendo vulgarizado ou não sido rigorosa. Dewey, e Rorty como assumidamente seu seguidor, foi alvo de críticas por facilitar e banalizar os estudos. Rorty (1997b) defende Dewey, a quem vê como tendo sido, infelizmente, alvo de uma crítica bastante caricaturesca e que ajudou apenas a nos deixar, por mais tempo, com um vocabulário que ainda procura a nossa verdadeira natureza ou que a deseja ver liberta do poder existente na sociedade.

Para avançar essa discussão, resta ainda conectá-la com a escola. Ou seja, ambos os processos da educação – socialização e individuação – ocorrem na escola, precisamente na educação básica? Não. Rorty, tendo em consideração o contexto estadunidense, os descreve como os vê nos Estados Unidos. Ele destaca que o processo de socialização ocorre, fundamentalmente, na educação básica e o processo de individuação desenvolvendo-se na educação superior, em especial, nos cursos que, aqui no Brasil, estão na área de humanas. Não se deve tomar esse entendimento de modo estrito, como o próprio Rorty (1997b, p. 71) alerta: “óbvio está que [na educação básica] não se trata apenas disso [socialização], já que professores condescendentes da escola secundária costumam ajudar alunos curiosos ou confusos mostrando-lhes onde encontrar alternativas para essa mentalidade [da sociedade tal como ela é]”. Assim, a individuação é um processo que tem seu início na socialização (ter *início* não é *garantia* de efetivação). Tendo exposto o suficiente sobre esse assunto, deve ser possível entender a esperança de Rorty, assim como a de Dewey, na educação

[...] de que a necessidade de socialização possa ser combinada com a edificação de tal modo que os estudantes obtenham uma percepção de um futuro aberto – um futuro pessoal aberto para eles mesmos e um futuro aberto para a sua sociedade. Tal como Dewey, nós pensamos a esperança, em vez de a verdade, como o que a educação deve transmitir (RORTY, 1997b, p. 63).

A partir do exposto, delineei uma compreensão geral sobre a educação, cabe agora explorar essas ideias no âmbito da educação física (ou ver como fica a educação física ao descrevê-la considerando essas ideias). Ou seja, como pensar a educação física sem o pressuposto da intrinsecidade? Opor-se a encontrar a intrinsecidade da educação física parece me colocar num paradoxo se tento dar algum contorno para sua identidade. Ou seja, se é contingente, como é possível manter a conversação sobre o mesmo assunto? Como saberemos quando estamos discutindo educação física e quando não estamos? O início da resposta consiste em afirmar que

²⁴ A questão não é tanto se devemos utilizar ‘individuação’ ou ‘individualização’, já que os termos são cambiantes na literatura, mas é importante compreender a ênfase dada, de modo a não desconsiderar que cada indivíduo possui sua ‘individualidade’ ou ‘subjetividade’ ou ‘identidade’, e que o processo de individuação assinalado é um modo de colocar-se para além do processo de socialização pelo qual passou, de realizar uma autossuperação, ou superar a crosta de convenções.

negar a intrinsecidade não significa a impossibilidade de propor uma delimitação recorrendo a tradição histórica da área. Sendo assim, recorro, inicialmente, ao trabalho de Bracht (2019) que aglutinou alguns elementos de uma teoria pedagógica para a educação física. Neste trabalho, Bracht (2019) registra que a forma como irá pensar (ou investigar a educação física) não será pela via das influências de outros campos, como a médica, a militar e a escolar, sobre a educação física, mas sim de “analisar criticamente o discurso da Educação Física que constitui o universo simbólico de sua legitimação na perspectiva de como foi produzindo significações que atendiam a determinadas necessidades e interesses [...]” (BRACHT, 2019, p. 37).

O pressuposto que subsidia sua análise crítica, é o que segue:

Costuma-se dizer que a Educação Física e sua inserção costumeira nos sistemas nacionais de ensino são filhas da modernidade. Isso por diferentes razões, entre elas a ideia de, a partir de um conhecimento científico, vale dizer, anatômico e fisiológico do corpo, garantir sua integridade biológica (evitar doenças e sua degradação) e potencializar sua capacidade (física) de ação: uma intervenção racional nos corpos (organismos) visando torná-los mais capazes; um projeto que visava ao domínio e potencialização racional do corpo (BRACHT, 2019, p. 37).

Quero chamar a atenção para alguns pontos dessa passagem: o reconhecimento de diferentes razões para sua inserção nos sistemas de ensino, indicando que se está explorando apenas uma delas; a razão explorada está ligada ao conhecimento científico e ao corpo, ou seja, a uma determinada forma de se obter conhecimento e que, não arbitrariamente, recairá sobre o corpo, descrito como ‘organismo’ numa perspectiva cientificista reducionista. Desse modo, Bracht fornece também o meu pressuposto, resumidamente expresso no final da passagem: educação física como *um projeto que visava ao domínio e potencialização racional do corpo*.

Tal pressuposto merece ser melhor explicitado não apenas como uma forma de justificá-lo, mas evidenciar alguns desses traços pode ajudar a entender o próprio curso de desenvolvimento da área. Para tanto, recorro particularmente ao trabalho de Paiva (2003). Do modo como o leio, o referido texto fornece mais do que o modo como a instituição médica influenciou a educação física, ele fornece uma conexão entre a tradição da virada epistemológica e representacionalista com a educação física.

Em seu trabalho, Paiva (2003) indica o uso da expressão “educação física”²⁵ antes mesmo dela ser utilizada como uma disciplina escolar ou um campo, propriamente dito, de estudo e investigação. Ela se dedica, em especial, a dois documentos, um de Rui Barbosa e outro de Herbert Spencer, para demonstrar aqueles usos. Aqui, irei me deter no último, que tem em sua obra *Da Educação* (SPENCER, 1886), um tratamento detalhado acerca da *educação physica*²⁶.

O intuito da obra, *Da Educação*, é de preparar o indivíduo para a vida completa, demandando que receba uma educação integral. Como mostra Paiva (2003, p. 82), “Para tanto, concorrerem três dimensões de um mesmo processo de educação, quais sejam, a intelectual, a moral e a física”. Tais dimensões estão estampadas como título do capítulo 1 da referida obra de Spencer – Educação

²⁵ Paiva (2003, p. 81) explica que usa “‘educação física’, entre aspas, para designar quando o termo é usado de forma indeterminada, ambígua ou confusa”.

²⁶ Paiva (2003, p. 82) explica que utiliza “educação physica para o sentido genérico de educação tal como lhe atribui Spencer no século XIX (grifo no original)” e “educação física [sem aspas] para o sentido hodierno de disciplina escolar e acadêmica”.

Intelectual, Moral e Física. O que Paiva (2003) não explicita (não era seu propósito), e eu busco fazer aqui, é como se chega à essas três dimensões. Em Spencer, o indivíduo é pressuposto como tendo as três dimensões citadas, a educação verdadeira, ou melhor, uma *educação científica* (utilizando uma expressão do próprio Spencer), requer o trato com todas elas sob a noção de indissociabilidade.

Spencer adota, em sua obra, procedimento semelhante ao de Descartes quando busca não só as questões cotidianas ou úteis a serem respondidas, mas qual a questão a ser resolvida, aquela que proporcionará à espécie humana conhecer – mais do que lidar – todas as coisas. Como é recorrente, a elucidação das três dimensões se dá apresentando elementos, digamos, empíricos. Mas mais uma vez, ocorre a hipostasia do particular em universal. Raciocinar, em sua obra, não é apenas uma habilidade, mas é expressão de algo próprio do ser humano, assim como sua dimensão moral. E o corpo, naturalmente, é o que nos fornece a própria sobrevivência. Ao postular que temos três dimensões (e “indissociáveis”), não resta uma alternativa senão cuidarmos da educação intelectual, moral e *physica*. Por isso, inclusive, que *educação physica* não se restringe ao âmbito escolar, ela é uma dimensão da própria vida, da constituição do ser humano.

A noção de *educação physica* como um dos elementos que constituem o ser humano é própria de Spencer. E ela explicita a conexão epistêmica com a educação física, pois a instituição da educação física como disciplina na escola se justifica pela necessidade de promover justamente a educação dessa dimensão física/corpórea do indivíduo, uma dimensão calcada num pressuposto epistêmico. Esse tipo de compreensão epistemológica alavancou o conhecimento científico que interviria sobre os corpos, o projeto mencionado por Bracht (2019), que visava ao domínio e potencialização do corpo pela via da racionalidade, mas não qualquer racionalidade, mas a de cunho epistemológico (a educação científica), gerada no seio da modernidade sólida descrita por Bauman.

Mas, ao longo do século XX, outras formas de promover a educação da dimensão física/corpórea do indivíduo foram desenvolvidas. Ou seja, a sociedade criou diferentes maneiras de lidar ou educar o corpo, sendo a *educação physica* de Spencer apenas uma de suas expressões. Com isso quero assinalar a existência de variadas formas com que se deu prosseguimento nessa tarefa e que denomino de **educação corporal**, porém sem um núcleo comum. Nesta compreensão, assim como a *educação physica* de Spencer é educação corporal, a *educação somaestética* de Shusterman (2012) e o *se-movimentar* de Kunz (2000), também o são. Evitar a via epistemológica nessa situação, é se recusar a tentar definir um quadro neutro que avalize quais são ou não formas de educação corporal. Um tal quadro equivale a tentativa de encontrar um denominador comum, um núcleo, de modo a aglutinar sob um único vocabulário perspectivas díspares. No âmbito da educação física, vejo como exemplos dessa tentativa de instaurar um quadro neutro, o que ficou conhecido como o paradigma da atividade física (reduzindo toda explicação do corpo e movimento à critérios da ciência, particularmente da área biológica), a perspectiva autodenominada de crítico-superadora (que buscava subjugar todas as práticas e linguagem corporal à causa do proletariado) (SOARES et al., 1992) e, recentemente, quando a educação física é tratada como linguagem, tal como descrita em trabalhos como de Betti e Gomes-da-Silva (2018, p. 39), em que “a linguagem estrutura emoções, percepções, ações e pensamentos”.

O sentido que dou para educação corporal possui como pano de fundo o mesmo sentido que Rorty (1994, p. 313-315) atribuiu à hermenêutica, parafraseando-o: uma prática social sem matriz disciplinar em que os diferentes vocabulários e práticas são encarados como possíveis integrantes de uma mesma conversação, admitindo a possibilidade de sincretismos, e não afã por síntese; tendo por esperança a criação de uma educação corporal melhor (mais democrática), e não de revelação do previamente existente.

Esse entendimento de educação corporal me ajuda a entender a própria tarefa que a educação física escolar vem desenvolvendo na modernidade. Isto porque, como mostra Paiva (2003, p. 87):

O que é importante demarcar é que, apesar da multiplicidade de sentidos, existe uma característica que parece comum tanto nos autores do século XIX (Spencer e Barbosa) como nos historiadores da educação física que sobre ela escreveram um século depois: o reconhecimento de que a “educação física” sempre esteve ligada a questões educacionais e, num certo sentido, pedagógicas.

O que Paiva (2003) nos mostra é que “educação física” (com aspas) indica um conjunto esparso de atividades presentes na sociedade, das quais uma parte irá passar a compor a educação física (sem aspas para indicar um componente curricular). O que unifica aquele conjunto esparso de atividades é a noção de que temos uma dimensão física/corpórea a ser educada. Desse modo, o propósito inicial da educação física foi o de desenvolver a educação *physica* ou pedagogizar a “educação física”. Vale destacar que a característica que parece comum assinalada por Paiva (2003) no trecho anterior não é um pressuposto epistêmico (a intrinsecidade da área), mas um conjunto comum de práticas realizadas em torno da educação física²⁷. Um conjunto ligado pelo propósito educacional.

Pelo exposto, estou considerando a educação física escolar como lócus privilegiado para a educação corporal²⁸, na qual vigora um projeto de domínio e potencialização racional do corpo. Mas as ideias de uma educação ‘corporal’ e projeto sobre ‘o corpo’ podem deixar implícitas as ideias de que há uma educação em geral, para além da corporal; e que pode haver projetos não só sobre o corpo, mas sobre, digamos, o indivíduo ‘inteiro’ ou ‘outras partes’. O que demanda algumas considerações adicionais acerca de como a educação corporal se situa na formação do eu e na educação em geral.

Como venho fazendo, a exploração do eu como rede de crenças e desejos não abre espaço para encontrarmos elementos intrínsecos no ser humano. Sendo assim, não faz muito sentido pensar o ser humano tripartido como fez Spencer, exceto para fins didáticos. Ghirdelli Júnior (2007) ao explorar o pensamento de Rorty lança a ideia de que “toda educação é educação física”. Com isso ele está chamando a atenção para a inexistência de um ingrediente extra em nós e que todo o processo educacional acontece no corpo. Não há, no sentido ontológico, uma distinção entre mente e o corpo, como já desenvolvi anteriormente. Quando alguém canta, profere um discurso, faz conta de cabeça, sonha, brinca, sente ódio ou omite socorro, é uma resposta corporal – trata-se de uma

²⁷ Há uma significativa diferença, pois é diferente a investigação que almeja conhecer a ‘dimensão física/corpórea’ a fim de encontrar o verdadeiro meio de educá-la da investigação que se contenta em criar formas, quiçá, melhores de proporcionar a educação corporal.

²⁸ Esse entendimento converge com o de Bracht e González (2014, p. 241), para os quais, ao elaborarem um verbete sobre Educação Física Escolar, explicam: “A instituição educacional foi, por assim dizer, um lócus eleito (embora não o único) para uma sistemática educação corporal da população”.

concepção materialista. O destaque que faço, é que essa resposta materialista demanda cuidado na extensão dela para outros contextos, sob o risco de realizar o que neurocientistas tendem a fazer, isto é, reduzir a pessoa ao corpo, a mente ao cérebro. Uma forma de evitar essa situação é adotando uma perspectiva não-reducionista (RORTY,1997a), ou seja, não admitir um único tipo de vocabulário para todos os contextos, nem mesmo o corporal/físico.

A educação, numa perspectiva não-representacionista, não trata sobre o modo adequado de educar as partes ou dimensões do ser humano, e sim socializar um indivíduo nos mais variados ramos da cultura, fazer com que ele as experimente e as vivencie, proporcionando o repertório para elaborar sua própria narrativa, sua identidade. Ao transferir a conversa do âmbito ontológico para o linguístico (da prática social), posso omitir a expressão 'física' do epíteto **toda educação é educação física**, pois soaria como uma redundância. Mas só posso fazer isso deixando subtendido que a educação continua sendo corporal. A omissão do termo é apenas para a praticidade de nossa comunicação. Com esse procedimento, espero deixar mais fácil a compreensão das diferentes áreas da cultura em que uma pessoa pode ser educada. Para identificar uma área em que a pessoa foi, está sendo ou pode vir a ser educada, basta relacioná-la com o aspecto da cultura desejado. Por esse caminho, posso identificar uma educação científica, educação moral, educação política, educação feminista, educação familiar, educação estética, educação religiosa, educação étnico-racial, educação sentimental, educação corporal, entre várias outras. Em todos esses casos, significa que um indivíduo está sendo socializado numa determinada área da cultura. Obviamente, a delimitação entre as áreas não é rígida, além de estarem conectadas. Esse caminho é bastante diferente de postulações como a de Spencer (indivíduo tripartido: intelecto, moral e físico) ou da educação omnilateral (DELLA FONTE, 2014), por exemplo.

Educação corporal é um modo de pensar/realizar a formação de um eu/identidade que saiba apreender e diversificar sua cultura corporal, seja por meio de práticas corporais, estudos críticos, encenações, realização de movimentos, interpretações de filmes, etc. Educação corporal não é mais do que a conversação **acerca de** e realização daquele conjunto de práticas e ações cujo núcleo gravitacional é o corpo (campo da cultura). E educação física escolar é tratada como o espaço institucional para promover a educação corporal que ocorre em meio ao processo de seleção, reconfiguração e criação de uma parcela da cultura (corporal), a fim de atender propósitos específicos. Ela instiga a experimentação da vida no âmbito da cultura corporal. A educação física, agora, como componente curricular que tem a tarefa de selecionar, redescrever e criar no seio da cultura corporal, as práticas e pensamentos a serem utilizadas nos processos de socialização e individuação.

Antes de seguir para a próxima seção, quero ilustrar a presença do chamado platonismo inverso ou da concepção de esquerda caracterizada anteriormente por Rorty (1997b) no cenário da educação física brasileira. Finalizo essa seção sinalizando como a nossa esquerda ou nossa perspectiva crítica de investigação também opera, em parte, dentro da imagem esboçada por Rorty acerca da verdade. Para tanto, destaco a existência de traços de uma *humanidade essencial* em trabalhos como o de Soares (2014). A pesquisa em história do corpo e dos diversos processos educativos quando tendo um platonismo inverso como pano de fundo, tende a gerar a seguinte

narrativa: “*educar o corpo* vem sendo, desse modo, torná-lo adequado ao convívio social e inseri-lo em processos de aprendizagens que buscam encobrir e apagar uma *natureza rebelde*, trazendo à luz uma *natureza pacificadora* (SOARES, 2014, p. 221, grifos da autora)”. A questão aqui não é sobre as práticas que incidiam sobre o corpo, mas sobre o modelo explicativo centrado nas naturezas rebeldes e pacíficas do corpo/indivíduo. A noção de uma ‘natureza rebelde ou pacificadora’ explicita o que Rorty chamou de platonismo inverso. Aqui, tenho em mente, a passagem já citada de Rorty (1997b, p. 70), em que menciona que a esquerda “[...] pinta a sociedade como algo que priva os jovens de liberdade e de sua humanidade essencial [...]”. O verbete elaborado por Soares torna isso explícito, quando se refere tanto a *natureza rebelde* quanto a noção de *segunda natureza* de Norbert Elias. Não se expõe o que é essa natureza, mas, de todo modo, ela está lá, sendo reprimida e alienada e fazendo surgir uma *natureza pacificadora*. Embora eu tenha chamado de ‘traço’ ou ‘reminiscência’ do platonismo, não é um mero detalhe, visto que ocupa basicamente todo o pano de fundo de discussão. Não significa, também, que não há nada de histórico no verbete elaborado. Mas é uma história que gira em torno de um núcleo essencialista, em torno dele pode (e efetivamente tem) inúmeros processos históricos. Descrever essa infinidade de processos, algo que Soares faz com rigor, acaba se sobrepondo ao traço essencialista. Só que sobrepor não é abandonar esse modelo explicativo. A pertinência do trabalho de Rorty seria em nos ajudar a identificar e descartar reminiscências como essas, hábitos de raciocínio que já não são mais úteis.

Numa leitura pragmática, talvez a principal limitação de narrativas com marcas representacionistas, mais do que proferir a existência do inefável, é a criação de uma figura de autoridade, legitimada pelo pressuposto epistêmico (aquilo do qual não se pode nem se deve duvidar). Essa figura detém a última palavra ou até mesmo a única palavra válida. Isso me relembra as palavras de Kant, anteriormente comentadas, que poderiam ser adaptadas para “se a nossa natureza é rebelde, ir contra ela seria mesmo um crime”. E isso remete não só para uma objetividade neutra, mas para uma moral. E parte da força do argumento de Soares (2014) está em suscitar que a nossa natureza é algo efetivamente desejável, e isso é feito fazendo o contraponto com algo não desejável, no caso, não trazer à luz uma *natureza pacificadora*. Mas fica a questão no ar: qual é essa natureza rebelde presente em nós?.

Nada contra defender que precisamos de uma educação rebelde num mundo marcado pela exploração e exclusão. E nesse sentido, a ideia de uma educação transgressora de bell hooks se mostra muito pertinente, mas ser rebelde ou transgressor é algo a ser aprendido ou inventado, e não algo que emergirá uma vez que nos desamarremos das garras do capitalismo. Desse modo, entendo que ao nos livrarmos desse traço dualístico e representacionista, que em nada mais parece nos ajudar, posso dar continuidade e expandir a própria perspectiva de investigação em torno da noção de educação do corpo de Soares (2014) e demais autores mencionados por ela, em que

[...] as pedagogias voltadas ao corpo – seja para contê-lo, seja para torná-lo performático –, tais como as higiênes; as técnicas de embelezamento; as ginásticas; o esporte; os lazeres ativos; os regimes alimentares; as roupas; os adornos, de um modo geral, podem ser apreendidas como educação (SOARES, 2014, p. 219).

Se deixei inequívoco, a crítica não afirma uma ausência de práticas de governança repressoras, tampouco que não há indivíduos condescendentes. A crítica não é que não podemos dizer que uma ginástica, por exemplo, na imagem hegemônica de ginástica do século XX, é domesticadora. Apenas não há boas justificativas para manter um resquício platônico e contrapor um caso concreto de ginástica com um caso abstrato ou com uma ginástica que surgiria de nossa suposta natureza rebelde. O representacionista mantém perguntas “sobre a adequação da representação ou da expressão”; no caso de Soares (2014), estou entendendo que isso acontece em razão de passagens como: “Desejamos, antes de tudo, pensar em que medida as infinitas criações e recriações de técnicas, de políticas, de pedagogias voltadas ao corpo – *seja para contê-lo, seja para torná-lo performático* [...] podem ser apreendidas como educação” (SOARES, 2014, p. 219, grifo meu). Ou seja, logo de partida na reflexão, já se assinala que buscará pensar as infinitas criações (dando ares construtivistas ao pensamento) que irão *conter ou tornar performático* (pacífico ou rebelde) o corpo. A pesquisa assim, gira em torno da busca pelas criações humanas que representam ou expressam nossa natureza. Por sua vez, o pragmático transforma “em perguntas *causais* todas as indagações a respeito da relação de qualquer delas [mente, linguagem, corpo...] com o resto do universo” (RORTY, 2007, p. 45, grifo do autor). Fazer perguntas causais acerca da ginástica é inquirir sobre os diferentes tipos de ginástica, tentando compreender como passamos das práticas realizadas na Ginástica para Todos para as práticas de ginástica artística de cunho competitivo ao invés de buscar qual dessas práticas representam ou expressam nossa natureza rebelde/pacificadora. Posso confrontar uma com a outra, a partir de um conjunto de critérios, e assim, considerando a conversação (pesquisas, estudos, experiências dos participantes...) fazer afirmações sobre as características de uma e outra ginástica. Isso abre margem para uma profusão de narrativas e práticas.

Em poucas palavras, nessa seção, ao explorar o eu como contingente, movido pela habilidade imaginativa, indiquei que educá-lo significa socializá-lo no campo da cultura, e não o desenvolvimento de um certo conjunto de capacidades ou dimensões *a priori*, como razão, emoção, moral e corpo. Desse modo, quem é educado é a pessoa (o eu, o sujeito), e não o corpo. A pessoa pode ser educada nas mais diversas áreas da cultura. E o que chamei de ‘educação corporal’ não chega a se configurar como a tarefa da educação física por ser o seu objeto, mas é apenas um resumo do conjunto esparso de atividades que realizamos e visa facilitar a conversação. De posse dessa noção, espero estar em melhores condições para, na seção seguinte, tratar sobre o papel da educação física escolar.

1.4. Educação física escolar: epistemologia e política democrática

A centralidade da epistemologia na filosofia teve seus desdobramentos também na educação física, que colocou em primeiro plano os temas do conhecimento, da ciência e da verdade. E pode ser diferente? Sim, desde que os tratemos como temas de uma conversação. Essa alteração equivale à sugestão mais ampla de substituir a primazia da epistemologia pela política democrática na educação física. E é o assunto explorado nessa seção.

A epistemologia e, particularmente, a noção de verdade como correspondência a realidade,

favoreceu, na educação física, à adoção de um vocabulário representacionista. Com Rorty, o intuito é abandoná-lo. Isso é feito parando de buscar um referencial não-humano e adotando a tarefa de confrontar propósitos humanos com outros propósitos humanos, um vocabulário com outro. Assim, posso substituir a primazia dada a investigações em torno da natureza da educação física e de questões pouco profícuas sobre a relação teoria-prática, por questões substantivas sobre, por exemplo, como favorecer uma educação física na escola que seja democrática?

As questões suscitadas pela epistemologia na educação física são alvo de investigações e consideradas pertinentes para a área, sendo seu valor perceptível em razão de publicações como o dossiê “Estatuto científico da Educação Física: olhares distintos e perspectivas possíveis para o campo escolar” (SILVA; GAMBOA, 2020) e pela coletânea publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GALAK; ATHAYDE; LARA, 2020) em comemoração aos seus 40 anos. Estas publicações mostram a atualidade/permanência do tema, só não devemos desconsiderar que epistemologia e educação física possuem nexos desde a própria criação da área, no final do século XIX (PAIVA, 2003).

Feito essas considerações iniciais, passo a me dedicar, primeiro, a mostrar alguns casos de conexão entre a educação física e a epistemologia, e na sequência me concentro em mostrar como fica a educação física escolar quando descrita sob um ponto de vista pragmático, ou seja, tendo por primazia a política democrática.

Quando uma pessoa se integra à comunidade da educação física, seja na condição de estudante, professor/a, profissional, pesquisador/a ou outra, seu desejo e inquietação é o de responder: como realizar o meu trabalho? Como exercer minha função pedagógica? Tais questões ainda podem ser formuladas com variadíssimos graus de especificidades, mas o que quero destacar é o desejo de ação, de intervenção, de realização, a vontade de ver a educação física acontecendo, então, de modo genérico, às resumo na questão: como realizar a educação física?

Para dar vazão ao propósito de realizar a educação física, desde a sua criação nas décadas finais do século XIX, ela foi colocada em ação por diversas maneiras e sob diferentes objetivos. Certas práticas de outrora foram mantidas, outras abandonadas e tantas outras aperfeiçoadas ou modificadas, e compõem sua própria história, que nos legou um amplo conjunto de teorias, metodologias, concepções, mitos, paradoxos, obstáculos. Afinal, uma história não se restringe aos aspectos positivos, verdadeiros e úteis, mas de toda sorte de acontecimentos. Não é o caso de detalhar essa história, mas ao lançar um olhar panorâmico sobre ela, pretendo destacar o que seriam duas respostas para **como realizar a educação física?** Uma articulada à epistemologia e a outra não.

Vale reforçar que minha atenção é para o que Rorty (1994) denominou de uma epistemologia representacionista (que espelha a natureza). Reforço esse entendimento em razão de uma objeção que pode ser feita em relação ao meu propósito: a de que há inúmeras epistemologias. Por isso, a necessidade de indicar a delimitação da minha narrativa.

Tal como descrito por Rorty (1994), a epistemologia fomentou a ideia de filosofia-enquanto-ciência. Uma filosofia com caráter fundacionista, ou seja, ela é ou fornece o fundamento primeiro ou último de todo o Conhecimento (instituinto uma hierarquia a-histórica). No limite, significa que a epistemologia dita normas para a vida, inclusive, morais, como vimos em Kant. Essa premissa,

ou mesmo, prerrogativa, expandiu-se para outros campos da cultura (afinal, essa é a sua lógica) podendo ser observada na educação física pela defesa ou requisição de um estatuto científico próprio, que é precisamente o tema do dossiê anteriormente mencionado (SILVA; GAMBOA, 2020), mas também, de modo mais intrincado, pela manutenção de imagens e hábitos de raciocínio próprios do representacionalismo.

Tendo como referência o trabalho de Rorty, um modo de descrever esse tipo de reivindicação por estatuto científico é notando que seus adeptos adotam como premissa a ideia de que a nossa subjetividade (nosso modo de compreender e agir no mundo) é referenciada pela imagem da relação sujeito-objeto. Assim, nós (seres humanos) nos vemos como sujeitos dotados de uma capacidade para apreender o objeto (sua intrinsecidade, sua realidade), de modo a cumprirmos nosso propósito na Terra ou colocar o objeto à serviço de nossos próprios propósitos mundanos (este se efetivando precariamente).

Essa imagem pode ser utilizada para explicar tanto seres humanos quanto instituições, como a educação física. Ou seja, na medida em que a educação física se apresenta como um sujeito, já que ela é formada por uma comunidade de sujeitos/indivíduos, ela própria busca definir ou encontrar o seu objeto. Relembro a distinção aqui entre objeto (grafado com minúscula) utilizado para indicar algo sobre o qual nossa atenção está direcionada, e Objeto (com maiúscula) para indicar um fato num sentido representacionista e utilizado para reivindicar um estatuto científico. Uma distinção que, à depender do pragmatismo, seria jogada fora, restando apenas o uso no primeiro sentido.

Justifico o uso dessa imagem da relação sujeito-objeto, considerando a argumentação de Rorty (1994), de que, desde Descartes, foi criada a imagem de a mente espelhar a natureza, que não é outra coisa senão: o ser humano possuir uma entidade a-histórica que lhe permite compreender acuradamente o real. Esse espelhamento, portanto, não é direto, não é meramente o contato do ser humano diante do mundo, é uma relação mediada por algo: a Razão, a Linguagem, o Trabalho.

Um dos caminhos seguidos pela educação física ao se referenciar na relação sujeito-objeto foi de tomar o corpo como objeto, como explica Soares (2004, p. 50): “O corpo, do qual [a educação física] se ocupa, é o corpo anatomofisiológico. E ele será a referência fundamental de seu desenvolvimento como prática social”. Acreditava-se que, adotando a perspectiva científica, no caso, positivista, poderia estudá-lo e explicá-lo de modo objetivo, um modo sobre o qual não restariam dúvidas (salvo mais estudos na mesma perspectiva). Em conjunto à tônica da objetividade residia o desejo por maior capacidade preditiva entendida como controle sobre o corpo, e, conseqüentemente, sobre as práticas sociais que ele deveria fazer (manter a higiene, tornar-se forte), e as que não eram legítimas, como as práticas funambulescas e dos acrobatas (SOARES, 2004).

De certo modo, era como se o corpo ganhasse um papel de destaque na vida social e formação do indivíduo, mas ao observar o processo de constituição da educação física, Bracht (1999b, p. 70-71) destaca como “as teorias ou metanarrativas que circunstanciam o projeto da modernidade e que projetavam perspectivas para a humanidade não reservavam ao corpo (a seus desejos, suas fantasias etc.) papel central”. E continua:

Nas teorias do conhecimento da modernidade, que têm sua expressão máxima no chamado método científico (a ciência moderna), o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso (BRACHT, 1999b, p. 71).

A prerrogativa do método científico como expressão máxima de conhecimento provocou, em alguns casos, o desejo na educação física em ser uma ciência. Se, como indicaram Soares (2004) e Bracht (1999b), o corpo era o alvo da ciência e a educação física a instituição responsável pelo seu controle, deixando-a como 'disciplina de segunda categoria', o caminho para superar essa situação de inferioridade era galgar-se ao posto de ciência (e conseguir a cobiçada legitimidade social advinda do conhecimento científico/objetivo). Tani (1996) é um dos que expressou esse desejo, para o qual a educação física negligenciava sua dimensão acadêmica em detrimento da dimensão profissional (ou de intervenção), sendo necessário definir com precisão seu objeto, metodologias e paradigmas próprios, isto é, um estatuto científico. Betti (2009, p. 72) sintetiza da seguinte maneira o posicionamento de Tani:

Em suma, para Tani (1996) a solução não seria – como historicamente não foi – a ênfase na prestação de serviços profissionais, mas a estruturação de um corpo de conhecimento que, além de proporcionar identidade acadêmica à área (com a consequente produção, organização e difusão de conhecimentos), pudesse fornecer sustentação teórica e científica à prática e à preparação profissional, justificando assim a permanência da Educação Física no contexto universitário.

À época, Tani chegou a propor a substituição do nome educação física por Cinesiologia. Mas tal proposta de enfatizar a ciência trazia também problemas, um deles era sobre a própria conceituação de ciência, visto que, por vezes, as humanidades não eram descritas como científicas e eram secundarizadas. Os conhecimentos advindos das humanidades não gozavam do mesmo status. Desse cenário, destaco duas ordens de problemas: a) a manutenção de um entendimento estreito de ciência fez e ainda faz, com que a área biológica goze de maior legitimidade; e b) as discussões da cultura eram e ainda o são desprivilegiadas ou então descritas como não científicas.

Estes problemas que assinalo como estando presentes na educação física, só tendem a ocorrer, como conta Rorty (1994), em razão da imagem da relação sujeito-objeto balizadora da ciência moderna. Apenas quando acreditamos que há uma distinção epistêmica/ontológica entre 'objeto real' e 'objeto designado por pessoas' é que faz sentido pensar em hierarquia a-histórica de saberes, em que objetos descritos sem valores são superiores aos envoltos por valores. Esse entendimento não é uma exclusividade de Rorty, e, de certo modo, não é algo estranho a comunidade acadêmica no século XX. Não pretendo localizar quando essa ideia apareceu explicitamente no âmbito da educação física, mas o trabalho de Bracht (1999a), é um bom exemplo de seu uso. Nesse trabalho, Bracht (1999a) discute a questão do objeto da educação física fazendo contraponto a perspectivas como a de Tani e colaboradores (1988), que pretendem colocá-la nos rumos da ciência (de matiz positivista ou neopositivista). Por sua vez, Bracht (1999a) apresenta um entendimento diferente acerca do 'objeto científico' da educação física, ou seja, ao invés de adotar "uma postura

empirista que busca delimitar o objeto a partir de um recorte da realidade empírica, [em que] a identidade epistemológica é determinada pela disciplina-mãe” (BRACHT, 1999a, p. 67-68), entende a educação física “[...] enquanto área de estudo da realidade com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, [nesse sentido] a EF [educação física] precisa construir seu objeto a partir da intenção pedagógica” (BRACHT, 1999a, p. 66). Dito de outra forma, o contraponto é entre ter um ‘objeto científico’ e ter uma ‘tarefa pedagógica’²⁹.

A distinção entre Tani e colaboradores (1988) e Bracht (1999a) é ilustrativa para perceber dois modos de **Como realizar a Educação Física**: o primeiro, centrando-se na epistemologia – nos métodos e procedimentos, direcionando-se para saberes objetivos, como a aprendizagem motora; o segundo, num tom ameno da epistemologia, indica o trabalho pedagógico, direcionando as investigações para o campo da cultura corporal/movimento ou o que chama de ‘movimentopensamento’.

Entretanto, a distinção entre propostas de cunho biológico e cultural, não é o suficiente para caracterizar o abandono da imagem da relação sujeito-objeto (do representacionalismo), pois mesmo perspectivas autointituladas culturais e históricas ainda a adotam ou guardam reminiscências. E estes parecem ser os casos mais interessantes e difíceis de tratar, porque são casos fronteiros ou entrelaçados.

Uma manifestação desse entrelaçamento entre historicismo e representacionalismo pode ser observada numa das tradições teóricas que mais influenciou a educação física na década de 1980: a teoria crítica (NEIRA; NUNES, 2009). Fundamentada na filosofia de Hegel e Marx (e ao longo do século XX em vários outros intelectuais, como Adorno, Gramsci, Marcuse, Habermas) entende que “a natureza/essência da educação é sociopolítica [e então] procura contextualizar a função e especificidade da educação à luz dos múltiplos condicionantes que permeiam a sociedade humana e, em particular, a sociedade capitalista” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 105-106). Um reforço desse entendimento pode ser notado no trabalho de Bracht e colaboradores (2012, p. 17):

para a perspectiva crítica, nas décadas de 1980 e 1990, a influência básica é da discussão do campo pedagógico. Isso é verificável desde a presença que a Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo) teve entre os intelectuais da área, passando por autores como Moacir Gadotti, Luis Carlos Freitas, Paulo Freire [...].

Acontece que o marxismo adota uma perspectiva realista da filosofia, que é uma das facetas do representacionalismo na descrição de Rorty, ou seja, adotam a premissa materialista de que o mundo existe independentemente de nós, seres humanos, (significa que a lei da gravidade existe e existirá com ou sem seres vivos no planeta), algo do qual Rorty não discorda. Contudo, marxistas inferem dessa premissa a possibilidade de captar o mundo como ele realmente é, inferência que Rorty discorda. Para sustentar esse entendimento realista é preciso recorrer a imagem da relação sujeito-objeto, e postular que cada um possui uma marca intrínseca, real, verdadeira (captável sob

²⁹ Extraio esse entendimento da seguinte passagem de Bracht (1999a, p. 42): “Então, quando nos referimos ao objeto da EF, pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos EF”.

um único vocabulário). Cada objeto teria sua própria característica, mas o grande diferencial é a postulação da marca intrínseca do sujeito (como gostam de afirmar: “aquilo que diferencia a espécie humana de outros animais”). Embora seja recorrente o marxismo indicar sua característica histórica ou mesmo a afirmar que a natureza do ser é política, sua categoria fundante – o trabalho – aparece de modo a-histórico, como explícito na passagem a seguir:

Como em todos os lugares em Marx, é também aqui o trabalho a categoria central, no qual se mostram todas as outras determinações *in nuce*: ‘Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana’ (LUKÁCS, 2018, p. 563).

Numa leitura pragmática, o que se destaca nessa passagem é a compreensão do trabalho como uma eterna necessidade natural (condição de existência do homem independente de todas as formas de sociedade) e na qual as outras determinações já se apresentam *in nuce* (literalmente, ‘em uma noz’ ou ‘em síntese’). Ou seja, antes do trabalho se apresentar como uma forma histórica, ele é algo presente no ser humano à espera de ser revelado:

Pelo trabalho surge uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha se transforma pelo seu trabalho, ele atua sobre a natureza externa e transforma simultaneamente a sua própria, desenvolve ‘as potências nela adormecidas’ e sujeita as forças da natureza ‘a seu próprio domínio’ (LUKÁCS, 2018, p. 563).

Graças ao trabalho, a espécie humana desenvolve suas potências ocultas, isto é, tudo sempre esteve lá (previamente), como se estivesse dentro de uma casca de noz, e por meio da atividade sobre a natureza, transformando-a, nossas potências se revelariam. Marxistas destacam que “o único pressuposto no pensamento de Marx é o fato de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza” (LESSA; TONET, 2011, p. 17), e o fazem por meio do trabalho. Isso nos faz pensar seja em atividades manuais ou intelectuais, mas isso se funda a partir da ideia de que o homem realizou um salto ontológico em relação aos outros animais, ou seja, ele possui um ingrediente extra, que lhe permite trabalhar conscientemente, e não automaticamente como abelhas e formigas, como explicam Lessa e Tonet (2011, p. 18):

Entre os homens, a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana.

Para o pragmatismo, ou mais amplamente, para antirrepresentacionistas e antifundacionistas, esse não é um modo profícuo de compreender o ser humano, por meio da

constatação ou desvelamento de uma entidade interna inobservável, no caso, “essa capacidade de idear”, de “projetar na consciência antes de serem construídos na prática”. Este é justamente o pressuposto do conhecimento/verdade como correspondência a realidade, do conhecimento como representação. A ideia de que o sujeito possui algo interno que lhe permite captar fiel ou acuradamente o objeto que existe no mundo (daí a busca pela Verdade). Trata-se de uma entidade inobservável, pois, como registrou Lukács, é “uma eterna necessidade natural”, e o eterno não é observável, não é finito, não é humano, nem possui história. Ele não é profícuo, pois seria necessário informar o que é idear de maneira eterna, uma maneira que explicaria, tanto para o passado quanto para o futuro, a maneira correta de idear, negando assim, as transformações históricas.

Para Rorty, seguindo a tradição pragmática, o intuito é temporalizar todas as coisas, e reconhece: “esquecer a eternidade e substituir o conhecimento do antecedente real pela esperança por uma contingência futura não é fácil” (RORTY, 1999, p. 55). E defende, como Hegel sugeriu, “que o significado da vida é uma função de como a história humana se produz” (RORTY, 1999, p. 55), e não como observa-se na tradição marxista, “uma função da relação desta história com algo a-histórico” (RORTY, 1999, p. 55).

Destaco que a tentativa de encontrar esse fundamento último ou “a tentativa de encontrar um quadro teórico de referência dentro do qual se possa avaliar propostas para o futuro humano” (RORTY, 1999, p. 56) é o substrato para que, autoras e autores como Taffarel e Albuquerque (2010) e Lavoura (2020), defendam um estatuto científico para a educação física. Nas palavras de Lavoura (2020, p. 100), a defesa “de que uma concepção de EF [educação física] verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento necessita conter um arcabouço teórico”.

Como assinalado, a tradição marxista exerceu grande influência na área (e arrisco a considerar que deixou um legado bem maior que o explícito em publicações), mas, como mostram Bracht e colaboradores (2012), também havia estudos considerando o pensamento de Platão, Jean Piaget, Johan Huizinga, Santo Agostinho, Thomas Kuhn e outros. Nos anos 1990, os artigos passam a se valer mais de autores como Foucault, Habermas, Adorno, Merleau-Ponty, Geertz, Bourdieu, Nietzsche, Boaventura de Souza Santos, teóricos do gênero, teóricos que discutem o tema da saúde etc.; e nos anos 2000, a diversidade é ainda maior, valendo-se de autores como Gilles Deleuze, Felix Guattary, Richard Rorty, Edward Palmer Thompson, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Roger Chartier, Michel de Certeau, Jean-François Lyotard, Michel Maffesoli.

Nessa diversidade, a aproximação ou distanciamento (maior ou menor uso) do representacionalismo varia muito, sendo que destaco uma expansão do antirrepresentacionalismo, isto é, o abandono de atividades centradas na busca pelo modo verdadeiro de se realizar a educação física. Pode-se registrar, mais uma vez, o próprio trabalho de Bracht (1999a), como exemplo dessa expansão antirrepresentacionista, ao chamar a atenção para a necessária vigilância epistemológica e vigilância democrática. A expansão do uso de um referencial pós-crítico também assinala um distanciamento da educação física em relação à epistemologia representacionista.

Na educação física, o debate em torno do entrelaçamento do historicismo com o representacionalismo é realizado em trabalhos como o de Bracht e Almeida (2019), que nos instigam para a seguinte reflexão:

Nas condições da hiperpolitização da noção de crítica, um dos desafios que se colocam diz respeito à normatividade do conhecimento (da pedagogia crítica) que se pretende participante da política. Deve a pedagogia crítica fornecer alguma base para o agir político-pedagógico? É possível esperar dela algum tipo de fundamento normativo (dever ser) em favor da justiça social (uma de suas principais reivindicações)? (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 6).

Os autores exploram dois tipos de respostas: uma antifundacionista e outra fundacionista não-representacionista. A primeira é caracterizada por “[...] relativiza[r] o papel do conhecimento, inclusive o considerado crítico, em oferecer as bases e/ou fundamentos para o agir pedagógico” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 6). Mencionam os trabalhos de Lopes (2012; 2015) como quem trouxe à tona tal debate para a educação e defensora da

[...] ‘necessidade de um currículo sem fundamentos, sem um padrão, sem conteúdos básicos ou um conjunto de critérios definidores que possa frear a significação do currículo’. Para ela, um currículo com essas características nos remete à constatação de que não há princípios absolutos, definidos por uma teoria científico-pedagógica, por algum princípio racional ou fundamento externo ao jogo político educacional, alheio, portanto, à negociação de sentidos. O conteúdo de objetivos como emancipação, justiça social e liberdade não podem ser estabelecidos *a priori*, mas apenas no âmbito da luta política (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 6).

Nessa mesma linha, registram também o trabalho de Biesta (1998), para o qual “O único caminho consistente a que a pedagogia crítica pode recorrer (e, destaca o autor, consistente política e pedagogicamente, não teoricamente) é o de perpetuamente desafiar toda e qualquer reivindicação de autoridade, inclusive a de si própria” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 7). Até a noção de justiça social, tema por excelência da pedagogia crítica, prescinde de um ideal regulatório ou um critério normativo. Levando os autores a lançarem a seguinte pergunta (e resposta): “Mas como julgar se não sabemos de antemão o que seja justiça? A pedagogia crítica comprometida com a justiça social deve afirmar esse compromisso, reconhecendo, paradoxalmente, tal impossibilidade” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 7).

Em contraposição as respostas antifundacionistas, é apresentada outra:

mais próxima aos nossos próprios aportes teóricos, conhecida como fundacionista não-representacionista. Neste caso, o desafio é fundamentar o caráter normativo do conhecimento da pedagogia crítica sem apelar para um conceito substantivo de verdade ou para a perspectiva do ponto arquimediano, quer dizer, um ponto teórico que seria um critério tão forte que determinaria a explicação de qualquer realidade, seja ela política, moral, educacional ou outra (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 7).

Uma das diferenças, e essa me parece ser a mais importante, é que “[...] essa orientação [fundacionista não-representacionista] ainda defende a necessidade de um vocabulário, representado, neste caso, pela pedagogia crítica, que serviria como referência ou retaguarda crítica às práticas político-educativas ou a um currículo (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 7). O detalhe, a meu ver, é justificar essa tarefa da pedagogia crítica. A resposta dos autores parece vir ao final do tópico em que a questão é discutida: a pedagogia crítica “[...] não abre mão de identificar, no âmbito da política democrática, ideais normativos que podem servir de referência para a crítica e a transformação

social” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 7). Tal propósito de estabelecer ideias normativas, no âmbito da política democrática, é pertinente, minha inquietação é sobre como os autores encaminharam ou responderam a essa tarefa. Afinal, a questão segue em aberto: qual ideal normativo? O de justiça social? O fundacionalismo não-representativo fornece uma resposta não paradoxal para a questão *como julgar se não sabemos de antemão o que seja justiça?* Se há alguma resposta, eu a vislumbro quando discutem o ‘problema da articulação’.

Para tratar deste problema, os autores recuperam Nietzsche, para o qual “o corpo será uma nova matriz de subjetividade (encarnada, libidinal, pulsional), mas também o ponto de partida de onde a cultura deve começar” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 9). Nesse sentido, entendem que: “No afã de retirar o corpo da ‘natureza’ e alocá-lo no seio da ‘cultura’, a pedagogia crítica ‘desprezou’ o indizível (a ‘natureza’ do corpo, ‘aquilo que pode o corpo’, segundo a clássica definição spinozana), em favor de um discurso racionalista e/ou culturalista sobre ele” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 9).

O resultado é que

[...] a pedagogia crítica nos levou a crer que todas as nossas experiências (inclusive as corporais) são baseadas em sistemas linguísticos e que não pode haver novas experiências no mundo, mas apenas recombinações de elementos já existentes. Assim procedendo, não problematizou de onde vem uma nova validade de reivindicações antes de se tornar um discurso racionalizado (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 9).

O ponto chave é de onde vem uma nova validade de reivindicações, e com isso querem chamar a atenção, considerando o pensamento de Joas (2002), para o ‘indizível’ (ou a tensão entre o dizível e o indizível), a tensão entre o ‘que já foi dito’ e o que ‘tem que ser dito’ (BRACHT; ALMEIDA, 2019). Consideram que há “Um silêncio, um não-dito ou um movimento corporal ‘desconhecido’ dos códigos já instituídos, [que] sempre precedem, deste modo, a articulação do novo até que ele faça sentido em uma frase, um tema ou um gesto finalmente encontrado” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10). Entendem que o ser humano, precisamente, sua percepção, é fundada numa pré-reflexividade intencional, e que poderia ser o ponto de partida da educação física, de modo a passarmos de um pensamento/discurso sobre o corpo em movimento para “[...] a ação sensória/corpórea daqueles que se movimentam” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10). O papel do professor/a de educação física seria de incentivar novas experiências de movimento e a criação de ações corporais, além da expansão da própria noção de cultura corporal de movimento para horizontes ainda não previstos. Desse modo,

[...] o professor desempenharia o papel crítico de problematizar a validade normativa dos novos núcleos de sentido assim formados e os já existentes, transformando-os em instrumentos de justiça e do progresso social. Ele estaria preocupado em problematizar se são eles mais ‘democráticos’ e inclusivos, se fomentam afetos de alegria ou tristeza, uma educação repressiva ou sensível, etc. (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10).

Do modo como leio, ter em mente que a principal preocupação do professor/a de educação física seja a de problematizar (eu substituiria por *avaliar*) se determinadas práticas corporais são

mais democráticas e inclusivas, se fomentam alegria ou tristeza, apresenta-se como a narrativa mais inspiradora e esperançosa ao nosso dispor para o progresso da educação física escolar.

Na maior parte, e particularmente quanto ao posicionamento político, acompanho o trabalho de Bracht e Almeida (2019), exceto por aquilo que estou chamando de reminiscência representacionista que pode ser abandonado sem qualquer prejuízo. Mas antes das divergências, quero destacar sucintamente algumas premissas em que há concordância entre o pensamento de Rorty e o fundacionismo não-representativo. São elas:

Ela [a pedagogia crítica] pode, assim, colaborar com os sujeitos nas decisões que precisam assumir em seu dia a dia, orientando-os normativamente, mas sem a pretensão de ser um discurso ‘extraordinário’, superior, porque fundamentado em algum ‘transcendente’ prévio, num programa ou teoria cuja base normativa pressuponha uma leitura mais ‘correta’ do mundo (BRACHT; ALMEIDA, p. 8).

Essa investigação não deve, por um lado, dar um passo atrás na chamada virada linguística, pois é insustentável a existência de uma experiência pura ou de um significado pré-linguístico constituído, uma compreensão do gesto corporal independente da linguagem, como se ele esgotasse todo o seu sentido nos movimentos do corpo e em sua ‘simbologia’ (BRACHT; ALMEIDA, p. 10).

Não vejo qualquer objeção, pela ótica pragmática, a ser feita nas passagens anteriores, contudo noto dificuldades na maneira como fazem para torná-las coerentes com o desafio de

fundamentar o caráter normativo do conhecimento da pedagogia crítica sem apelar para um conceito substantivo de verdade ou para a perspectiva do ponto arquimediano, quer dizer, um ponto teórico que seria um critério tão forte que determinaria a explicação de qualquer realidade, seja ela política, moral, educacional ou outra (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 7).

Vejo dificuldades por causa do endosso da tese de que a percepção humana “é fundada em nossas disposições em movimentos físicos intencionais, em uma pré-reflexiva intencionalidade do corpo” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 11), desdobrando-se em binômios como dizível/indizível, razão/emoção e pensamento/movimento³⁰. A meu ver, a tentativa de escapar do recurso ao fundamento ‘transcendente’, de não apelar para um conceito substantivo de verdade e de não dar um passo atrás na virada linguística é frustrada quando entendem haver uma ‘hiperpolitização’ e um ‘linguicentrismo’. E isso se deve, em boa medida, pela adoção da compreensão de Nietzsche sobre o corpo, para o qual “o corpo será uma nova matriz de subjetividade (encarnada, libidinal, pulsional), mas também o ponto de partida de onde a cultura deve começar” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 8).

Rorty crítica uma das facetas da perspectiva de Nietzsche, que denomina de platonismo às avessas – “a tentativa romântica de enaltecer a carne em relação ao espírito, o coração em relação à mente, e uma faculdade mística chamada ‘vontade’ em relação a outra, igualmente mítica, chamada

³⁰ Nas palavras de Bracht e Almeida (2019, p. 12): “No último tema, especialmente amparados em Hans Joas, analisamos um importante desafio no âmago de várias perspectivas críticas da área, ou seja, a necessidade de pensar os processos de mediação entre o ‘dizível’ e o ‘indizível’, entre razão e emoção, entre ‘pensamento’ e ‘movimento’ na produção do conhecimento em Educação Física, [...]”.

‘razão’” (RORTY, 2007, p. 73). Há na educação física, no caso em pauta o trabalho de Bracht e Almeida (2019), uma tentação por essa perspectiva de Nietzsche, uma vez que ela aparece como oportunidade para a área conseguir a almejada legitimação, já que o corpo passa a ser o aspecto primordial. Mas deveríamos resistir à essa tentação, pois ela apenas posterga o problema ou, de outro modo, desloca o problema de um lugar para outro, no caso, de alguma entidade mística como ‘razão’, ‘mente’ e ‘trabalho’ para o corpo (isto é, o corpo, embora empírico, é descrito com características místicas).

Por que o corpo aparece ali, naquele contexto, como uma entidade mística? Faz parte do representacionalismo a estratégia de postular algo como o elemento intrínseco, aquilo que define o ser humano. Eles veem o ser humano como um conjunto de estruturas ou mecanismos internos que precisam ser estudados especificamente, podendo ser a mente, mas também o aparato neurofisiológico (COSTA, 2007; RORTY, 1997a). A tese representacionista é que conhecendo esses aspectos, conheceremos o ser humano, ou numa versão atualizada, saberemos lidar com o ser humano. O problema aparece precisamente quando perguntamos: qual a pré-reflexiva intencionalidade do corpo? A resposta parece não ser outra se não ‘o não-dito’, algo ainda não descrito (e não apenas ‘não observado’), mas que se acredita que possua uma descrição (um ‘dito’).

O pragmatismo de Rorty admite que há vários fenômenos e eventos, tanto mentais quanto físicos, ainda não explicados, sobre os quais, nada foi dito, mas, para que a noção ‘intencionalidade do corpo’ faça sentido, é preciso situá-la em um vocabulário. O termo ‘intencionalidade’, particularmente no campo da filosofia da mente, remete a “todo evento voltado para outro, e que não pode, portanto, ser compreendido sem esse outro” (DUTRA, 2010a, p. 142). Os eventos mentais são exemplos típicos de eventos intencionais, como as crenças, opiniões, amar, medo, ambições etc. Quando digo: ‘Pedro ama’ ou ‘Pedro tem amor’, estou indicando que Pedro adota um determinado conjunto de comportamentos observáveis os quais aprendemos a chamar de ‘amor’, e não a presença de um ingrediente extra chamado ‘amor’. Ou seja, eu me refiro a algo (determinados comportamentos) *como se fosse* uma propriedade ou uma entidade presente no ser. A função da intencionalidade é performática, tem valor para a comunicação entre os indivíduos, e não como representação do real. Desse modo, afirmar que há ‘intencionalidade do corpo’, ainda que ‘pré-reflexivas’, como o fazem Bracht e Almeida (2019), transmite a ideia de que o corpo é dotado de entidades reais prévias (como ingredientes extras), e não como um postulado. Dão a ideia de que o corpo *tem* intencionalidades como: amor, medo, dança, chute, fome, prazer, ideias, devaneios etc., da mesma maneira que temos aspectos físicos (braços, sistema nervoso, coração) que estão à espera de serem articulados a um dito (possivelmente, um dito normativo, forte, válido para todos os contextos). Afinal, fazendo um forte contraste para ilustrar, ‘fundamentar’ tem a ver com *tornar necessário, obrigar*, enquanto ‘justificar’ tem a ver com *dar razões para se fazer algo*.

Para resolver a questão, não se trataria de articular o não-dito com o dito (que retoma o mesmo contexto da dualidade realidade-aparência), mas de postular ou observar entidades sob a pele, no corpo, nas palavras de Rorty (1997a, p. 166):

a tarefa de explicar as relações entre eventos ocorrentes no interior dessa fronteira [o corpo] e todos os outros eventos é uma questão de postular, ou observar, entidades no interior desse contorno: causas internas do comportamento do ser humano. Essas causas incluem tanto itens macroestruturais quanto microestruturais, tanto mentais quanto físicos: entre eles estão hormônios, pósitrons, sinapses neurais, crenças, desejos, ânimos, enfermidades e múltiplas personalidades.

Como podem reparar na citação, Rorty indica que itens físicos podem ser postulados como causas de comportamentos. Um exemplo trivial: a contração da actina e miosina *pode* ser a causa de um movimento. Digo ‘pode’, porque, à rigor, ela só gera a contração muscular, mas não necessariamente um movimento, já que pode ser uma contração estática ao invés de dinâmica. Um movimento pode ser intencional, como quando desejo chutar uma bola, ou não intencional, como quando sinto uma dor. Definir a causa do movimento demanda uma investigação do contexto em que ele foi realizado. Conhecer acerca do processo de contração da actina e miosina pode ajudar na definição da causa (ou não). O que importa assinalar, é que conhecer os aspectos físicos do corpo pode ajudar a compreender comportamentos, mas não é obrigatório. O ato de ‘chutar a bola’ pode ser explicado completamente à parte das bases físicas, ou melhor, com outro vocabulário que não o físico. Não se trata de um vocabulário melhor ou mais verdadeiro, mas, fundamentalmente, que atende outros propósitos. Saber a razão de chutarmos bola ou jogarmos futebol recebe uma explicação mais plausível ao investigarmos a história e cultura de um povo. Assim, recorrendo à história, podemos descobrir por que no Brasil há um predomínio do futebol, nos Estados Unidos do *football* e na Índia do críquete. Por outro lado, se desejo saber a razão de um jogador estar chutando mais fraco que o habitual, uma avaliação física pode me fornecer uma resposta melhor, já que, hipoteticamente, ele pode estar com uma lesão muscular.

Em Rorty, pode-se dizer que há uma discussão acerca dessa relação entre o corpo e o mental, entre o dito e o não dito, mas de um modo usual/ordinário ou no âmbito das práticas culturais. Embora Bracht e Almeida (2019) indiquem realizar sua tarefa no âmbito político democrático, há um certo embaraço com a epistemologia. Além de passagens já mencionadas, reforço haver um tom representacionista no trabalho em razão de trechos em que defendem, acompanhando o pensamento de Joas, que “não é simplesmente uma tensão entre linguagem e intenções disponíveis para falar, mas uma tensão que em si pode ser articulada pela linguagem e tornar-se uma experiência única, pois pode ser articulada” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10). Desse modo, acabam reforçando noções a-históricas, apesar da afirmação em contrário, como se a realidade fosse uma questão de articular um mundo real e outro aparente.

Por fim, sobre as próprias considerações que realizei em relação ao texto de Bracht e Almeida (2019), registro que destoo daqueles que tem em mente uma perspectiva fundacionalista, que endereçam críticas às premissas básicas de um outro trabalho visando desconstruir todo ele. Ou seja, se as minhas considerações fazem sentido, toda a proposta deles perderia o sentido. Mas não é assim. A leitura realizada foi no sentido de afastar o que são obstáculos para que a própria proposta dos autores ganhe vigor, especialmente, de tornar as práticas dos professores/as mais democráticas e inclusivas. Além disso, a despeito da divergência quanto ao ‘problema da articulação’, vale notar

a pertinência de trazer para o debate tópicos como das disposições, intencionalidades, *background* e da normatividade. Penso que vários outros pontos merecem comentários, mas busquei me ater ao propósito de ilustrar como o historicismo apresenta-se entrelaçado com o representacionalismo, e indiquei, brevemente, pontos que podem ser abandonados a fim de manter o historicismo, conjugado a uma linguagem não-representacionista.

Um aspecto que, para mim, vem sendo especialmente difícil de elucidar é como mantemos em nossa linguagem e estratégias de investigação elementos a-históricos, embora sejam constantemente criticados. Tanto que a ideia inicial não era entrar em alguns detalhes como expostos nesta seção, mas a apresentação genérica pareceu mais do mesmo, por isso busquei trazer alguns exemplos de trabalhos que mantêm reminiscências do representacionalismo, a fim de criar um contraste para tornar mais nítida a perspectiva que desenvolvo. Se nessa seção me dediquei mais a mostrar tópicos a serem abandonados, na próxima, exponho a educação física escolar sob o ponto de vista pragmático.

1.5. Educação física escolar como política democrática

Nessa seção, exploro uma outra resposta para *como realizar a educação física?* e então sugiro uma descrição da educação física escolar como política democrática em contraste com aquela que busca na epistemologia as razões para agir. Descrição que, espero, contribua para estabelecer uma relação profícua com o livro didático. Essa descrição é um delineamento versando sobre aspectos gerais presentes na conversação sobre educação física, e não, à título de ilustração, uma estrutura teórica que fornece preceitos com os quais deve-se comparar a prática cotidiana. Não busco contradições entre teoria e prática, apenas expresso o meu esforço em prol da educação, da sua dupla tarefa de socialização e individuação.

As tarefas de socialização e individuação têm valor nelas mesmas, como práticas sociais que visam o convívio democrático e o (auto) aperfeiçoamento dos seus participantes. A educação (física) *pode* recorrer a outros campos da cultura para seu aprimoramento, e é efetivamente desejável que o faça. É desejável e proveitoso pedir à ciência explicações sobre como uma medicação pode afetar os estados mentais de uma criança, ou pedir à filosofia narrativas inspiradoras para o trabalho coletivo, mas nenhuma delas fornece alguma garantia epistêmica de que o professor ou professora perante sua turma de 33 estudantes, com faixa etária entre 8 e 12 anos, com experiências diversas, realizará verdadeiramente o processo educacional, quiçá, emancipador, ao propor a brincadeira de amarelinha ao invés de cinco voltas trotando em torno da quadra.

Pensar a educação física escolar sem a garantia epistêmica abre espaço para a elaboração de outros projetos educacionais (ou outras maneiras de realizar a educação física): se, por um lado, há uma maneira inspirada na imagem da filosofia-enquanto-ciência; por outro, pode-se inspirar na imagem da filosofia como uma caixa de ferramentas. A primeira baseia-se no relato de que o desejo por verdade/objetividade é o que nos caracteriza como seres humanos, portanto deve ser nossa

tarefa. A segunda, ao desacreditar nessa capacidade humana de encontrar algo a-histórico que caracteriza seja o eu ou a nossa sociedade, vê o humano como ser interagindo com outros humanos no âmbito de uma cultura, e assim, buscando não desvendar a si mesmo ou o outro, mas criando laços para conviverem (buscando progresso social e moral) e sua própria identidade.

Quando eu afasto a imagem da filosofia-enquanto-ciência da educação física, que é a inspiradora para a busca de um estatuto científico, eu posso entender que todo o valor da educação física está na política democrática. Há uma diferença significativa na passagem de uma narrativa para a outra, pois, situar ‘todo o valor na política democrática’ não deve ser lido sob as lentes representacionistas, que acreditam haver nisto a definição de todas as ações a serem realizadas. Tal frase deve ser lida como expressando que todo assunto relevante para a vida humana é uma questão de conversação, de um debate público, “de técnicas de persuasão, de padrões de justificação e formas de comunicação” (RORTY, 2005c, p. 90). Nisso reside a política democrática. E o que fazemos com a ciência? A deixamos em seu lugar: um belo trabalho cooperativo realizado pela comunidade científica que cria/descobre um vocabulário útil para a previsão de eventos e comportamentos futuros. O vocabulário da ciência continua tendo seu valor, contudo não será destes procedimentos que aprenderemos a cuidar do próximo, ser solidário ou inventar modos novos de nos relacionar.

Vale chamar a atenção, que a tarefa que realizo aqui, não é a de extrair da filosofia de Rorty uma série de preceitos e procedimentos para concretizar uma política democrática. Após ter indicado debates epistemológicos a serem abandonados na seção anterior, busco efetivar uma descrição da educação física recorrendo aos próprios debates efetivados na área. Mas o faço com uma leitura pragmática, ou seja, lendo diferentes autores como fornecedores de diferentes ferramentas, que estão ao dispor da comunidade da educação física para serem exploradas, combinadas, redescritas, que podem ser tornadas coerentes (mas não sintetizadas), para elaborarmos projetos de educação corporal mais inclusivos, mais democráticos.

Para realizar a educação física escolar nesse modo alternativo, as tarefas de socialização e individuação apresentam-se como uma maneira de atender aos direitos dos cidadãos e cidadãs de participarem de comunidades de práticas corporais (ou da cultura corporal). Posso estar sendo pedante e repetitivo, mas quando eu coloco um direito como o ponto de partida da educação física, eu estou invertendo a ordem tradicional de abordar a função da área. Na ordem tradicional, o primeiro passo é definir a natureza da área (ainda que de modo ampliado): movimento, corpo, gestos, habilidades, motricidade, corporeidade. Organizar o trabalho pedagógico em consonância com a natureza da área é o modo de se atender os propósitos políticos, democráticos, emancipadores (ou outros termos). Em poucas palavras: a educação física atende o direito dos estudantes quando sua prática pedagógica corresponde a (...), sendo o espaço em aberto podendo ser preenchido por qualquer perspectiva que fixe a sua natureza. Inversamente, sob um ponto de vista pragmático, o reconhecimento das contingências impede à definição *a priori* do que seja educação física, logo de como se atende o direito do estudante. Assim, o direito do estudante pode ser atendido com uma proposta pedagógica que recorra a qualquer das noções já mencionadas: movimento, corpo...

Intencionalmente, deixei de fora daquele rol de exemplos as noções de cultura corporal/movimento. A despeito de, na literatura, obras como a de Soares e colaboradores (1992) e de Kunz

(2000) colocarem a cultura como fundante ou deixarem transparecer uma conotação epistêmica, para Rorty não o é. Cultura é descrita “simplesmente [como] um conjunto de hábitos de ação compartilhados, aqueles que capacitam os membros de uma comunidade humana singular a dar-se bem com os outros e com seu ambiente como todos assim o fazem” (RORTY, 2005a, p. 80). A cultura não funda nossa vida, ela é o nosso modo de viver. Falar sobre cultura é falar sobre os modos como interagimos uns com os outros no passado e no presente, e projetar modos de viver no futuro. Igualmente, a educação física é uma conversação e realização de certas práticas e outras que projetamos vir a realizar. Quando, anteriormente, registro a educação física como educação corporal, é apenas como um recurso útil visando facilitar a comunicação, uma forma de resumir as diversas expressões em jogo.

Avançando em meu propósito, para descrever a educação física escolar como política democrática – como experimentação da vida no âmbito da cultura corporal –, a estratégia utilizada é de buscar na sua história recente precisamente como a área lidou com a tarefa de atender ao direito de incluir as pessoas em comunidades de práticas corporais. Uma inclusão realizada por meio de projetos de educação corporal. Sendo assim, entendo boa parte de sua crise como resultante da dificuldade em efetivar esse direito. Ao adotar essa estratégia, observo variadas maneiras de atender esse direito, e não de encontrar a verdadeira ou a efetiva educação física.

Para dar prosseguimento, é preciso passar da narrativa científica para a narrativa política, é entender como desejável a substituição do conhecimento pela esperança³¹ (RORTY, 1997a), isso equivale na substituição de *justificativas filosóficas fundacionistas* (como as desejadas e formuladas por pedagogias marxistas) por *justificativas históricas* para a educação, como a elencada por Fensterseifer, González e Silva (2019, p. 2):

A decisão de ‘educar a todos’ em um espaço formal, subsidiado por este ‘todos’, é uma decisão política que tem seu momento inaugural nas sociedades modernas que promoveram uma ruptura com as tradições aristocráticas do Antigo Regime. Esta deliberação está umbilicalmente afinada com os regimes políticos que se instauraram, ou seja, as modernas repúblicas democráticas.

Esta decisão de ‘educar a todos’ nos instiga a pensar sobre ela mesma, sobre os modos de lidar com ‘todos’ – todos iguais? todos diferentes? uns mais iguais do que os outros?³² Entendo que há uma tensão entre igualdade e diversidade, que me parece ser melhor encaminhada quando perguntamos sobre como conviver democraticamente.

Tradições aristocráticas e tiranas não são afeitas à diversificação, tanto que a decisão de ‘educar a todos’ afina-se com repúblicas democráticas, com o desejo de atender e fomentar a diversidade e as diferenças. Entretanto, mudanças de regime político não significam completo abandono de

³¹ Vale destacar que o contexto é o da teoria do conhecimento, e não exatamente sobre o nível de conhecimento que as pessoas possuem. Uma dúvida que pode surgir quando se desconsidera isso, é a pessoa direcionar sua atenção para seu atual vocabulário final e elaborar questões como: ‘Devo abandonar o conhecimento produzido pela comunidade científica acerca dos medicamentos a serem prescritos no caso de uma doença pela esperança de que orações e chás caseiros poderão salvar minha vida?’. Rorty não esperava que abandonemos crenças bem justificadas por crenças sem justificação, mas chamava a atenção de que o ponto de partida de um novo conhecimento pode surgir de linhas de argumentação, que sob os critérios atuais vigentes numa dada comunidade, como a científica ou filosófica, podem ser tachadas como irracionais, falsas, alienantes, inúteis. E Rorty nos ajuda a ver que as novas perspectivas emergem primeiro como uma esperança, e não como algo em condições de ser aplicado, tal como os planos fundamentados sugerem.

³² Aqui estou me remetendo à famosa passagem de George Orwell em *A Revolução dos Bichos*: “Todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais do que os outros”, uma maneira furtiva criada nessa fábula para manter privilégios.

costumes e práticas do regime precedente. Aliás, as mudanças tendem a ser antes reformistas do que revolucionárias, mais paulatinas do que abruptas, o que significa um *continuum* no curso da história em contraste com a ideia de saltos ontológicos. Desse modo, a aversão à diversidade, manifestada na forma de intolerância, é um comportamento ainda presente em regimes democráticos.

Conviver democraticamente ou mesmo ser solidário não é uma marca indelével do ser humano. Não faz parte de sua natureza, não é uma disposição, assim como não faz parte 'ser rebelde'. Também não é algo que se postula no âmbito macropolítico, do Estado nacional, do qual transcorre o seu desencadeamento para os demais âmbitos da vida. Requer-se a criação de formas e meios para seu acontecimento em cada espaço: escolas, campos de futebol, sindicatos, grupos de pesquisa, etc. Daí a própria educação física escolar ter que se haver com a tarefa de patrocinar e tornar possível o convívio democrático; obviamente, processo que não ocorre no vácuo, isto é, sem sofrer influências (negativas ou positivas) de outros espaços. E a educação física se autolançou em prol do ideário democrático³³ (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), de estabelecer maneiras de diversificação, maneiras que permitam *educar a todos/as+*.

Um dos modos ou o modo mais relevante, atualmente, que a educação física escolar criou para lidar com a questão de 'educar todos/as+' pode ser exemplificado pela virada cultural, tratada como uma virada epistemológica marcada pelo reconhecimento dos aspectos culturais presentes ou manifestos pelo corpo/movimento e que se transformou numa referência para a educação física (BRACHT et al., 2012). À propósito das diversas nomenclaturas, vale acompanhar a resposta de Bracht (2005, p. 97), quando indagado sobre cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? "Em princípio, qualquer um, desde que cultura, ou seja, desde que se coloque o peso maior neste conceito. Com isso quero na verdade dizer, que o conceito que, no meu entendimento, indica uma construção nova de nosso 'objeto' é o de cultura".

Daólio (2004), utilizando a obra de Geertz para analisar o uso do conceito de cultura na educação física, mostra que um dos principais avanços que esse conceito proporcionou à área foi a superação do ranço cientificista, ou seja, com o reconhecimento da dimensão simbólica foi possível aprimorar as descrições do ser humano. Isso alterou o próprio sentido dado à educação física, "tomando-a não mais como área que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo" (DAÓLIO, 2004, p. 41).

Essa mudança expressa um entendimento de ser humano como ser criativo, que em sua comunidade (considerando seus aspectos sociais e históricos) cria maneiras de lidar com o mundo, são as suas manifestações corporais, e não a expressão de uma marca inata ou o reflexo de condicionantes estruturais. A ciência centrada na objetividade, não raro, se apresentou como forma de desvalorizar as diferentes manifestações corporais. E, para Daólio (2004, p. 41-42), "a discussão de cultura estaria libertando na educação física os chamados elementos da ordem, a

³³ González e Fensterseifer (2009, p. 12) veem a "EF [educação física] na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinada a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. [Como uma] nova responsabilidade autoatribuída".

subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade”. Por isso, acredita que “a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à educação física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes” (DAÓLIO, 2004, p. 41).

Esta ideia – de que o reconhecimento da dimensão simbólica da cultura favorece a convivência com a diversidade – se justifica ou vem se mostrando verdadeira: primeiro, por proporcionar a diversidade; segundo, o contato com a diversidade pode se apresentar como um modo melhor de bem viver ou de usufruir uma prática corporal, favorecendo a convivência. Sobre o primeiro ponto, ela proporciona diversidade ao contribuir para o seu reconhecimento. Tenho em mente a ampliação de práticas corporais incorporadas pela educação física desde o Movimento Renovador, que mostrou as limitações de uma educação corporal centrada no modelo esportivo e no paradigma da aptidão física. Desde então, além de esportes e atividades físicas, exploramos os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas, as atividades na natureza, as práticas de consciência corporal. E não apenas o incremento dessas novas práticas, mas novos sentidos, como a valorização das atividades de caráter cooperativo ao invés da competição, do senso de saúde coletiva e não apenas individual. Sobre o segundo ponto, a diversidade favorece o convívio com ela mesma (ou um convívio democrático), pois a questão da diversidade não se restringe a reconhecer sua existência no outro, não se restringe a reconhecer a diferença do outro, ainda que isto seja indispensável, mas o contato com a diversidade e as diferenças apresenta-se como um modo de expandir nosso próprio modo de viver, portanto de autoaprimoramento.

Ao descrever a educação física no contexto da política democrática, concretizar a educação corporal torna-se o caminho para a inclusão das pessoas em comunidades de práticas corporais. Como apresentado antes nesse capítulo, a educação corporal refere-se aos processos de socialização de conhecimentos e individuação, e sua efetivação culmina com a inclusão das pessoas naquelas comunidades. Este é um modo um tanto diferente de apresentar a educação física, já que a educação corporal não é mais do que o conjunto de maneiras propostas e utilizadas para realizá-la (distinto daqueles que buscam um denominador comum para ela: corpo, movimento, motricidade, atividade física). O sucesso ou não de uma proposta é avaliada em relação aos interesses humanos envolvidos, como o de incluir ou de ensinar as pessoas a participarem de práticas corporais.

Sob esse entendimento, a educação corporal promovida pelo modelo esportivo profissional era (e continua sendo) problemática por pautar-se em critérios que restringem a participação dos estudantes nesse universo cultural. Os princípios da sobrepujança e da comparação objetiva (KUNZ, 2000) funcionam como um crivo, cerceando o direito ao aprendizado dessa prática. Romper com esses princípios e adotar outros mais flexíveis e alternativos, de modo a permitir a participação do maior número de estudantes foi um avanço para a educação física escolar. Por vezes, diversificar a educação corporal não se restringe a criar novos princípios ou estratégias para incluir os estudantes em práticas corporais já tradicionais ou consolidadas em nossa cultura, mas criar novas práticas,

novas comunidades. O trabalho de Neira (2008) é ilustrativo nesse sentido ao incentivar a exploração da cultura corporal popular e vem favorecendo a exploração de atividades como o skate, as danças folclóricas, o maculelê e tantas outras. E, inspirado nesta perspectiva cultural, encontro trabalhos como o de Bonetto (2017) que explora jogos virtuais como o Minecraft.

Particularmente interessante, considero o trabalho de Bortoleto (2011), que buscou no circo meios (simbologia e atividades) para diversificar e ampliar o repertório de práticas corporais e, portanto, favorecer a inclusão dos estudantes em comunidades de práticas corporais, no caso, pela inclusão nas comunidades de acrobatas, equilibristas e outras³⁴. Ele combinou a cultura circense com a cultura da educação física escolar para obter novas e ricas maneiras de explorar as artes corporais (BORTOLETO, 2011). Destaca-se que não houve uma transposição da cultura do circo para a educação física escolar, não se trata da adoção de todas as práticas e imaginário do circo, e sim a socialização delas pela educação física, mediante um trato didático-pedagógico a fim de os estudantes às explorarem, usufruírem e recriarem.

Para ampliar a inclusão dos e das estudantes, não só de estratégias, novos movimentos e práticas foram necessários, igualmente indispensáveis foram as desconstruções de mecanismos seletivos e excludentes da sociedade que impedem grupos ou pessoas de participarem. Nessa linha, os estudos de gênero e feministas foram essenciais para

desconstruir argumentos comumente aceitos de que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e esportivas se justificavam por questões anátomo-fisiológicas em detrimento de aspectos relacionados ao contexto histórico e cultural (GOELLNER, 2013, p. 23).

Ao invés de entender o corpo, exclusivamente, como tendo designios biológicos, argumenta-se que “o gênero nos constitui, inscreve-se na nossa carne” (GOELLNER, 2013, p. 25). O gênero, sob os arcaicos designios biológicos, atua como princípio normativo, definindo e delimitando o que é o corpo feminino e o masculino. Isto permitiu a demarcação do que é próprio de cada corpo, mas não para promover a igualdade de oportunidades, e sim para a exclusão, uma vez que o *corpo feminino* foi descrito como impróprio para atividades ditas ‘masculinas’. Desconstruir esses princípios normativos é uma forma de reconhecer a pluralidade tanto da feminilidade como da masculinidade. Num exemplo bem pontual, é desconstruir a noção de que força e intensidade são marcas ou disposições masculinas enquanto mulheres são dóceis e meigas, portanto, impróprias para certas práticas corporais. Estes são estereótipos criados culturalmente que cercearam o direito das mulheres de participarem e escolherem as práticas corporais que desejam.

Corpos pretos/negros também são renegados pela educação física escolar, assim como a cultura advinda de seu povo ou comunidade, sendo-lhes atribuídos rótulos e estereótipos depreciativos e conjurando para ações racistas ou sendo expressões do racismo estrutural, colocando-os às margens do direito à educação (física), à uma vida digna e à tantos outros direitos. Faz-se mister, como indica Grando e Pinho (2016, p. 25) “reconhecer a diversidade étnico-racial do/s corpo/s brasileiro/s que se

³⁴ Deve-se entender que a pessoa foi incluída numa comunidade de acrobatas (ou qualquer outra) da mesma maneira que ‘jogadores’ de fim de semana fazem parte da comunidade de jogadores de futebol.

educam na escola”, uma tarefa altamente exigente e intrincada. A criação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que estabelecem a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas redes de ensino trouxeram contribuições, mas ainda demandam significativo esforço para dar visibilidade “as manifestações que afirmam mais fortemente a cultura afro-brasileira e indígena, a exemplo da capoeira, maculelê e samba-de-roda” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 55).

Como a educação física escolar pode contribuir para o convívio democrático? De partida, é reconhecer que a educação física vem contribuindo para o convívio democrático, ainda que em seu meio haja práticas autoritárias e de desinvestimento pedagógico, estas não se sobrepõem ao conjunto das ações empreendidas no bojo do Movimento Renovador. Sendo assim seu poder (sua possibilidade) de contribuição reside tanto no legado fornecido por nossos predecessores quanto nos aspectos apenas sinalizados como desejáveis e que carecem de exploração. Não se trata de afirmar que, uma vez aprendido a conviver democraticamente no âmbito das práticas corporais, um indivíduo será capaz de utilizar essa habilidade em todos os âmbitos de sua vida, mas de reconhecer o êxito de certas atitudes e narrativas empreendidas pela área. Ao mesmo tempo, e espero que isso já comece a soar óbvio, não significa negar a existência de grandes e intrincados problemas e práticas antidemocráticas. Apenas não vejo mais como profícuas perspectivas que tentam ser cada vez mais críticas quanto mais tenebroso se pinta nosso cenário, *vide* trabalho de Taffarel e Albuquerque (2010).

A defesa por ações propositivas não descarta a tarefa da crítica ou de uma postura terapêutica, como a de Rorty. Aliás, não raro, iniciamos um novo projeto sabendo mais sobre para onde não queremos ir do que exatamente o que fazer. Daí, uma das primeiras tarefas é afastar o que Rorty chamou de movimentos de vanguarda, movimentos embebidos da narrativa da verdade redentora. Isto é fundamental para o reconhecimento da diversidade e a criação de maneiras para conviver com ela, isto é, criar um convívio democrático. E a educação física escolar, principalmente quando passou a enfatizar uma perspectiva cultural, favoreceu o convívio democrático ao reclamar pela pluralidade de práticas corporais e por sentidos diversos.

Salvo melhor juízo, considero diferente o modo que apresento o convívio democrático de outras perspectivas, pois, fora ser um desejo por viver em comunidade sem impingir dor a nenhum de seus integrantes, não há uma definição do que seja ‘convívio democrático’ para então passar a encontrar práticas que ‘correspondam’ a ela. A meu ver, o convívio democrático presente na educação física escolar é exatamente (e com todos seus defeitos) a maneira criada e desejada até o momento: o desejo de brancos/as, pretas/os e indígenas participarem igualmente nas práticas corporais, de meninas/mulheres terem preservado seu direito à cultura corporal sem serem inferiorizadas perante a tradição masculina/patriarcal, de adultos e idosos/as terem acesso à atividade física, de ver a cooperação como um dos valores a serem difundidos (e não apenas a competição), de que

o brincar e as práticas desinteressadas façam parte do nosso dia a dia e que a realização de uma prática corporal possa ser uma maneira de harmonizar nossa espiritualidade³⁵.

A diversificação de práticas e propósitos ajuda no convívio democrático, ao mesmo tempo, cria um cenário propício para que a pessoa realize seu autoaperfeiçoamento, que o seu desejo privado por uma alta performance esportiva, pelo aprendizado de se posicionar no universo, pelo deleite ao dançar, pela imersão na natureza por meio de atividades corporais, sejam preservados. Tais desejos não guardam obrigação com a tarefa pública, exceto que desejos privados não interfiram no desejo privado de outros. A ideia aqui, é a mesma que Rorty (2005a) narra em sua autobiografia, em que não vê como sintetizar, numa concepção única, seu interesse por orquídeas selvagens com a tradição trotskiana de seus pais por transformação social. Não vê, como seu desejo idiossincrático por orquídeas, pode ajudar na transformação social. De modo análogo, nós, professores/as de educação física, precisamos unificar o ensino de amarelinha com um propósito transformador? Ou, de modo reverso, precisamos descartar o desejo por *record* esportivo por não ser uma prática revolucionária?

Os exemplos de atividades, práticas pedagógicas e modelos explicativos podem ser longamente estendidos, mas o intuito foi apenas fazer um delineamento inicial. Quis expor a sugestão de lermos a educação física escolar primacialmente como um conjunto de tentativas para ampliar o acesso à cultura corporal ou incluir o maior número de pessoas possíveis nas comunidades de práticas corporais. E que a solidariedade e o autoaprimoramento sejam possíveis nessas comunidades. Por essa via, entendo que uma noção aberta ou contingente de educação física favorece essa exploração em contraste com noções restritas e normativas epistêmicas. Talvez dê novos horizontes para a problemática há muito assinalada por Bracht (1999a) acerca de uma falta de entendimento recíproco ou, acrescento, de divergências profícuas no âmbito da educação física. E isso será feito não mais com as proclamações críticas de fazer as pessoas saírem da minoridade (KUNZ, 1994), mas por um trabalho pequeno e humilde com os quais as pessoas se identifiquem, sobre o qual Neira (2020, p. 43) expressa bem:

Alguém já disse que é possível reconhecer o nível de desenvolvimento de uma sociedade no modo como as pessoas tratam os mais fracos. [...] No meu entender, esse deveria ser o eixo condutor das políticas públicas, em especial, das políticas curriculares. Afinal, se ao invés de competitividade, exclusão, meritocracia e individualismo, fosse ensinado às novas gerações incluir, valorizar, reconhecer e combater a desigualdade, aumentariam, sensivelmente, as chances de construirmos uma sociedade mais justa, aqui entendida como aquela em que todas as formas de viver são reconhecidas e valorizadas.

Pela perspectiva pragmática, tomo o conjunto de propostas existentes como ferramentas criadas e disponibilizadas para o atendimento ao direito das pessoas de participarem e criarem

³⁵ O Yoga é uma prática que pode ser trabalhada na educação física cujo propósito original relaciona-se ao “aspecto espiritual da existência humana, [ao] processo de religar o homem a um aspecto divino da existência” (GNERRE, 2010). Se aprendemos algo com os críticos do esporte de alto rendimento, é que as culturas não-hegemônicas também merecem reconhecimento e a não serem distorcidas por princípios alienígenas. O mesmo valeria para o Yoga, que não possui seu cerne no corpo ou movimento, mas na espiritualidade, e ainda assim podemos explorar esse caminho em nossas práticas pedagógicas. Óbvio, isso demanda uma redescrição pedagógica, visto que se trata de uma religião, mas que nessa redescrição não se faça perder os valores que permeiam essa prática cultural (afinal, isso que contribui para o reconhecimento do outro), em favor de seu uso como atividade física/exercício físico.

comunidades de práticas corporais. Não são planos epistemologicamente fundados, são narrativas contando modos variados de incluir cada vez mais pessoas nas comunidades de uma prática corporal e de inventarem novas práticas corporais quando as existentes não forem capazes de dar vazão aos propósitos democráticos, a um convívio democrático e mesmo um autoaprimoramento privado.

A tarefa da filosofia não é a de quem nos mostra princípios, mas de quem ajuda a “alinhar as crenças velhas e novas de modo que elas possam cooperar em vez de interferir umas nas outras” (RORTY, 2005a, p. 125). Esse entendimento me encaminha para uma avaliação dos livros didáticos não como os *analistas de conteúdo*, que esperam encontrar uma correspondência (ou contradições) entre teoria e prática, entre a realidade e a aparência (MELO; MOREIRA, 2019), mas de poder observar a situação da educação física escolar frente ao trabalho de incluir as pessoas em comunidades de práticas corporais e a abertura de espaço (liberdade) para a própria individuação, e a repercussão do livro didático nesse processo. Nesse contexto de esperança na política democrática em articulação com a educação física que avaliarei a inclusão do livro didático de educação física no PNLD/2019.

2

LIVRO DIDÁTICO E A TAREFA DE PROFUSÃO DE NARRATIVAS

Quem não conhece um livro didático? Alain Choppin, um historiador e pesquisador de livros e edições didáticas pelo mundo, chega a registrar que “o manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (CHOPPIN, 2002, p. 14). É um material que faz (ou fez) parte do nosso cotidiano, estando você na situação de aluno/a, mãe, pai ou professor/a. Num sentido corriqueiro, como descreve Batista (2007, p. 534), livro didático é aquele “[...] que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte”. Com o PNLD, o enredo muda um pouco, deixando de ser adquirido em livrarias e papelarias, para ser recebido, nem sempre no início do ano letivo, pelas escolas públicas (além das escolas filantrópicas e conferir outros casos). Tendo esse cenário em mente, basicamente o que se vislumbra sobre o livro didático é que se trata de um material intencionalmente escrito/produzido para o ambiente educacional a fim de proporcionar um processo de ensino, de aprendizagem ou de formação. São termos chaves atribuídos a ele: intenção, escola e socialização.

O imaginário social comum descreve o livro didático, de certo modo, pelo seu final – pela versão pronta e acabada entregue ao destinatário final: professor/a e aluno/a. O desdobramento usual desse imaginário é aquele em que o professor/a possui como símbolo do exercício da sua função a posse de um livro *didático* (não qualquer livro, mas um didático!), assim como o aluno possui a sua versão correspondente para afazeres diversos. Esse imaginário também supõe a existência de uma pessoa ou uma comunidade de maior relevância intelectual do que os professores/as para escreverem esses livros, devendo ser reproduzidos, tal como escritos, nas escolas.

Há razões para este imaginário social. Chartier (1998) conta como, outrora, livros eram depositários de conteúdos irretocáveis. E a autoridade dos conteúdos advinha não dos professores/as, por vezes, sequer dos escritores, mas das comunidades religiosas, políticas e científicas. Isso ajuda a compreender o que irei descrever como sendo *uma imagem do livro como A Palavra*.

Em especial, os historiadores, tais como Choppin (2002; 2004; 2009), Bittencourt (2008) e Munakata (1997; 1999), nos ensinam uma trama mais intrincada e detalhada em torno do livro didático, e não apenas o imaginário social comum da descrição anterior. Começam por demonstrar a dificuldade de sua definição, já que a noção de livro didático como *um livro intencionalmente escrito para conduzir um processo educativo em ambiente escolar*, nem sempre encontra correspondência com o presenciado nas escolas. Primeiro, a expressão ‘livro didático’ não é consensual, sendo encontrado também ‘livro escolar’, ‘manual’, ‘compêndio’, ‘apostila’, ‘material didático’, ‘textos didáticos’, entre outros. O próprio PNLD, vale lembrar – Programa Nacional do Livro e do Material Didático, não utiliza no Edital 01/2017 ‘livro didático’ (FNDE, 2017), e sim obras e coleções didáticas. Segundo, a intenção

para a produção da obra é um critério válido para delimitar um campo a ser investigado, porém nem sempre suficiente, visto que outros tipos de obras são comumente utilizadas como livros didáticos (MUNAKATA, 1997). Terceiro, nem sempre os livros, ou melhor, materiais e textos didáticos, adotam o formato de um *livro*. E nem por isso devem ser descartados da rubrica *livro didático*³⁶. Finalizando essa sumarização: quarto, a tônica que marca um objeto para ser caracterizado como livro didático tem uma de suas melhores explicações no critério do uso (CHOPPIN, 2002, 2009).

A partir desses breves aspectos, espero conseguir indicar um outro modo de ler essa história dos livros didáticos. Uma vez que o uso é um critério primordial, começa-se a demonstrar não a mera reprodução por parte da escola, e sim a intenção, intervenção e criação do professor/a no processo educacional. Nas escolas encontramos um conjunto variado de textos e suportes utilizados com fins didáticos, produzidos igualmente de formas variadas, conduzindo ou auxiliando professores/as e alunos/as no processo educacional, configurando o que pode ser chamada de ‘imprensa escolar’, sendo o berço de muitos livros didáticos (BATISTA, 2007).

Nota-se, assim, um contraste entre conceber o livro como *A Palavra* e como *instrumento*, entre uma concepção clássica que o trata, nas palavras de Choppin (2002), como um objeto que registra a ideologia e cultura de um tempo histórico; e compreendê-lo num contexto global, “como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado (ou do emprego que dele tenha sido feito)” (CHOPPIN, 2002, p. 18). No primeiro caso, gera o predomínio de pesquisas que querem saber ‘o que é o livro didático?’ respondendo acerca do texto, do conteúdo (ideológico, cultural, simbólico...) presente nele. No segundo, há uma pluralidade bem maior, visto que se investiga o uso pelos diversos usuários: obviamente, professores/as e estudantes, mas também partícipes do processo, tais como editores, organizadores, revisores, entre outros.

Fiz breves considerações acerca de duas imagens em torno dos livros didáticos contrastando o desejo pela leitura única e hierarquizada (presente na imagem do livro como a Palavra) e os efetivos múltiplos usos realizados pelos diversos envolvidos (presente na imagem do livro como instrumento). Além disso, agora considerando a filosofia de Rorty, parece-me válido considerar o contraste entre teoria e narrativa (RORTY, 2009) para interpretar as imagens em torno do livro didático. Por um lado, o livro tomado como a Palavra é depositário de uma Teoria (mais do que conteúdos cientificamente provados ou moralmente aceitos, são representações da Realidade/Verdade), por outro, tido como instrumento, pode ser usado/lido como fornecendo narrativas. Esse é o contexto mais geral no desenvolvimento desse capítulo.

A distinção dos livros como *A Palavra* e como instrumento remete ao velho hábito desenvolvido pela humanidade de dividir o mundo em duas partes, donde obtivemos o vocabulário da

³⁶ Pertinente o exemplo dado por Batista (2007, 535): “A impossibilidade de identificar o ‘livro’ didático ao objeto ‘livro’ fica também evidenciada quando levamos em conta a existência de várias coleções didáticas que se fazem acompanhar de outros objetos que não o livro. Um exemplo é dado pelas cartilhas baseadas no método global, muito utilizadas no Brasil entre o final dos anos [19]40 e meados dos [19]70, como a *O livro de Lili*, de Anita Fonseca (1961), ou a cartilha *Os três porquinhos*, de Lúcia Casasanta (1954). Embora não fossem propriamente livros – mas uma série de folhas destacáveis com base nas quais se deveria recortar um conjunto de fichas e se produzir um pequeno livro ao final do processo de alfabetização –, eram materiais que se faziam acompanhar de cartazes que reproduziam, em maior escala, as folhas recebidas pelos alunos”.

descoberta/revelação e o da criação/construção (RORTY, 2000). O primeiro, nas mais variadas matizes, querem descobrir ou revelar a essência da realidade, e então formulam perguntas sobre a síntese, o determinante último, a verdade, a intrinsecidade, o universal. A pergunta chave deles é “o que é ...?” O que é o livro didático? Qual o elemento ou função definidora desse objeto? Quando ele deixa de ser objeto para ser sujeito, incorrendo no fenômeno da reificação? O segundo, igualmente tendo matizes variadas, se ocupam de como construímos ou criamos a realidade/história, e então formulam perguntas sobre o contexto, o sincrético, o contingente, a existência, as relações, as particularidades. A pergunta chave é “como vem sendo ...?” Como vem sendo o livro didático? Como ele vem sendo utilizado? Quais as funções ou propósitos atribuídos ao livro didático? Entretanto, a inquirição em torno do livro didático deve ser realizada sob o vocabulário do encontrado ou do construído?.

Apesar de vir indicando uma ênfase no vocabulário da criação, há considerações adicionais a serem realizadas. A despeito de ser repetitivo, vale reforçar o contexto das afirmações, no caso, que o cerne da problemática entre o vocabulário do encontrado e o do construído não está no âmbito da linguagem ordinária, mas sim sob o espectro da filosofia. Com isso, quero assinalar, acompanhando o pensamento de Rorty (2000) que na linguagem ordinária há usos dos vocabulários do encontrado e da criação sem maiores problemas, a problemática começa a surgir quando se vale das conotações filosóficas. Ainda que não seja uma remissão explícita à filosofia, é difícil desconsiderar seu legado acerca do modo de conversar sobre o mundo em nosso vocabulário. Tal problemática aparece na filosofia sob o dualismo do absoluto-relativo. Ou seja, na tentativa de demarcar algo independentemente de um contexto e a tentativa de relativizá-la, de relacioná-la a um contexto; a tentativa de descobrir suas características ou propriedades e a tentativa de apresentar suas funções ou propósitos.

Para o pragmatismo de Rorty, adotar esse dualismo incorre em situações embaraçosas, por isso busca alterar o terreno da conversação. Sair desse dualismo é se recusar as distinções entre o encontrado e o feito. Transpondo essa questão para a discussão acerca do livro didático, implica registrar que, de início, a inferência que pode ocorrer, é que a crítica acerca da impossibilidade de definir o livro didático com precisão, o coloque numa vague e abra espaço para as interpretações meramente subjetivas. E se todas são subjetivas, qual delas podemos usar para guiar uma política pública ou para a elaboração de livro que corresponda a realidade de nossas escolas e estudantes? Esse tipo de questão deixa o “relativista” ou o “construtivista” numa situação desfavorável, pois não há como sugerirem a prevalência de sua interpretação.

A resposta pragmática começa assinalando que a pergunta lhe endereçada já contém os pressupostos aos quais não endossa, e qualquer tentativa de respondê-la, irá fracassar. Responder à pergunta do oponente, é jogar o jogo dele, admitindo suas regras e pressupostos. No caso, é recusar a ideia de que exista alguma interpretação definitiva para guiar uma política pública ou um livro que corresponda a realidade das escolas e estudantes. Interpretação temporária significa que ela é feita em relação à determinados propósitos, podendo ser contrastada com outras, e assim encontrar as respostas mais úteis ou inúteis (mas não qual representa à realidade).

Uma vez que o dualismo encontrado/criado não se apresenta mais como uma ferramenta útil, teremos liberdade para participar da conversação acerca do livro didático considerando as distintas descrições realizadas. Não é necessário se furtar às questões ‘o que é ...?’ pois o contexto da pergunta trata de delimitar o alcance do verbo ser. Afirmar que o ‘livro didático é um livro’ não carrega nenhum sentido absolutista. A fim de contrastar e explorar o vocabulário antidualista, duas seções serão desenvolvidas nesse capítulo: a primeira, dedicada a mostrar como o livro didático é tratado de modo dualista; a segunda, apresenta descrições alternativas e oferece um modo de ler e usar.

2.1. Livro didático como A Palavra

Em tempos de pós-verdade, a pugna entre a verdade e a mentira, entre o autorizado e o desautorizado a falar, segue bem vívida. E ganha contornos específicos quando se trata do livro didático. Entretanto, as imagens que inspiram aquela pugna, não se apresentam em estado puro nos vocabulários e textos das pessoas. Assemelham-se antes à um novelo embaraçado, o qual não se pode simplesmente jogar fora, é preciso desembaraçar. Para tanto, é pertinente compreender como obtivemos uma imagem do livro didático como a Palavra. Ao registrar o livro como a Palavra, quero destacar o desejo imbricado de vê-lo como detentor de algo sublime, uma fonte segura e pura.

O ponto de partida para compreender a imagem do livro didático como a Palavra não é precisamente o livro didático, mas o livro e sua feitura. Se porventura a feitura te remeteu ao escritor, já vale registrar o trabalho de Chartier (1998) que identifica o desprestígio da função do escritor, pois, seja inspirado em Deus, seja por seguir uma tradição, o fundamental na feitura de um livro era reproduzir o que já estava lá (condicionantes, histórias e estruturas prévias). Ou seja, escritor não combina necessariamente com originalidade, e sim com quem escreve (por vezes, ditado para ele, como os escribas), atua assim como intermeio “[...] de uma Palavra vinda de outro lugar” (CHARTIER, 1998, p. 31). O livro, nessa descrição, representa a Palavra.

Destaca-se que um livro não se resume ao seu escritor, o qual não cumpre mais do que uma tarefa específica, e por vezes sequer é o seu autor³⁷. Chartier registra que, na língua inglesa, é nítida essa distinção: Enquanto “o *writer*, [é] aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, [é] aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto” (CHARTIER, 1998, p. 32).

É no trabalho de Foucault que Chartier (1998) encontra a sugestão de que os gêneros textuais, em certas sociedades, podem precisar de uma identificação, dada pelo nome de seu autor, enquanto outros gêneros não (casos dos *textos* publicitários, que não requerem autores). Essa identificação se fazia (e ainda se faz) necessária para evitar a disseminação de textos e livros que divergiam da ortodoxia política ou religiosa. Permitindo a perseguição e censura dos autores e suas obras (livros ou não). O que reforça a função do livro como fonte da Palavra.

Um livro é, em linhas gerais, um suporte para os textos (manuscritos ou impressos ou eletrônicos), que, por sua vez, são “as significações das diferentes linguagens que designam os seres e as coisas” (CHARTIER, 2007a, p. 10). Um diferencial no trabalho de Chartier é que ele não dissocia

³⁷ Um exemplo peculiar são as obras psicografadas, às quais os autores são as entidades espirituais, e não a pessoa de carne e osso que encarna a entidade.

o suporte material das significações simbólicas. Contudo, por ora, o que mais interessa, é um elemento criticado por ele, o livro separado de sua materialidade, “universalmente identificado com a escrita de uma obra” (CHARTIER, 2007a, p. 14), sugestivamente por ele batizado de ‘platônico’. É como se um texto, independente do formato ou suporte, mantivesse seu estado puro, irredutível, sagrado: “No ocidente, o neoplatonismo, a estética kantiana e a definição de propriedade literária contribuíram para construir esse texto ideal que os leitores reconhecem inevitavelmente em cada um de seus estados” (CHARTIER, 2007a, p. 16).

Notem a tensão entre o texto ideal e a materialidade da obra, entre a contemplação e o uso, entre a representação e a causalidade. Para Chartier (2007a) o melhor caminho não é tentar resolver essa tensão (uma espécie de dicotomia), mas “o que importa é identificar a maneira pela qual ela é construída em cada momento histórico” (CHARTIER, 2007a, p. 16). O caminho trilhado por Chartier (2007a) é profícuo na medida em que mostra as nuances e práticas que constroem essa tensão em cada momento histórico. Não tentar resolver essa questão, ao menos não num campo metafísico, significa que podemos reconhecer a existência de práticas articuladas àquelas ideias. Apesar das críticas a noção de texto ideal, visto que “[...] as obras não atingem seus leitores ou ouvintes senão graças aos objetos e às práticas que os apresentam à leitura ou à audição” (CHARTIER, 2007a, p. 309), é preciso reconhecer que essa mesma noção permitiu a autores e editores terem algum resguardo contra falsificadores; e, principalmente, que o texto ideal passou a significar uma ideia elaborada por um autor e que poderia encontrar diversos tipos de suportes para sua disseminação e leitura.

Acompanhando Chartier (2007a), e mesmo Rorty (2000) com quem podemos ver aquela tensão entre o texto ideal e a materialidade da obra como dois vocabulários distintos, um polo se dedicando a ação de criação de textos (um ato que pode vir a jamais ser conhecido) e o outro polo se dedicando a materialidade de como se apresenta. Em cada caso, tendo consequências diferentes. Vejamos: A imagem do livro como contendo a Palavra (o texto ideal) favorece determinadas práticas de leitura, formando os *leitores tradicionais*:

Os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechados e limitado, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra. Esse estilo de leitura foi formado pela relação religiosa com textos sagrados e era profundamente impregnado de sacralidade e de autoridade (CHARTIER, 2007b, p. 24).

Essa marca de sacralidade nas obras, uma força a não ser desconsiderada sobre os leitores, sofre alterações ao longo do século XX. Se a religião antes era um fator mais sobressalente para definir a autoridade, gradualmente a autoridade passa para os auspícios da ciência. Desse modo, o livro como fonte da Palavra segue influenciando estilos de leitura, segue como uma força presente ainda no século XXI.

Para além das generalidades anteriores, cabe observar, ao menos um pouco mais detidamente, como essa força da Palavra influenciou os livros didáticos no Brasil. Bittencourt (2008) mostra, no início do século XIX, quando teve início a produção de livros didáticos no Brasil, uma concepção iluminista de livro didático. Na época,

Para os intelectuais que se dedicaram aos projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades diante da palavra escrita, impressa. O leitor – professor, criança e jovem – deveria abordar a leitura de forma homogênea, tendo uma compreensão exata das palavras, com sentido único (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

Nota-se que a imagem (ou a representação) acerca do livro é a de que ele difunde o conhecimento, portanto não devendo haver distorções no momento da leitura, sob o risco de se perder a mensagem que o escritor desejava transmitir ou a mensagem autorizada a ser escrita. O empenho na concretização dessa imagem é tamanho a ponto de o professor/ a ser definido/ a, estritamente, como um leitor, um intermediário entre o escrito e os aprendizes (crianças e jovens).

A justificação para essa imagem remete a dois propósitos: o religioso e o científico. Inspirados no Iluminismo, a crença na certeza, nos procedimentos seguros e supostamente neutros, a ciência é o saber a ser transmitido a fim de assegurar o “aperfeiçoamento da razão e para a prosperidade da nação” (BITTENCOURT, 2008, p. 30). Acontece que a elite cultural do século XIX não era composta exclusivamente por adeptos da ciência. Padres e sacerdotes da igreja (atuantes no então governo monárquico) tinham respaldo para proferir as palavras a serem difundidas. De todo modo, ambos reconheciam a necessidade de escrever e de censurar. Precauções deveriam ser tomadas para não perder a moral cristã³⁸ ou a mão-de-obra subserviente³⁹.

Essas precauções (ou vigilância) faziam parte do projeto de educação e de civilização da população brasileira. Um projeto que não englobava todos, escravos estavam excluídos e mulheres/meninas tinham tratamento limitado. Para a população a ser atendida, a seleção dos saberes era criteriosa, por isso “os homens de ‘confiança’ do poder seriam, evidentemente, o grupo ideal de autores de obras didáticas” (BITTENCOURT, 2008, p. 31). Por ‘confiança’ entenda-se o propalado saber ilibado e refinado, mas não menos o saber autorizado, por isso, Chartier (2007a), destaca que a história do livro é perpassada por atos de censura, tendo seus reflexos nos livros didáticos (CHOPPIN, 2002; BITTENCOURT, 2008).

Embora, como narra Bittencourt (2008), em meados do século XIX houvesse embates entre liberais e religiosos para estabelecer os saberes autorizados, por ora, o realce é para o desejo de ambos em selecionar o saber autorizado. Em outros termos, se a Palavra educa, ela também desvirtua, portanto sacrilégios ou inverdades (denominações dadas por divergirem da ideologia hegemônica) devem ser combatidos por meio da censura⁴⁰. E, apesar de divergências, havia significativa convergência entre as autoridades, como evidencia o trecho a seguir:

A maioria dos discursos das autoridades educacionais apresenta “os perigos” dos textos escolares em dois níveis [primário e secundário]. Alegavam o risco que representava a utilização de impressos com falhas de conteúdo, com erros

³⁸ Após um certo desconhecimento do projeto de ensino mútuo na ocasião de sua aprovação, logo os parlamentares brasileiros se deram conta da situação e passaram a divulgar os “malefícios” de uma educação pouco dogmática [sem a moral cristã] e esse método [ensino mútuo] acabou por ser proibido em nossas escolas” (BITTENCOURT, 2008, p. 45).

³⁹ Bittencourt (2008, p. 31) registra: “José da Silva Lisboa confirmava que estava ‘a espreita do perigo de novas atrocidades revolucionárias’ e que conhecia, sem dúvida, o sucesso que o Direito dos homens, de Thomas Paine, havia tido na Inglaterra e França, entre as classes populares, escrito que além do seu caráter subversivo, também reclamava a instrução universal para todos, até a idade de 14 anos”.

⁴⁰ A queima de livros na Inquisição é um exemplo paradigmático da censura.

gramaticais ou outras omissões, até mesmo falhas de impressão. Mas uma outra questão era enfatizada: além de o manual escolar ser confeccionado de forma correta quanto às suas informações e estar atualizado com as inovações científicas, com os novos padrões linguísticos, deveria expressar os valores e a moral de sua época, evitando, assim, qualquer desvio de natureza “espiritual” em sala de aula (BITTENCOURT, 2008, p. 53).

Sob a prerrogativa de assegurar a disseminação do conteúdo e a moral correta, o Estado é requerido para cumprir essa tarefa, o que é feito, fundamentalmente, por meio da legislação, resultando na criação de órgãos burocráticos especiais que forneciam a autorização oficial para o ingresso dos livros didáticos na escola pública. E “o Estado Liberal, embora considerasse esse objeto cultural peça fundamental na transmissão do saber escolar, cedeu à iniciativa particular o direito de fabricá-lo” (BITTENCOURT, 2008, p. 63).

O trabalho de Chartier, em geral, e o de Bittencourt, especificamente sobre o livro didático no Brasil, nos permite identificar uma imagem acerca do livro didático. O trabalho de Bittencourt apresenta os primórdios ou as primeiras configurações do livro didático, mas lança elementos que ressoam sobre nossas práticas até o momento.

Um dos elementos é o papel do Estado, que não ocupa função passiva, restrita a reconhecer uma demanda da sociedade, seu papel é ativo, visto que o livro didático foi concebido “como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, [sendo] veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias” (BITTENCOURT, 2008, p. 63). Investigando um período posterior ao do estudo de Bittencourt, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) definem como início de seus estudos sobre o livro didático, o ano de 1938, em virtude do Decreto-Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que *Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático* (BRASIL, 1938). Parte da importância desse decreto reside na “questão da nacionalidade do livro didático [que] é, com efeito, um tema presente nos discursos e projetos de ‘nacionalização do ensino’, culminando na legislação de 1938 – [evidenciando uma] preocupação oficial com o livro didático no Brasil” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 24).

O Decreto-Lei 1.006/1938 relaciona-se com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, logo no início do Estado Novo: Ditadura Civil instaurada por Getúlio Vargas (1937-1945). Segundo Bragança (2009, p. 227), a função do INL era a de “editar toda sorte de obras raras ou preciosas”; estabelecer as medidas necessárias para “aumentar, melhorar e baratear” a edição de livros no país; facilitar a importação de livros estrangeiros, e “incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas” em todo o território nacional. Tanto o INL quanto o referido Decreto, mostram a atuação do Estado na questão do livro didático. Em particular, este Decreto-Lei estabelece alguns procedimentos que viriam a ser recorrentes ao longo do tempo, como a constituição de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) a fim de autorizar as obras a serem utilizadas e o direito de escolha dos livros pelos professores/as. Desde então, para Melo (2012), de

modo mais sistemático suscita-se o livro didático como um direito social e a construção de uma política social para assegurá-lo.

Uma construção marcada por vicissitudes, imbróglis e disputas (MELO, 2012). De 1938 até 1984, diferentes órgãos públicos foram responsáveis pela gestão e implementação de programas de livros didáticos. Além do INL, houve a gestão pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conjunto com a *United States Agency for International Development* (Usaid), conhecido como o acordo MEC-Usaid; a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) e a Fundação de Apoio ao Estudante (FAE). O quadro 1 apresenta esses órgãos e seus respectivos programas.

Quadro 1: Órgãos responsáveis pela execução da política do livro didático.

Período	Órgão	Programas executados
1938 – 1966	INL	Programa do Livro Didático
1966 – 1971	MEC-Usaid	Programas de Livro Didático e Biblioteca Escolar
1971 – 1976	INL	Programa do Livro Didático para: Ensino Fundamental (PLIDEF) Ensino Médio (PLIDEM) Ensino Superior (PLIDES) Ensino Supletivo (PLIDESU)
1976 – 1983	Fename	PLIDEF PLIDEM PLIDES PLIDESU
1983 – 1997	FAE	1983 a 1984: PLIDEF PLIDEM PLIDES PLIDESU Em 1985: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 1ª a 4ª série do ensino fundamental

Fonte: Adaptado de Melo (2012, p. 25).

O quadro 1, além dos referidos órgãos e programas implementados, indica a vicissitude da política nacional de livro didático, isto é, a variabilidade quanto à gestão e a efetivação dessa política. Os meandros acentuam a marca da vicissitude, por exemplo, a distribuição gratuita dos livros não foi permanente, tendo sido, por vezes, adotada a estratégia da coedição⁴¹; as bibliotecas escolares que eram importantes para o incentivo da leitura também não se fizeram sempre presentes⁴²; houve momentos em que se adotou o livro único, portanto ausência do direito de escolha pelo professor/a;

⁴¹ A coedição resultou do convênio entre o INL e as secretarias estaduais de educação para fornecer livros gratuitos para os estudantes sem condições financeiras para os adquirirem, mas eram apenas subsidiados para os demais de escolas públicas.

⁴² A Fename é um exemplo de órgão que se restringiu aos livros didáticos.

e sequer a manutenção de uma comissão federal para avaliação das obras foi permanente, como evidencia a Portaria nº 409/1980, do então Ministro da Educação, Eduardo Portella, delegando aos estados a responsabilidade dessa avaliação (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 65).

Esses meandros mostram que a história da legislação do livro didático, como fizeram Freitag, Costa e Motta (1989), não é a história do livro didático. Inclusive, há um imbróglio digno de nota. O golpe realizado por Getúlio Vargas requeria a disseminação de seu ideário e a formação de um ‘homem novo’, e “o livro didático somou-se às práticas de governo que pretendeu padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira” (MELO, 2012, p. 17). A instauração de controle rigoroso era mais do que necessária. Daí a criação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD e a definição, no Decreto-Lei 1.006/1938, de uma série cláusulas impeditivas de uso. O art. 20 enumera onze impedimentos relacionados à questão político-ideológica, dentre elas “a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; [e] h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;” (BRASIL, 1938).

Para realizar a tarefa de salvaguardar a nação e impedir a maculação de crianças e jovens, recorreu-se a um seleto grupo de homens para avaliar as obras, precisamente 7 (sete) membros compuseram a CNLD para cumprir distintiva tarefa. Com o Decreto-Lei 1.006/1938 tendo sido publicado em 30 de dezembro de 1938, ficou estabelecido, que apenas a partir de 1º de janeiro de 1940 não seriam permitidas a adoção de obras não aprovadas. Contudo, findou o ano de 1940 e a comissão sequer havia sido instituída. Sob pressão dos estados, a fim de saberem quais obras poderiam ser adotadas, foi realizado um balanço sobre a quantidade de obras que aguardavam serem avaliadas. Foi constatado 1.986 livros em situação de aguarde. Uma tarefa portentosa, que, apesar do forte desejo de controle, não podendo ser cumprida, restou senão a simplificação das regras de avaliação por parte da CNLD (MELO, 2012; OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

Esse fato, um tanto anedótico, não significa que uma versão contada, levando em consideração que a legislação seja falsa, mas sim, dependendo dos propósitos, incompleta ou insuficiente. Uma descrição pormenorizada e assaz pertinente é realizada por Filgueiras (2011). Dedicada a analisar o processo de avaliação dos livros didáticos, seu estudo abarca o período compreendido entre 1938 (quando tem início, no âmbito federal, esse processo de avaliação por meio do já citado Decreto-Lei 1.006/1938, antes disso, era atribuição dos estados essa tarefa) até 1984, quando se encerra o sistema de coedição. Identifica cinco momentos de realização, empreendidos pela CNLD, pela Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), pelo INL e, por fim, pela Fename. E, ao tecer considerações sobre o conjunto desses processos, nota que as políticas para o livro didático e as avaliações dos manuais

[...] respondiam a questões do seu tempo. Elas foram específicas, de acordo com os problemas e demandas da época. No entanto, alguns argumentos para a necessidade da avaliação dos livros escolares foram parecidos: em todos os momentos a avaliação do livro didático foi estabelecida porque era preciso analisar seu conteúdo e métodos, o que estava sendo transmitido pelos manuais. Todas as avaliações foram justificadas com o argumento de se atualizar e melhorar a qualidade

dos livros escolares. O interessante foi identificar as diferentes concepções do que era considerado um manual escolar de qualidade em cada contexto histórico (FILGUEIRAS, 2011, p. 233).

O ano de 1985 parece um novo marco na política de livro didático com a criação do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Desde então, apesar do nome do Programa ser alterado, a sigla PNLD permanece. O PNLD foi criado com o objetivo de distribuir para todos os alunos, de forma gratuita, livros didáticos: inicialmente para alunos de 1ª a 4ª séries, posteriormente houve franca expansão. Apesar da reconhecida importância desse material, não havia uma avaliação, como as descritas por Filgueiras (2011). Por isso, um momento importante do PNLD, considerado como um momento de revitalização do Programa (GARCEZ, 2013), ocorreu em 1996, ano em que teve início a avaliação dos livros didáticos pelo PNLD, na ocasião desenvolvida pelo FNDE.

A menção aos processos de avaliação serve para elucidar que, quando o livro didático é tomado como a Palavra, é preciso ter controle sobre ele, portanto estabelecer os critérios de avaliação e os conhecimentos e valores a serem disseminados. Mas os processos de avaliação nem sempre obtiveram êxito em seus propósitos. E isso favorece com que a história presente nos livros didáticos, não esteja coesa com a ideologia dominante (MUNAKATA, 1997).

Vale notar que, por vezes, os próprios críticos de livros didáticos acabam por adotar a perspectiva de que neles têm a Palavra, no caso a Palavra a ser criticada. O que faz com que, ora eles queiram alterar seu conteúdo (colocando novos controladores), ora compreendem o livro didático como o próprio escárnio da educação, caso de Alves (2006).

Essas considerações sobre o livro didático sugerem uma imagem que fomenta determinadas práticas, como o controle e o estabelecimento dos saberes a serem transmitidos. Ademais, fomenta desejos e ambições, atuando assim como uma força. Por vezes, considerando o contexto, é uma força fraca, tendo resultados aquém dos esperados. De todo modo, ela segue presente, gerando mudanças em maior ou menor grau na educação. Na próxima seção, apresento outras vias pelas quais essa força foi mitigada ou distanciada do centro das atenções.

2.2. Livro didático na profusão de narrativas educacionais

O tipo de pesquisa mais usual em torno do livro didático foi a análise de seu conteúdo. Embora insuficiente, ela guarda uma preocupação a não ser descartada: senão o que efetivamente foi transmitido, ao menos o que se pretendeu transmitir? Essa pretensão ou desejo deve ainda ser observada, pois a dissonância entre esse desejo e os propósitos dos próprios professores/as (ou escola) podem fazer uma política pública (que investe milhões nesse material) não alcançar de modo significativo seus objetivos.

O uso do livro didático para a difusão da Palavra pode não ter obtido tão satisfatoriamente os resultados esperados, visto as dificuldades para alcançar esse propósito, como elenquei na seção anterior, contudo considero que tal intento teve algum nível de influência sobre os livros e

as políticas que os fomentam. Isso justifica os estudos que, tomando-o como fonte, concentraram-se na sua ideologia e cultura.

A tentativa de captar a essência do livro didático pode apresentar sua relevância: como quando se investiga a representação de negros e mulheres em suas páginas, pois trata-se de mostrar a imagem de como uma população ou grupo social é retratada. Identificar tais imagens e, quando necessário, combatê-las ou redescrevê-las é uma tarefa indispensável. Esta é uma das maneiras de empreender uma investigação acerca do livro didático: tomando-o como fonte e concentrando-se na sua ideologia e cultura (CHOPPIN, 2004). Este tipo de enfoque tende a possuir a imagem do livro didático como a Palavra. Todavia, concomitantemente, há outras imagens (forças) em disputa ou em correlação. Em contraste com a Palavra no livro, há a maneira de lidar com ele como fornecendo *narrativas*.

Quando se tem em mente que um livro fornece narrativas, a atitude básica do leitor é de quem têm um *instrumento* (ou caixa de ferramentas) à sua disposição, portanto disponível aos seus propósitos. Quando se é assim, os próprios pesquisadores alteram seu enfoque de investigação, passando a atentar-se aos usos ou atribuições dadas aos livros, remetendo para as práticas de leitura e maneiras de usar. Vale observar a feição representacionista das pesquisas centradas na ideologia e cultura; e uma feição não-representacionista (atravessadas por uma noção de causalidade) e passam a enfatizar as relações entre livro e leitor (e intermediários, quando houver).

Como a diferença mencionada está no pano de fundo, pode gerar confusão. Sendo assim, há de ter cuidado com algumas colocações: por exemplo, o representacionista pode descrever o livro como um instrumento que registra a Palavra. Não raro, o próprio escritor é um instrumento para registrar o que lhe é ditado, aquilo que advém das autoridades (políticas, religiosas ou divinas, quiçá, mercadológica). A questão não é estritamente o termo “instrumento”, mas o contexto ou sentido que ele recebe. Ainda que o representacionista mencione o livro ou o escritor como instrumentos, seu pano de fundo (ou contexto mais geral) é de caráter epistemológico e visa o universal. O que não ocorre com aqueles que adotam certo instrumentalismo, já que não buscam o universal, mas a descrição dos particulares.

Certeau (1998) é um dos adotam uma certa noção instrumentalista, como podemos verificar:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 1998, p. 40).

A “manipulação pelos praticantes” ou usos realizados é fundamental a fim de evitar a ideia de que uma representação possa ser transposta para o indivíduo, e isto desconsiderando o eu (a rede de crenças e desejos) do usuário. Apreciar a diferença ou a semelhança é um modo de observar o impacto resultante da presença e circulação de uma representação, tendo em consideração que o uso

realizado pelo usuário pode potencializar, mitigar ou mesmo ser indiferente a representação fabricada. A imagem do livro como a Palavra, que venho destacando, manifesta-se, justamente, pelo desejo de que o sujeito não faça manipulação da Palavra ou, por via oposta, desconsidera essa manipulação.

Com essa mudança de perspectiva, o cerne transfere-se do *texto* para a *leitura* (CERTEAU, 1998), concomitante ao entendimento de que a leitura não se dá sobre um *texto ideal*, e sim sobre o conjunto *texto-suporte* (CHARTIER, 2002). O texto, tal como vislumbrado no Iluminismo, é algo consumido passivamente, por isso descrito tanto por seus idealizadores quanto por seus críticos como dotados da capacidade de disciplinar e docilizar os leitores⁴³. Por sua vez, a leitura implica numa ação (ler), uma atitude ativa do leitor, exige *apropriação* (ou reapropriação) do texto; o trocadilho que Certeau usa é que o leitor não opera a ação de ‘tornar-se semelhante’ ao texto, e sim de ‘torná-lo semelhante’ às suas ideias e maneiras de ser.

A leitura é fundamental, embora apenas parte do processo de consumo. A leitura é um ato de consumo do livro, daí o vínculo leitura/ consumo. Mas há outras formas de consumi-lo: o livro de pintar, é consumido ao ser desenhado; o livro de charadas, ao ser respondido; mesmo o livro com histórias, é também consumido por meio de anotações, destaques, riscando, dobrando as pontas (não faça isso); por vezes um livro é consumido inteiro, por vezes apenas partes consideradas importantes. E assim começamos a perceber como a leitura não é passividade.

A ideia de leitura como algo passivo tem sentido dentro do contexto do binômio leitura-escrita, no qual a escrita é dita como produção, restando à leitura a noção de reprodução, e daí a passividade. Tem-se assim os pares leitura/consumo e escrita/produção formando uma espécie de dicotomia. A conexão que sustenta essa dicotomia não é fixa, visto que uma escrita/produção pode vir a não ser lida/consumida, e a leitura/consumo pode divergir bastante do propósito imaginado na ocasião da escrita/produção. Essa observação se faz necessária, pois Certeau (1998) não coloca em questão a dicotomia escrita/produção e leitura/consumo, mas sim à passividade atribuída ao leitor. Para ele,

Ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). [O leitor] combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 1998, p. 264-265).

De modo semelhante, Chartier (2002, p. 123) aborda a questão da leitura considerando “[...] conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”. Aqui vale a pena se dedicar sobre a tensão, as forças mutuamente implicadas, a possibilidade de uma prevalecer sobre a outra ou gerar determinados comportamentos. A ênfase será nas consequências (políticas, morais e pedagógicas) da assunção de certos vocabulários (discursos, representações, imagens). Desse modo, a questão que se coloca é acerca do que se espera de um livro didático. Ou

⁴³ Certeau (1998) está aqui explicitamente se contrapondo às ideias de Foucault, mas vale observar a ambiguidade, ou seja, que idealizadores têm os mesmos objetivos que os críticos, só que os percebem de modo diferente, os têm como valorativos, e não um tom depreciativo como em Foucault.

qual propósito deseja-se que o livro didático cumpra? Numa perspectiva pragmática, tal pergunta nos encaminha, tanto para o trabalho de historiadores como Certeau, Chartier e Choppin, buscando compreender os propósitos e sua efetivação ao longo da história, quanto para a criação de propósitos; e isto é diferente dos que, numa perspectiva representacionista, buscam (ainda que na história) o derradeiro propósito do livro (sua marca inescapável).

O livro didático, na condição de objeto educacional, visa atender ao propósito da educação; na condição de mercadoria, o lucro. Desde tempos remotos, por educadores como Comênio, ele é um objeto fundamental na socialização dos indivíduos numa cultura, em seus modos de viver (de fruir, de sofrer, de se apaziguar). Apesar de que defini-lo seja uma tarefa variável e instável (BATISTA, 2007; CHOPPIN, 2009) e, conseqüentemente, a delimitação dos livros a serem investigados também o sejam, é preciso relembrar algumas escolhas: a intenção na produção. Ao me concentrar nas coleções e obras didáticas resultantes de um programa público de livros didáticos, isso me permite precisão na delimitação – muito diferente de estudos de recenseamento como o desenvolvido por Choppin (2009). Para o meu trabalho, vale observar as possíveis funções do livro didático. Numa passagem longa, que a utilizo pela precisão do autor, Choppin (2002) registra algumas de suas funções:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o ‘saber-ser’) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores (CHOPPIN, 2002, p. 14).

São três funções destacadas nesse trecho: i) referencial, ii) ideológica e cultural, e iii) instrumental. São funções complementares, que tornam explícitas (ainda que sutis) diferentes ênfases atribuídas ou características presentes nos livros didáticos. Tomarei em conjunto essas funções e me concentrarei na operação de socialização de saberes, habilidades, valores, ideologia, métodos e técnicas de aprendizagem.

2.3. Socialização de conhecimentos

O passeio pelos séculos realizado por Manacorda (1992) perseguindo os vários aspectos que comportam o processo educativo, o fez situar a educação como um processo de aculturação nas tradições e costumes (incluindo a instrução intelectual e o aprendizado de ofício): “aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta” (MANACORDA, 1992, p. 6). Esta é a imagem clássica da educação: proporcionar aos mais jovens o legado dos antepassados.

Em relação ao conteúdo e ao modo como ocorre esse processo educativo, há abissais divergências. A própria caracterização de que os mais jovens são educados nas tradições e costumes merece aditivos. Como assinala Gallo (2004, p. 80) desde Platão estamos “saindo da *doxa* em direção à *episteme*”, isto é, da opinião (*doxa*) para o saber sistematizado ou científico (*episteme*). Isso significa o desejo de socializar os jovens, ou melhor, as pessoas num determinado conjunto de conhecimento: àqueles provenientes da *episteme*. Nessa situação, não necessariamente o mais velho sabe mais, e sim quem domina a *episteme* (ciência). Mas isto é um aspecto particular, a ideia de educação e de socialização de conhecimentos tem uma conotação coletiva, isto é, as tradições, costumes e conhecimentos elaborados pela coletividade é que são repassados aos não iniciados (independentemente da idade) naquela mesma tradição, e não que cada indivíduo mais velho tenha mais desse tipo de saber que um mais jovem. Portanto, num sentido geral, segue pertinente a definição de Manacorda (1992), ainda que comentários adicionais sejam necessários para explicar ou situar idiossincrasias.

Ainda que seja pedante, parece necessário detalhar mais o sentido dado para ‘socialização do conhecimento’, ou seja, para a tarefa de ‘socializar’. O principal é tomar esse termo num sentido aberto, e não que ele expresse a única forma de entender educação. Ele satisfaz a necessidade de apresentar a educação como uma ação bastante diversificada. Fundamentalmente, ele é utilizado para aglutinar um sem-fim de expressões (ações) realizadas no âmbito da educação: transmitir, favorecer, ajudar, impor, disciplinar, transgredir. Entendo-as, todas, como descrições de ações efetivamente realizadas. E, principalmente, embora possam entrar em conflito umas com as outras (como quando se deseja compará-las a partir dos pressupostos epistemológicos), não entram com o sentido de socialização aqui utilizado. Não há conflito porque ‘socialização’ remete para um campo de conversação, e não para um conjunto específico de ações e pensamentos. Assim como Rorty define filosofia não como uma atividade de refletir, e sim como um campo de conversação (onde se inclui perspectivas que acusam umas às outras de não serem filosóficas), a socialização de conhecimentos é utilizada como exercendo a mesma função do campo da educação.

Pela nossa tradição educacional, socialização de conhecimentos pode acabar nos remetendo, exclusivamente, para a ideia de um rol de conteúdos “indispensáveis” para a educação, ou seja, socializar, mais do que inserir o indivíduo na comunidade, é fazê-lo imitar (reproduzir) a sociedade e fechar-se nela, sem inquietar-se com novas possibilidades ou perceber os cerceamentos presentes nela. Levar em consideração esse alerta não é o mesmo que o seguir à risca. Seguir-lo à risca é, como descrevo adiante, desacreditar no ato educacional e no próprio trabalho docente. Por vez sua, levar em consideração aquela possibilidade, aliás, algo que em alguma medida efetivamente acontece, é perceber que socialização de conhecimentos e a própria educação implica em riscos. Educação não é a efetivação de uma sequência pré-ordenada de ações capazes de prever os comportamentos decorrentes. Apesar das tentativas de encaixotar a educação na ciência (ciência da educação) – que é mais do que se valer de seus contributos – a educação parece ser mais ricamente descrita como se fosse *arte*, afeita às contingências, às emoções, ao laborioso ofício de zelar, criar e sentir o seu acontecimento.

Um belo (radical e amoroso, nas palavras de Paulo Freire), exemplo de socialização de conhecimentos não-reprodutivista é o trabalho de bell hooks (2017) e seu empenho em ensinar a transgredir. Engajada na *educação como prática de liberdade*, de Paulo Freire, se inspira naqueles “[...] professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (HOOKS, 2017, p. 25). Transgredir é o epíteto do que socializa com seus alunos e leitores: O combate contra a deturpação da imagem e cultura do preto/negro, da mulher e dos subjugados economicamente, concomitantemente a disseminação do pensamento crítico, do engajamento político e do lugar do Eros dentro de nós. Em suma, seja na forma de prescrição pormenorizada ou de sub-reptícios deslizantes nas entrelinhas, há uma educação (socialização de conhecimento) em andamento.

A noção de educação como socialização de conhecimentos sofreu alguns abalos em razão da crítica dirigida a sua versão tradicional (ou concentrada na Palavra ou “bancária”) em que a escola cumpria o papel estrito de inculcar nos alunos os saberes e comportamentos considerados apropriados, de um modo assaz rígido (até mesmo violento). Dentre outros aspectos, um que sobressaiu nas críticas dirigidas a versão tradicional, foi em relação a hierarquia entre professor/a e estudante sob princípios antidemocráticos (totalitarista) e antipedagógico. Uma perspectiva teórica que fez oposição a esse modelo, foi o construtivismo. A fim de contrastar, seus adeptos tendem a descrever a própria proposta não como *socialização* de conhecimentos, e sim de *construção* de conhecimentos.

Sucintamente, para Arias e Yera (1996, p. 11), “O construtivismo não surgiu como uma teoria pedagógica propriamente dita, trata-se em essência de uma concepção filosófico-psicológica sobre o desenvolvimento mental do homem e, em particular, das crianças”. Tratando-se de uma concepção filosófico-psicológica, se preocupa com a formação e desenvolvimento da dimensão psíquica (mental) e do indivíduo de modo geral. Defende que as pessoas “[...] nascem apenas com um conjunto de predisposições neuro-fisiológicas” (ARIAS; YERA, 1996, p. 12) que permite o desenvolvimento da ação de pensar. Não sendo algo *a priori* ou inato, requer a interação do indivíduo com o mundo exterior, requer uma ação sobre o mundo natural e social: “Sem esse agir, mediante a ação e a linguagem, não haveria pensamento, não haveria construção da inteligência” (ARIAS; YERA, 1996, p. 12).

Atendo-me aos aspectos mencionados, faz sentido acompanhar o construtivismo em relação a noção de conhecimento. ‘Construir’ conhecimento faz contraste com ‘descoberta’ de conhecimento, seja ele *a priori* (de viés cartesiano e kantiano) ou inato (biologista). Mas não parece fazer muito sentido querer contrastar *construção* com *socialização*. Este contraste parece surgir quando tenta-se extrair da concepção filosófica-psicológica uma teoria da educação. Nessa situação, o foco recai sobre a relação professor/a-aluno/a (a marca de um processo educacional). Sendo assim, ao identificar uma relação totalitária entre estes últimos, e com a centralidade na figura do professor/a, o construtivismo busca inverter os polos, tornando a criança o centro do processo (enquanto acredita-se que a relação totalitária se esvai nessa inversão).

Registro apenas o reconhecimento dos contributos dos estudos realizados nessa área a fim de favorecer bases mais pedagógicas e eficientes para o desenvolvimento da relação educativa, mas,

me interessa aqui, uma das implicações, talvez a mais severa, dessa aplicação do construtivismo na educação: a secundarização do trabalho docente. Uma vez que a forma como a pessoa “constrói” o conhecimento é o mais importante, a dinâmica passa a girar supostamente não em conteúdos específicos, mas em estratégias para a obtenção do conhecimento. Torna-se prioritário, “o papel do professor como ‘instigador’ da aprendizagem” (AIRES, YARE, 1996, p. 13).

A questão aqui não é, então, em torno do paradigma construtivista, como expôs Aires e Yare (1996) e, também, Chakur (2014), mas de seu uso no âmbito educacional. Castorina (2011) chama de aplicacionismo a ação de relacionar uma teoria psicológica com a educação sem mediações, e isso marcou o uso do construtivismo no contexto brasileiro. E, para Chakur (2014), esse aplicacionismo contribuiu para a disseminação de uma série de equívocos sobre o construtivismo, particularmente a baseada nos trabalhos de Piaget. Um deles, é justamente a ideia de que “o papel do professor no Construtivismo é o de facilitador da aprendizagem” e de “motivar, despertar o interesse do aluno” (CHAKUR, 2014, p. 76, 81). Esse equívoco não resulta apenas de uma má interpretação por parte dos professores nas escolas de educação básica, mas de uma “transmissão deformante” (CHAKUR, 2014, p. 92) presente em obras conhecidas nacionalmente, como as de Coll (2004) e Vasconcelos (2004), e em documentos nacionais como os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1999). Em decorrência dos equívocos na interpretação do construtivismo, um dos problemas foi que

Una seria consecuencia del aplicacionismo en la educación fue pensar la escuela como un lugar donde los niños debían desarrollar su inteligencia y los docentes promoverla, suscitando la actividad de los alumnos. De ahí que los contenidos curriculares perdieron su naturaleza política y social, se volvieron secundarios en la práctica educativa, se desdeñaron las complejas relaciones sociales de los docente y alumnos en la comunicación de un saber socialmente constituido (CASTORINA, 2011, p. 190).

Desse modo, a despeito da assimilação e transmissão deformante da obra de Piaget, o professor/a continua tendo um “[...] papel específico: transmitir essa cultura de modo a introduzir crianças e jovens no mundo onde vivem” (CHAKUR, 2014, p. 81).

Não é o caso de entrar no mérito se é Chakur ou Coll e Vasconcelos que fazem a interpretação correta de Piaget, a questão, e isso fica evidente na própria pesquisa de Chakur (2014), é que o uso do construtivismo na educação favoreceu a ideia de um professor/a facilitador da construção de conhecimento, minimizando o valor dos conteúdos a serem ensinados e contribuindo para secundarizar o trabalho docente. De fato, a construção do conhecimento, em parte, decorrendo da interação do indivíduo com o mundo, ocorre sem a intervenção do docente, inclusive, sem intencionalidade. Mas sendo assim, esse processo não pode coincidir com o fenômeno social chamado educação. Esta não se restringe a construir conhecimentos, mas a inserção do indivíduo numa dada comunidade, em seus códigos morais, estéticos, escriturísticos etc. Para que a própria educação numa perspectiva construtivista aconteça, é necessária a atuação intencional (e planejada) do docente. É necessário ter em mente o que se pretende *socializar*.

Os construtivismos ou, mais amplamente, o que Lima (2010) chama de pedagogismo⁴⁴ vem contribuindo para uma mudança de paradigma nas políticas educacionais a partir da transição do conceito de *educação* para o de *aprendizagem*. Uma mudança que visa levar a cabo as necessidades de cada aprendiz, entretanto, considerando a prevalência da remissão às necessidades do mercado e indústria de prestação de serviços, evidenciado pela recorrência à empregabilidade, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências cognitivas, fomenta o contexto do *aprender para ganhar, conhecer para competir* (LIMA, 2012).

O que pretendi argumentar nesse contraste entre socialização de conhecimento (que prioriza o conceito de *educação*) e o ideário do aprender a aprender (que prioriza o conceito de *aprendizagem*) é que este último cria uma falsa ideia de que não se está socializando determinados conteúdos ou modos de compreender o mundo. Aliás, como destaca Lima (2010), fomenta um empreendedorismo, que não é muito mais que retirar as responsabilidades do Estado e atribuir ao próprio indivíduo, estimula a rivalidade, a mensuração de resultados, e isto sob a narrativa da competitividade econômica. Ou, de outro modo, como comenta Moreira (1997), ao priorizar as funções cognitivas (competências e habilidades universais), desprivilegiam as relações de poder e econômicas que atravessam nossa sociedade, dificultando (ou mesmo cerceando) o vislumbre de novos horizontes. Desse modo, na estratégia que venho adotando de afastar alguns dualismos, indicaria que a oposição socializar ou aprender a aprender (ou mesmo construir conhecimento) não é pertinente, a pauta acaba por ser, efetivamente, sobre os conteúdos, imagens, ideário (ou qualquer outra expressão correlata) que se pretende disponibilizar e tornar acessível ao público escolar (crianças, jovens, adultos ou idosos).

Ao adotar a educação como socialização de conhecimento, é em relação à ela que investigo e traço minha compreensão de livro didático: um instrumento para realizar a socialização de um determinado rol de conhecimentos (práticas, saberes, competências, habilidades, métodos...) advindos ou elaborados nos mais diversos ramos da cultura: científica, escolar, religiosa, filosófica, corporal, feminina/feminista, negra/preta, literária, artística...

Nesse cenário da educação como socialização de conhecimento, qual função pode o livro didático exercer? Atenho-me a dois tipos de respostas: aquela enfatizada por historiadores como Choppin (2002), em que temos a tensão entre as tentativas de direcionamento da leitura e as práticas de subversão (tendo como pano de fundo o ideário de que ele contém a Palavra). E exploro outra, de cunho pragmático, como uma profusão de narrativas.

Considerando a argumentação exposta até o momento, a resposta óbvia para 'qual função pode o livro didático exercer?' é socializar conhecimento. Acontece que é bastante ampla essa resposta, e os detalhes podem ser preenchidos de inúmeras formas. Aos que tomam o livro (em alguma medida) como a Palavra, verá nele não mais do que um 'depósito' de conteúdos para serem 'transmitidos', enquanto outros encontrarão apenas 'informações' ou 'problematizações' para a construção de

⁴⁴ “[...] a crença de que através da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis, tende a fornecer não só uma resposta positiva, mas também entusiástica, àquela pergunta [a educação faz tudo?]” (LIMA, 2010, p. 46).

conhecimento. Ambas as leituras, como hipóteses, são plausíveis, mas um tanto restritivas. Enuncio alguns aspectos a serem considerados em torno do livro didático a fim de apreender sua dinâmica no âmbito do processo educacional e, então, colocá-lo como a serviço da profusão de narrativas.

A definição e caracterização de um livro didático já é uma tarefa por demais difícil. Não sem razão, Batista (2007) o descreve como um objeto variável e instável. Escrito/editado/fabricado para mediar o processo educacional, logo, temos aí, no mínimo, dois leitores/usuários: o professor/a e o aluno/a. Os materiais dedicados a cada um, podem coincidir, coincidir em partes ou não coincidirem em nada, sendo assim há livros que são apenas do professor/a, e outros apenas para o aluno. Grosso modo, materiais dedicados aos docentes são um conjunto de princípios e orientações pedagógicas, enquanto do aluno/a pode até ser um caderno de atividades. Desse modo, reforço que 'leitura' não é o termo mais utilizado pela literatura especializada, mas sim 'uso'. O livro didático não é apenas lido, mas usado: nele o estudante escreve, risca, desenha, colore, treina caligrafia, copia seu texto, resolve exercícios, claro, desde que seja consumível! Os não-consumíveis, como a maioria dos livros do PNLD, não podem ser usados para esses fins e devem ser devolvidos à escola ao final de cada ano letivo.

A noção vaga de que um livro didático é caracterizado por uma proposta educacional não condiz com o seu desenvolvimento histórico. Choppin (2009) mostra como que antologias, compêndios, manuais, cartilhas, métodos – e acrescento apostilas – são denominações que se referem aos livros e edições escolares (usando suas palavras), são tipos de livros didáticos. Sobre eles, escreve: “[...] sua acepção não é nem precisa, nem estável. [...] Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo” (CHOPPIN, 2009, p. 19). Isso sugere que a função didática do livro, isto é, “o livro escolar é um livro que serve para ensinar” (CHOPPIN, 2009, p. 21) não é, necessariamente, estabelecida na ocasião da escrita/fabricação. Se se depende do contexto, uso e até estilo, a palavra do professor/a possui um grande valor. Ou seja, diferentes livros (como os exemplificados antes) podem (e efetivamente são) ser usados como didáticos (ainda que guardem significativas diferenças).

Um aspecto significativo dessa apropriação dos professores/as transparece na própria produção de conhecimento escolar. Diferentemente “[...] da ideia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência” (BATISTA, 2007, p. 533), estudos como o de Chervel (1990) e Bittencourt (2008) apresentam uma relação bem menos hierarquizada entre a produção científica e a da escola, em outras palavras, não necessariamente o professor/a reproduz os conteúdos de outros campos, pois, como mostra Chartier, esses usos pelos professores/as exemplificam estratégias de freio (ou apropriação, Certeau) em relação às tentativas de impor uma determinada forma de leitura.

Os usos pelos professores/as corroboram na descaracterização da visão exacerbada de que o livro didático vulgariza, banaliza ou simplifica saberes tidos científicos e importantes. Essa visão – de o livro didático vulgarizar o conhecimento – marca significativamente o livro didático, sendo-lhe, frequentemente, dirigidas críticas (ALVES, 2006; FARIA, 1984; SILVA, 1996).

Para tomar o livro como uma vulgata, em parte, é necessário desconsiderar sua história, ao menos, no que se refere a relação entre professores/as e produção de saber. Batista (2007) comenta como na escola se constituiu uma espécie de 'imprensa escolar', pela qual (usando recursos diversos, desde o antigo mimeógrafo até o atual computador) os professores/as elaboram seu próprio conjunto de textos e atividades a serem reproduzidas e distribuídas aos alunos. Estes materiais chegam

[...] a constituir a 'pré-história' de muitos livros didáticos: elaborados por professores do ensino fundamental e médio, reproduzidos e copiados por outros professores, os materiais didáticos produzidos nessa 'imprensa escolar' costuma ser a 'pedra bruta' 'garimpada' por representantes comerciais de editoras que, 'lapidada' e submetida a processos editoriais, dariam origem a livros produzidos e comercializados por editoras (BATISTA, 2007, p. 537).

O ideário que caracteriza o livro didático como uma vulgata, por conter um saber de "segunda mão", o desprivilegia no processo educacional. E mais, ao vincular a imagem do docente com esse objeto, a própria atividade docente se vê desprivilegiada. É que o livro é visto como fornecendo uma teoria de "segunda mão", sendo que o desejo é que ele forneça a Teoria (a Palavra), podendo gerar, como reação, a própria tentativa de se desvincular desses materiais. Todavia, esse não parece ser um caminho profícuo. Sem querer desconsiderar as relevantes críticas existentes, mas a produção de livro não é um brinquedo e seu conteúdo não é de "segunda mão". Munakata (1997) narra detalhes da produção, e aqui ilustro, com um pequeno trecho, parte desses desafios envolvidos:

Em suma, o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontados: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem (MUNAKATA, 1997, p. 100).

Ter em conta esse desafio em sua produção indica que um olhar ou salvacionista ou condenatório (próprio dos que procuram a Palavra) sobre ele pouco nos ajuda. E isso porque ele está a serviço do professor/a, é um instrumento, como nos mostra Lajolo (1996). Essa característica nos sugere que o avaliemos em relação ao uso realizado por professores/as e estudantes:

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (LAJOLO, 1996, p. 8-9).

Entender o livro como um instrumento não significa que ele não exerça nenhum tipo de influência sobre o professor/a ou sobre a educação, de modo geral. Livros bem produzidos contribuem mais para a educação do que àqueles mal elaborados. Mas não só isso, considerando que “um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático” (LAJOLO, 1996, p. 8), as políticas educacionais devem fomentar tanto uma formação inicial quanto continuada com qualidade, além de rigorosa avaliação dos livros a serem adquiridos por meio de programas como o PNLD.

A ideia de livro didático como instrumento combina com a ideia de conter narrativas, pois estas não são a expressão do ‘modo como a educação precisa ser’. Para captar essa ideia é importante um olhar holístico (sobre o conjunto da obra), e não olhar detido para conteúdos específicos. O livro didático não apenas realiza uma sistematização de conhecimentos, mas considerando seus pressupostos, a concepção de sociedade e educação, e a ordenação didática, ele nos conta um modo de educar (um modo mais ou menos detalhado, isso irá depender de cada obra). Quando tomo o livro como tendo narrativas torna mais evidente a necessidade de diálogo entre professor/a e livro, afinal, ao professor/a não está chegando uma ordem da Palavra, mas a narrativa de outra pessoa. Complemento essa ideia a seguir.

Passo a tratar de um segundo aspecto, mais geral, que pode ajudar na própria maneira de usar o livro didático para a tarefa de socialização dos indivíduos, que é explorando a guinada em prol da narrativa em vez da teoria apresentada por Rorty (2007). De modo breve, apresento o enredo dessa guinada. Rorty, no seio dessa socialização⁴⁵, realiza um contraste entre àqueles que se veem elaborando uma Teoria (*theoria*) e àqueles que oferecem narrativas. A elaboração de Teoria tem inspiração no trabalho do físico e do metafísico, na busca e descoberta da uniformidade, e não ao amor pela sabedoria (prudência). Eles compõem o que Rorty (2007, p. 169-170, grifo do autor) denominou de cânone platônico-kantiano:

Os componentes desse cânone, as obras dos grandes metafísicos, são as tentativas clássicas de ver tudo com uniformidade e vê-lo por inteiro: as tentativas dos metafísicos de se erguerem acima da pluralidade das aparências, na esperança de que, vistas das alturas, elas evidenciem uma unidade inesperada – uma unidade que é sinal de que se vislumbrou algo *real*, algo que está por trás das aparências e as produz.

Esse cânone nos legou (para nós ocidentais) a retórica pública predominantemente utilizada. Particularmente, os metafísicos o adotaram e continuam a usá-lo. Tornou-se seu vocabulário final, dentro do qual fazem descrições e comparações entre descrições. Tal vocabulário “fornece-lhes uma imagem do saber como uma relação entre os seres humanos e a ‘realidade’, bem como a ideia de que temos a necessidade e o dever de estabelecer essa relação (RORTY, 2007, p. 136). Para eles, “a filosofia é uma tentativa de saber sobre certas coisas – coisas muito gerais e importantes” (RORTY, 2007, p. 138).

⁴⁵ Para historicistas como Rorty (2007, p. 16), que “negam que exista uma ‘natureza humana’ ou um ‘nível mais profundo do eu’, a estratégia é insistir em que a socialização e, portanto, a circunstância histórica chega até o fundo – não há nada ‘por baixo’ da socialização ou anterior à história que seja definidor do humano”.

Nesse enredo, “o metafísico acha que, embora possamos não ter todas as respostas, já temos bons critérios para as respostas corretas” (RORTY, 2007, p. 139), nos permitindo não meramente falar adequadamente com a nossa tradição, mas sim *apreender a essência do real*. Por esse caminho, pensam “[...] na investigação filosófica como uma questão de identificar as relações entre os vários lugares-comuns que fornecem as definições contextuais dos termos desse vocabulário” (RORTY, 2007, p. 139). Se dedicam aos termos mais ralos do nosso vocabulário, mais flexíveis e ubíquos – palavras como ‘verdadeiro’, ‘bom’:

Isso porque, quanto mais ralo o termo, maior o número de lugares-comuns que o empregarão. [...] veem] as teorias filosóficas como convergentes – uma série de descobertas sobre a natureza das coisas como a verdade e a identidade, que se aproximam cada vez mais do que elas realmente são e levam a cultura em geral a se aproximar mais de uma representação exata da realidade (RORTY, 2007, p. 140).

A atividade teórica do metafísico consiste na descoberta do elemento decisivo a fim de unificar o público e o privado, de responder à questão ‘Por que necessariamente devo ser bom?’. Para tanto, precisam recorrer a um eu interior ou a algum conhecimento a-histórico. Precisam de algo (um critério) que assegure tratar igualmente um determinado conjunto de pessoas, portando merecedoras dos mesmos direitos e dignidade. Rorty não acredita na existência de um critério a-histórico ou fora das contingências históricas que nos permita classificar um determinado grupo como sendo de humanos e outro não. Não quer dizer que tais critérios nunca foram propostos. Apenas exemplifica que termos ralos como ‘mente’, ‘razão’, ‘moral’ e outros, propostos como denominadores comum do ser humano, não impediu (e não impede) que alguns grupos sociais fossem descritos como não-humanos ou inferiores (as mulheres, pretos, judeus são exemplos de grupos, por vezes, não reconhecidos como merecedores do *status* de ser humano).

Em contraste com o metafísico, Rorty tem predileção pelo trabalho do poeta (ou do artista, como prefiro). Este não busca um metavocabulário neutro e universal, mas confronta os diferentes vocabulários uns com os outros; não tenta superar a aparência, mas confronta o novo com o velho. Sua atividade não é a lógica, a tentativa de solucionar aparentes contradições por meio da síntese, mas a do nominalista e historicista, portanto, dialética ou conversacional. Empenha-se nas redescrições, por acreditar que qualquer coisa pode ser descrita como boa ou ruim, a depender dos critérios utilizados. E “os critérios, a seu ver, nunca passam de lugares-comuns que definem contextualmente os termos de um vocabulário final atualmente em uso” (RORTY, 2007, p. 137). Numa passagem, tento resumir a atividade do artista:

Sua descrição do que faz, ao buscar um vocabulário final melhor do que aquele que utiliza atualmente, é dominada por metáforas de criação, e não de descoberta, de diversificação e ineditismo, e não de convergência para o que estava presente antes. Ele pensa nos vocabulários finais como realizações poéticas, e não como frutos de uma investigação diligente, de acordo com critérios previamente reformulados (RORTY, 2007, p. 139).

Para desempenhar sua tarefa, o artista se vale da narrativa. Assim o é, pois o artista atua com a redescritção: a atividade de alterar o vocabulário final a fim de obter melhores resultados. Ela não intenta convergir as diferentes teorias, mas satisfaz-se ao obter um belo mosaico.

E como fica o livro didático numa guinada para a narrativa? A imagem que estou sugerindo para o livro didático, como um instrumento para a tarefa de profusão de narrativas, se dá no contexto do debate acerca de como interpretá-lo e usá-lo, uma tentativa de lhe dar maior potencial; e não no âmbito da definição dos conteúdos a serem difundidos. Sendo assim, de modo mais geral, o que ocorre é uma mudança de atitude. Tomar o livro como uma ferramenta que contém a Palavra, coloca seus usuários num processo de socialização em que, mais do que conhecer a história e a cultura, os colocam em contato com *a realidade*. A atitude requerida dos envolvidos no processo educacional com esse ideário é o da resignação. Tomá-lo como oferecendo narrativas coloca os participantes do processo de socialização em relação a história e a cultura ou a política cultural (RORTY, 2009), e nada mais. Uma atitude mais afeita a essa compreensão é a de interpretação.

A justificativa para mostrar que essa guinada, efetivamente, faz diferença no processo educacional, é lembrando as dificuldades ou obstáculos gerados por quando se toma o livro como a Palavra. Como já relatei, um deles é desejo de instituições (religiosas, políticas, científicas) de regular em pormenores o processo educacional, minimizando ou mesmo desconsiderando as características da cultura escolar, dentre elas que a escola não é um polo de extensão ou de aplicação, mas cria sua própria cultura. Esse desejo gera uma tensão, uma certa relação de confronto entre escola e outros espaços sociais (destaque para o Estado e a sociedade civil), marcada pela tentativa de definir o que deve ser feito na escola e as práticas de subversão.

As narrativas não colocam as pessoas numa situação privilegiada em relação a verdade, a moral, a solidariedade; ela faz o papel de difundir mais e mais situações com as quais, ao nos familiarizarmos, poderemos agir solidariamente uns com os outros, poderemos agir democraticamente. A atitude interpretativa de professores/as e estudantes se dá por um comportamento básico: o indivíduo combina a informação recebida com a rede de crenças (conhecimentos) que já possui. É necessário reconhecer que há uma imensa faixa de níveis interpretativos, desde um vocabulário, digamos, objetivo até um mais subjetivo. O que importa assinalar é que as narrativas disponibilizadas nos livros didáticos demandam um trabalho pedagógico não só de uma articulação entre aspectos gerais e a particularidades da turma, mas da criação de uma ação pedagógica, um ato pedagógico que resulte na adoção de novos comportamentos (ainda que inesperados ou não mensuráveis por testes padronizados).

Há uma miríade de tópicos e implicações dessa descrição a ser abordados, em especial, em relação à modos mais usuais de lidarmos com a educação. Espero, com o andamento da pesquisa, abordar outras implicações em momentos mais oportunos, como na interpretação das entrevistas realizadas com os professores/as de educação física. Por ora, para encerrar essa seção, vale registrar que a ideia de narrativa se apresenta mais como um reconhecimento de uma atitude empreendida

pelos professores/as, que na labuta diária, constituem a própria imprensa escolar, do que uma originalidade por mim apresentada.

2.4. O uso do livro didático pela educação física escolar

Nessa seção discuto qual o valor atribuído ao livro didático na educação física e se podemos colocá-lo a favor da educação física escolar, ou seja, torná-lo útil para o desenvolvimento de propostas ou projetos de educação corporal. Se o livro didático fosse tratado simplesmente como um instrumento pedagógico a serviço do professor/a, em boa parte, não haveria muita dificuldade em obter respostas acerca do seu valor, que, em linhas gerais, estaria relacionado ao quanto (ou em que aspectos) o livro didático favoreceria o desenvolvimento das aulas de educação física. A valoração de um instrumento possui relação direta com o quanto ele pode contribuir para uma função. Se assim fosse, basicamente, minha tarefa seria a de recensear seus usos, tal como encontramos na literatura geral sobre o livro didático, que nos informa diversos usos: direcionamento da leitura do professor/a e do/a estudante (BITTENCOURT, 2008), material de auxílio ao professor/a (LAJOLO, 1996), ordenador de currículo (GATTI JÚNIOR, 2004), fonte de lucro (CASSIANO, 2007), cerceador da prática pedagógica (ALVES, 2006), entre outros.

Considero plausível que todos esses usos, guiados pelos diferentes propósitos que se tem em relação ao livro didático, também são realizados quando se trata do *livro didático de educação física*. Mas, diferente de outros componentes curriculares, a educação física me traz uma inquietação adicional, que é a sua ausência no PNLD desde sua criação, em 1985. É como se fosse desnecessário ou irrelevante o professor/a de educação física e os/as estudantes terem acesso a esse material. Mas será mesmo assim?.

A ausência no PNLD não significa inexistência de livros didáticos de educação física, mas apenas que o governo federal não fomentou sua produção. Cabe então à iniciativa privada e políticas públicas estaduais e municipais realizarem essa tarefa de colocarem à disposição dos professores/as livros didáticos de educação física. O que não tira o valor de se buscar razões para essa ausência no PNLD, afinal, por meio de um programa federal, as escolas de educação básica de todos os municípios brasileiros teriam acesso. Para tanto, direciono minha atenção para dentro da própria educação física, a fim de observar se há razões internas para um desapareço pelo livro didático.

Na linha que venho seguindo, o ponto de partida decorre do valor dado à educação física. Como indiquei antes, se o livro didático tem sua valoração relacionada a função para o qual foi previsto cumprir, então preciso saber a função ou propósito da educação física, para, na sequência, poder verificar se há ou não convergência, ou em que aspectos o livro didático pode contribuir. E considerando que há uma pluralidade de obras e perspectivas indicando a função (ou a natureza) da educação física e a impossibilidade de (nesse trabalho) explorar esse conjunto, direciono meu foco para trabalhos que utilizam as noções de *cultura corporal*, *cultura de movimento* e *cultura corporal de movimento* como o aspecto central para o desenvolvimento de suas propostas, às quais aglutinei sob a denominação de *cultura corporal*.

O conjunto de trabalhos na educação física tendo como núcleo a cultura corporal não chega a possuir um nível elevado de uniformidade, mas tem capacidade de reunir diversas linhas de investigação e atuação, como um belo mosaico.

Destaco dois conceitos dessa cultura: corpo e movimento. Pode ser interessante observar, ainda que breve, como cada um desses conceitos são tratados como núcleo dessa cultura, pois, ocasionalmente, guardam reminiscências representacionistas, traços não historicistas, e estes resquícios interferem no valor que a educação física deseja ou busca. Por conseguinte, tais desejos interferem no valor ou uso possível a ser dado aos livros didáticos.

Um aspecto que destaco na ideia de que é o corpo o núcleo da cultura da educação física advém da reação, ao longo do século XX, contra uma concepção racionalista-cartesiana, em que a mente ou a razão, eram os aspectos essenciais do ser humano. O contraponto, realizado por Nietzsche e Freud, coloca então no corpo, a *fonte* da ação humana. Mas não num sentido ordinário, mas num sentido forte, como aquele mencionado por Bracht e Almeida (2019), de que o corpo possui uma ‘pré-reflexividade intencional’. O corpo, no âmbito da cultura corporal, não é exclusivamente sua versão biológica, mas também não o é apenas uma construção discursiva. Mas então, o que é o corpo? Esse tópico certamente é embaraçoso e muito caro para a educação física, afinal, responder essa questão parece trazer o tipo de legitimação que certas perspectivas críticas da área almejam.

Comentei essa questão na seção anterior, mas me parece pertinente retomá-la aqui por outro caminho, a partir das considerações de Bracht (2019) sobre o corpo. Neste trabalho, o autor indica uma situação paradoxal e que nos gera dificuldades:

Na perspectiva da linguagem como representação, o corpo foi relegado à condição de ser representado como um objeto (da natureza) pela consciência. Por outro lado, a partir da ‘virada linguística’ na história e na concepção do corpo, este passou a ser concebido, por exemplo, no debate epistemológico e feminista, como uma construção discursiva (Ortega, 2010, p. 190). Jay (2009), ao apresentar a posição de Richard Rorty sobre a categoria da Experiência, também a situa junto as perspectivas que, a partir da virada linguística lhe conferem uma posição subordinada à linguagem, configurando o que chamou de ‘transcendentalismo linguístico’. *O corpo oscila aqui entre a noção de um objeto da natureza e, portanto, linguisticamente representável, e a noção de ser apenas uma construção discursiva* (BRACHT, 2019, p. 148, grifo meu).

O que o deixa pensativo é: “Não teria o corpo, contudo, capacidade de emitir signos (ou que participação teria nisso?) e produzir significância?” (BRACHT, 2019, p. 148). Há razões para sua pergunta, umas delas é a situação corriqueira em que nos pegamos fazendo algo sem ter ciência daquilo, como se agíssemos, em certos momentos, no automático. Não seria a intencionalidade do corpo em ação? Outro exemplo seria nossa percepção pré-linguística, nossa capacidade de ver cores mesmo que não saibamos dar nomes a elas. Ambos os exemplos indicam que certas ações que realizamos ao longo da vida parecem melhor explicadas quando tomamos como *fonte* o corpo, e não a mente ou a linguagem. Esse mistério ou incapacidade de responder satisfatoriamente um

fenômeno ou evento justifica a elaboração daquele tipo de pergunta. Esse tipo de dúvida pode nos fazer pensar se não há uma intencionalidade no corpo ou uma capacidade de produzir significância.

Para Bracht (2019), a partir do trabalho de Landowski, a virada linguística forneceu uma resposta que deixa o corpo ‘dessemantizado’, sem a capacidade de produzir signos e/ou significados. Para contornar essa situação, o caminho seria de perceber ou sentir que a “contribuição [do corpo] na construção de significados passa pela mediação da linguagem” (BRACHT, 2019, p. 149) o que significa reconhecer que “a língua será portanto condição da própria infralíngua, mesmo se esta é não linguística, pré-verbal ou até não-verbal (BRACHT, 2019, p. 148-149). O intuito é restabelecer um equilíbrio dinâmico entre corpo e sentido, de modo a perceber que “o corpo está sempre em si próprio e por si próprio a ‘fazer sentido’” (BRACHT, 2019, p. 150).

Aqui, mais uma vez, temos o que, sob uma leitura pragmática, chamaria de tentar observar o que há para além da socialização, da historicidade. Tal tentativa suscita dois tipos de questões: uma, sobre o próprio modelo representacionalista (ou semântico) utilizado por Bracht (2019), outra, a implicação pedagógica, particularmente, quanto a relação da educação física com o livro didático. Sobre a primeira questão, de caráter epistêmico, são três pontos a serem destacados e presentes no parágrafo anterior: (1) a ideia de que o corpo possui algo ‘em si’ ou ‘para si’ a ‘fazer sentido’ remete a algo fora de contexto, portanto, fora da história. É a ideia que as coisas ou objetos, no caso o corpo, possui sentido ou significado independentemente de um contexto social. O que nos remete diretamente para o segundo ponto (2): o corpo ‘dessemantizado’.

Esse assunto demandará mais detalhes, pois preciso demonstrar primeiro como o representacionalismo é ora adotado ora negado pelo autor. Para situar o leitor/a nos próprios termos utilizados por Bracht (2019) se valendo do trabalho de Landowski, utilizo o trabalho de Dutra (2020), que explica haver duas concepções comuns do conhecimento humano (duas teorias do conhecimento): uma *semântica* (relação entre signos e referentes), em que conhecer “é representar internamente aquilo que se encontra fora de nós” (DUTRA, 2020, p. 23). Daí, conhecimento como representação, e trata da questão de representar de modo verdadeiro ou falso; e outra *pragmática* (uso linguístico), em que conhecer “é adquirir uma opinião ou crença que muda a nossa maneira de lidar com os objetos. Conhecer é comportamento ou ação, e pode ser mais ou menos útil ou eficiente” (DUTRA, 2020, p. 23). Começasse a perceber então, que sua insatisfação com o corpo ‘dessemantizado’ advém de uma noção de conhecimento como representação (que atribuí um sentido relevante e a-histórico à Verdade), afinal, demonstra seu desejo em compreender o corpo ‘semantizado’, que possui e emana signos e sentidos. Porém, em sua argumentação utiliza algumas noções pragmáticas (mas não assumidas), deixando a apresentação um tanto confusa e com alguns problemas.

Antes de apresentar o aspecto que considero problemático, quero indicar que faz sentido a insatisfação de Bracht (2019) com a virada linguística, mas não vejo motivos para endossar a ideia de Jay (2009), citado por Bracht (2019), em inserir Richard Rorty como um ‘transcendentalista linguístico’. A virada linguística, para Rorty (2009, p. 272), foi “um desvio desnecessário”, que deveríamos ficar atentos ao conselho de Davidson para “cessar de distinguir entre conhecer uma linguagem e saber

encontrar seu caminho no mundo de maneira geral”, e que não vê “propósito em escolher algo chamado ‘linguagem’ como a fonte de seus problemas filosóficos [epistemológicos]”. Ou seja, se Bracht (2019) está insatisfeito com as perspectivas que substituem ‘mente’ por ‘linguagem’ como o elemento fundante do mundo e do ser humano, encontrará a mesma insatisfação em Rorty. Porém, daí em diante eles seguem caminhos distintos. Rorty adota a via pragmática, isto é, privilegiando os usos e parando de buscar a *fonte* dos sentidos, Bracht continua na linha representacionalista/semântica, mas substituindo ‘linguagem’ por ‘corpo’. Na linha pragmática, o tipo de problema levantado por Landowski acerca de um “equilíbrio dinâmico e de interações recíprocas” (BRACHT, 2019, p. 149) sequer surgem “quando uma interpretação racionalista de pensamento e linguagem é substituída pela interpretação de uma *prática social*” (RORTY, 2009, p. 271, grifo do autor).

Agora, quero reforçar alguns aspectos para caracterizar o desejo de Bracht em ver o corpo ‘semantizado’, portanto num sentido representacionalista, a despeito das passagens em seu próprio trabalho que poderiam ser utilizadas para indicar o contrário. A meu ver, um bom modo de encarar a situação é ter em conta o problema indicado por Dutra (2020, p. 26):

O problema [entre o representacionismo/semântica e pragmatismo/ pragmático] não está apenas em conceber a dualidade interno-externo, ao modo cartesiano, como a oposição radical entre o mental e o físico, enquanto substâncias distintas, e ver o homem como um ser de dupla natureza. Mesmo quando os processos cognitivos são encarados como processos internos apenas porque ocorrem dentro da pele [no corpo] ou, para sermos mais precisos, como processos neurofisiológicos que se dão dentro do organismo humano, os epistemólogos e os psicólogos *fazem referência a estruturas, mecanismos e entidades inobserváveis e a suas propriedades* (grifo meu).

Quero chamar a atenção para essas ‘estruturas, mecanismos e entidades inobserváveis’ e o valor atribuído a eles por Bracht (2019) em contraste aos atribuídos numa perspectiva pragmática, como a de Rorty. Ambos postulam que há no ser humano tais ‘entidades inobserváveis’, mas em contexto e dando pesos diferentes. Bracht (2019) faz isso num contexto epistemológico, tentando formular uma resposta geral e normativa para o problema, o que se expressa pela tentativa de ver um ‘equilíbrio dinâmico e interações recíprocas’ entre corpo e sentido ou de captar aquilo que “está sempre em si e por si próprio a ‘fazer sentido’” ou pela tentativa de transpor ou abandonar o ‘transcendentalismo linguístico’. Dentre as diferentes expressões que Bracht (2019) usa, destaco, como exemplo de entidade inobservável, o que chama de linguagem ‘não-discursiva’. Na leitura que faço, é decisivo para Bracht compreender o corpo como tendo essa linguagem ‘não-discursiva’, que justifica ou mesmo causa a experiência estética, ou seja, àquilo que a linguagem não é capaz de captar ou descrever. Na linha semântica, a postulação de entidades inobserváveis é realizada conjugada com o pressuposto de que as coisas, o mundo e, especificamente, o corpo, *possuem* significados próprios. Isso torna sua perspectiva coerente em si mesma. O pragmatismo de Rorty se vale das entidades inobserváveis apenas como recursos que podem facilitar uma dada comunidade de falantes na predição de comportamentos, isto é, num sentido ordinário (e não epistemológico). Desse modo, o mistério acerca da linguagem ‘não-discursiva’ presente no corpo, não é uma questão epistemológica de descobrir suas características, mas apenas de reconhecer nossas limitações históricas e culturais

em fornecer boas explicações para certos comportamentos. O mistério se resolve não procurando desvendá-lo, mas sempre pedindo novas justificações para uma conversa contínua.

Passo para o terceiro ponto (3), com o qual espero terminar de evidenciar o seu tom semântico e representacionista, que é quando, se valendo de Landowski, entende que o corpo, embora “[...] não seja ‘reduzido’ a uma construção discursiva, sua contribuição na construção de significados passa pela mediação da linguagem” (BRACHT, 2019, p. 149). Aqui é um aspecto que posso chamar de técnico e está relacionado ao sentido (ou uso) dado aos termos ‘mediação’ e ‘linguagem’. É próprio de uma abordagem semântica adotar o modelo Sujeito-Objeto e, portanto, a necessidade de elementos de mediação. O elemento mediador é necessário porque a realidade é sempre descrita como algo fugidio, incompreensível em sua completude, captada apenas de modo parcial, simplista e insuficiente por elementos mediadores.

Rorty, se valendo do trabalho de Donald Davidson, “rompe com a ideia de que a linguagem seja um *meio* – um meio de representação ou de expressão” (RORTY, 2007, p. 36, grifo no original).

Posso explicar o que pretendo dizer com ‘meio’ assinalando que a imagem tradicional da situação humana tem sido a de que os seres humanos não são simples redes de crenças e desejos, mas seres que *têm* tais crenças e desejos. A visão tradicional é que há um eu nuclear capaz de examinar essas crenças e desejos, decidir entre eles, usá-los e se expressar por meio deles. Ademais, essas crenças e desejos podem ser criticados não apenas em referência a sua capacidade de serem coerentes entre si, mas em referência a algo externo à rede da qual eles são os fios. As crenças, segundo essa visão, são criticáveis por não corresponderem à realidade (RORTY, 2007, p. 36, grifo do autor).

Apesar da nomenclatura distinta, a imagem de ser humano de Bracht (2019) corresponde a descrição anterior, bastando notar que o ‘eu nuclear’ corresponde ao corpo, que, em vez de ‘examinar’, é responsável por ‘contribuir’ para a construção da linguagem, que é o meio de expressão desse eu nuclear (também chamado de linguagem ‘não-discursiva’). Para que o corpo ‘contribua’ na construção da linguagem, é necessário ter como pano de fundo a distinção realidade e aparência, que é equivalente à distinção não-linguagem e linguagem. Uma das implicações de entender o corpo com um ‘eu nuclear’ ou dotado de ‘sentido próprio’, é acreditar que o “o corpo fala” (BRACHT, 2019, p. 150), como exemplifica por meio do trabalho de Landowski: “levantar o braço para fazer sinal de parar, a vermelhidão de que se diz que vem do rosto para ‘expressar’ a vergonha. São meios de falar *com o corpo* (e mesmo, em certos casos, do corpo) sem que, todavia, seja o *próprio corpo* que fale (Landowski, 2001)” (BRACHT, 2019, 150, grifos do autor). Esse é mais um exemplo de que o corpo é tratado num contexto epistemológico e que é dotado de um ingrediente extra (uma intencionalidade) que permite com que ‘o próprio corpo que fale’.

Entretanto, como comenta Rorty (2007, p. 30): “o mundo não fala. Só nós o fazemos. O mundo, depois de nos programarmos com uma linguagem, pode fazer-nos sustentar convicções, mas não pode propor uma linguagem para falarmos”. O mesmo vale para o corpo, no contexto epistemológico, ele não fala. A meu ver, a via para melhor lidarmos com o corpo não é a representacionista/semântica, em que busca averiguar se estamos ou não usando adequadamente

a linguagem ‘não discursiva’ para representar acuradamente o ‘próprio corpo’. Para Rorty (1997), a relação eu-mundo – distintamente da tradicional relação sujeito-objeto – é uma relação causal, em que nós, seres humanos, postulamos crenças (ideias) acerca do mundo e do próprio corpo. Lembrando que crenças são hábitos de ação. Nesse sentido, nossa linguagem é já o corpo em ação, por isso ela não é meio. Um exemplo desse entendimento eu retiro de Costa (2007, p. 49): “diálogos ou solilóquios silenciosos são subvocalizações de comportamentos de fala interrompidos antes de se exprimirem na modalidade de diálogos ou discursos em voz alta”.

Essas crenças são melhores ou piores na medida em que nos ajudam na predição de comportamentos, para facilitar a comunicação entre os participantes de uma comunidade. Dentro desse infinito conjunto de crenças, algumas receberão o rótulo de verdadeiras e outras de falsas, de científicas ou de misticismo, entre vários outros tipos de rótulos. Mas esses rótulos possuem valor pela utilidade ou pela performatividade, e não por corresponderem a realidade ou a um eu nuclear. Vale observar que, com essa estratégia, Rorty (1997a) entende dar um passo adiante na busca por compreender as relações humanas de modo completamente histórico, mas sem perder os ganhos de uma abordagem representacionista/semântica.

Com a exposição desses três pontos, espero ser suficiente para indicar a existência, na educação física, da ideia de que seu núcleo gira em torno de algo presente no corpo e que a fundamenta. Essa é uma ideia presente no universo dos debatedores/as defensores/as da cultura corporal. Considero relevante essa ideia para avaliar a presença do livro didático na educação física, pois, assim como ela aparece na obra de Bracht (2019), como reminiscência do representacionismo, ora afirmada ora negada, ela possui força normativa, isto é, de balizar entendimentos e ações no campo da educação física.

Essa ideia deve ser avaliada junto com outra, que pensou a educação física não como cultura corporal, mas como *de movimento*. Kunz (2000) entende que a expressão ‘cultura corporal’ reforça o dualismo corpo e mente, já que induz haver outros tipos de cultura que não a corporal, como a intelectual e a espiritual. A seu ver, tal expressão “é, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal” (KUNZ, 2000, p. 20). Concordo que toda atividade cultural seja corporal, mas não vejo como ele chega a oferecer um conceito não tautológico ou não reforça o dualismo criticado por meio da sugestão de uma cultura de ou do movimento⁴⁶.

Kunz (2000) entende que o movimento humano é o objeto central de referência para a educação física, particularmente o que chama de *se-movimentar*. Explica que “há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem” (KUNZ, 2000, p. 78), que o “movimento que é humano, é sempre uma conduta para algo, como um voltar-se a algo para a sua compreensão, [que o] se-movimentar do homem é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, uma relação intencional de ações significativas” (KUNZ, 2000, p. 103). Entretanto, quando uma cultura não é resultante de uma relação intencional de ações significativas? É difícil imaginar

⁴⁶ As duas formas são encontradas em seu trabalho, encontra-se cultura do movimento em Kunz (2000) e cultura de movimento em Kunz (2014).

tal situação, afinal, cultura, nos remete para um “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social” (HOUASSIS, 2009) ou, na definição de Rorty (2005, p. 80), “um conjunto de hábitos de ação compartilhados, aqueles que capacitam os membros de uma comunidade humana singular a dar-se bem com os outros e com seu ambiente como todos assim o fazem”. Todo esse conjunto é resultante de relações intencionais de ações significativas. Mesmo que ações não-intencionais estejam envolvidas, elas não definem a cultura.

Pode parecer óbvio que falar em movimento remeta à andar, correr, pular, ou seja, ao sentido cotidiano de movimento, tão familiar na nossa cultura geral, mas não é assim. A partir da fenomenologia, como explica Cardoso (2008, p. 29), “a percepção e o movimento puderam ser concebidos como *percepção-movimento*, ou seja, o homem, ao perceber já está a se mover, embora ainda permaneça ali parado, só percebendo”. Nessa compreensão, a pessoa que nada em um rio *percepta/se-movimenta* tanto quanto aquela que toca uma música, observa as mitocôndrias num microscópio ou realiza cálculos mentais. Aliás, o leitor/a desse trabalho, está nesse exato momento a se-movimentar, segundo a concepção fenomenológica. A percepção-movimento não é um elemento destacável do ser humano, como exemplifica Cardoso (2008, p. 337, grifo autor): “O que a pessoa doente percebe, descreve seu *se mover* ao médico e ambos podem compreender o processo pelo qual a enfermidade se instalou no sistema orgânico”.

A noção percepção-movimento pode se apresentar como uma maneira enriquecedora de explicar o ser humano, mas não como critério para delimitar a área da cultura abordada pela educação física. Ela não ajuda para sabermos o que passa a compor ou não a cultura de movimento. Por isso, entendo que Kunz (2000) não fez mais do que substituir ‘corpo’ por ‘movimento’, trocar 6 por meia dúzia. Isso fica evidente quando formula um verbete sobre cultura de movimento (KUNZ, 2014): ele toma como óbvia a identificação por parte dos indivíduos de que as atividades práticas, “valendo-se do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivas que são imediatamente reconhecidas pelos indivíduos deste contexto como uma atividade típica do meio, portanto, dessa cultura” (KUNZ, 2014, p. 171). A partir desse reconhecimento imediato:

de maneira simplificada, inicialmente, definir que pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural. Daí estariam excluídas atividades como os movimentos sociais e atividades que envolvem o comer, por exemplo, e tantos outros do cotidiano de cada indivíduo (KUNZ, 2014, p. 171).

Vejam, o que deve ser incluído na cultura de movimento, não são exclusivamente atividades que envolvem o movimentar-se humano, mas aqueles movimentos com certas características: como de ser lúdico, de jogo etc. Se é a ludicidade o critério para definir o que entra ou não na cultura, seria mais coerente chamar de cultura lúdica. Além disso, a única forma que encontro para justificar a inclusão de movimentos com características lúdicas ou práticas como o jogo e a ginástica na cultura de movimento é por uma investigação histórica (e não pela postulação a-histórica do se-movimentar fenomenológico). Por esse caminho histórico, é possível indicar quando a competição passou a ser

elemento central nessa cultura, mas a noção de se-movimentar fenomenológico como algo presente em todos os seres humanos não nos ajuda nessa tarefa. Não nos ajuda a decidir quais atividades devem ficar de fora da educação física. Por essa via, é descartável o uso da expressão ‘de movimento’ (e por isso o faço). O seu valor reside no uso cotidiano, no reconhecimento imediato, fruto do processo educacional e cultural, que legou o hábito de vincular movimento com ações ou práticas corporais. Por isso, ainda prefiro a expressão ‘cultura corporal’, no sentido não-representacionista como já apresentado nesse trabalho. Ela é fruto de práticas sociais corporais, e não da presença de uma marca intrínseca do ser humano.

E sobre a crítica de Kunz (2000) acerca do dualismo mente e corpo, vale notar que, com ajuda do trabalho de Merleau-Ponty, há avanços nesse assunto, mas ele segue com reminiscência representacionista. Ele segue, em diferentes momentos de sua obra, endossando ideias como de que há “a presença de um sentido original num *se-movimentar humano*, em momentos em que uma livre, espontânea e prazerosa participação era possibilitada” (KUNZ, 2000, p. 100). É a ideia de que o ser humano possui um eu nuclear, seja a mente, a linguagem, o corpo e, agora, o se-movimentar fenomenológico, que precisa ser propiciado pela sociedade e, particularmente, pelos professores/as de educação física da educação básica. Ele é afeito ao ideário de Kant que afirma que o “esclarecimento é a saída, a libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária. Menoridade intelectual é essa falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente sem a ajuda ou a orientação de alguém” (KANT apud KUNZ, 2000, p. 32). A saída é promover a emancipação “esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica” (KUNZ, 2000, p. 33), uma razão que, de alguma maneira, precisa se conectar ao sentido original do se-movimentar humano. Mas isso só nos lança para a questão a-histórica e metafísica, qual o sentido original do se-movimentar humano?.

As considerações sobre o se-movimentar fenomenológico não são sobre o conjunto da obra de Elenor Kunz ou da teoria do se-movimentar, mas tão somente sobre a conotação epistêmica, que se apresenta com força normativa, indicando um *dever-ser* da educação física. Faço essas considerações porque elas se somam às realizadas ao corpo. O que assinalo sobre o se-movimentar fenomenológico ajuda na formação da imagem de que a educação física deve se dedicar a algo intrínseco (a-histórico), e que a caracteriza. Um algo que vem ora do corpo, ora do movimento, e perpassa as discussões acerca da cultura corporal.

Feito esse movimento inicial, posso buscar algumas implicações pedagógicas dessa imagem na educação física. A primeira, é que teríamos aí um princípio fundante da área, resumido na ideia de que se conhecermos bem o corpo ou o movimento, saberemos bem como agir em nossas aulas. Vale reparar a semelhança com o modelo centrado na mente. Esse ideário conduz a área para questões metafísicas: qual a relação do ser com o corpo ou o se-movimentar fenomenológico? Como fazer emergir ou desenvolver o sentido próprio do corpo ou sentido original do movimento?

A segunda implicação, relaciona-se com o valor do livro didático para a educação física escolar. Se os aspectos essenciais estão no corpo, como o elemento externo – um texto, uma

imagem – pode colaborar para seu despertar? É difícil encontrar uma resposta. Aliás, é difícil notar que há algum valor para o livro didático, já que nele não pode haver o que é próprio do corpo ou do movimento. Se levado ao limite essa ideia, o livro didático é algo descartável, quando muito, um auxílio pouco útil. Contudo, desde o movimento renovador, há um significativo esforço para abandonar esse ideário, do qual, como venho assinalando, temos resquícios, mas a maior parte dos principais assuntos da educação física passaram a ser abordados como processos histórico-culturais. Nesse processo, como explica Bracht (2019, p. 179), há “[...] uma mudança no entendimento do objeto da Educação Física escolar: de exercícios físicos (atividade física) para a cultura corporal (de movimento)”. E isto porque, “além do conhecimento na forma de práticas corporais (o saber fazer corporal), postula a necessidade de a Educação Física escolar incluir entre os conhecimentos a ser transmitido, o saber *sobre* esse fazer corporal” (BRACHT, 2019, p. 179, grifo do autor). Mas esse ‘saber fazer corporal’ carrega elementos especiais, instigando a área a “discutir em que medida o próprio movimentar-se poderia ser considerado uma forma (corporal) de conhecer e apropriar-se do mundo; uma forma de comunicação com o mundo” (BRACHT, 2019, p. 179). Tal entendimento chamou a “atenção para o risco de as aulas de Educação Física escolar tornarem-se não mais aulas com movimento e sim, sobre o movimento” (BRACHT, 2019, p. 179). Assim, o livro didático para a educação física passa a ter algum valor na medida em que tem algo *sobre* o corpo e o movimento a ensinar. Há um certo reconhecimento de para uma apreensão mais significativa sobre o corpo e o movimento, outros recursos poderão ser demandados (imagens, textos, histórias, conceitos), que não a própria realização da prática, para favorecer o processo educacional.

Com a inclusão da educação física no PNLD, teremos o fomento para a produção de livros didáticos de educação física e a sua distribuição em todo o território nacional. Será que essa medida pode potencializar o risco de a educação física ser mais ‘sobre’ o movimento do que ‘com’ o movimento? Friso que não se trata de um risco qualquer. Uma vez que se adota a imagem de educação física como ‘exploração do sentido próprio do corpo ou do se-movimentar humano’, sucumbir perante esse risco significa a própria derrocada da educação física. Ela perderia seu sentido de ser. É um risco de ordem epistemológica, pois, quando o seu princípio fundante estremece ou desmorona, todo o resto segue um efeito cascata.

Como salvar a educação física desse risco? Independentemente de como for, essa será uma tarefa dos adeptos ao representacionalismo. Pela leitura que faço da obra de Rorty, o pragmatismo não pode salvá-la desse risco, apenas pode sugerir uma redescrição desse cenário.

Na redescrição que realizo, o primeiro ponto a se notar é que esse tipo de risco é possível de ser percebido apenas pela lente representacionista. Apenas quando se endossa a tese de que o corpo ou o movimento possui um sentido próprio, é que a própria educação física se vê com esse tipo de risco. Numa leitura pragmática, não se trata de uma tese falsa⁴⁷, mas sim não mais profícua. Afinal, quando o ‘sentido próprio’ não é descrito como sendo de “uma forma indefinidamente em

⁴⁷ Não se trata de uma tese falsa, pois não é possível provar a ausência desse sentido próprio, devendo os seus defensores apresentarem esses sentidos, mas é possível avaliar as consequências de se adotar tal tese.

construção” (BRACHT, 2019, p. 151), a possibilidade de o perceber parece emergir “em momentos que uma livre, espontânea e prazerosa participação era possibilitada” (KUNZ, 2000, p. 100). Tomá-lo como ‘forma indefinida’ ou, no vocabulário de Rorty, como uma contingência, não nos conduz a caminho nenhum, apenas significa que nós, usuários/as da linguagem, é que devemos postular sentidos para ele. No segundo caso, já está sendo dito o seu sentido, não está oculto, o seu sentido original coincide com a postulação feita, de que sua presença é notada em momentos livres, espontâneos e prazerosos.

Segundo ponto, a resposta a partir do representacionalismo exige mais Teoria (*Theoria*), a pessoa de posse dessa Teoria tende a se perceber como tendo “a visão de uma ampla faixa de território, a uma distância considerável” (RORTY, 2007, p. 169). Tal distância lhe permitiria ser um observador das conversações realizadas por meros humanos, ele veria a situação por *inteiro*. Nessa condição, ele poderia confrontar as conversações não umas com as outras, mas com a própria realidade, por isso suas perguntas são dirigidas para ‘coisas reais’, como a Justiça, o Bem, o Corpo, o Movimento, cujos sentidos escapam às conversações. Quando se tem esse tipo de teoria acredita-se estar de posse de um critério para além dos nossos vocabulários, que permite comparar o que está sendo dito com o original. A tarefa, assim, é de articular teoria (o real) e prática (nossas conversações) – é uma questão epistemológica –, ou seja, a questão não é a de harmonizar as nossas práticas/vocabulários uns com os outros (que é uma questão político cultural).

Para ilustrar esse ponto, utilizo como exemplo o trabalho de Kunz (2013, p. 59), para quem

apesar do enorme avanço teórico alcançado pela área nos últimos anos existe algo que ainda precisa ser melhor esclarecido, ou seja, por que a realidade prática da Educação Física não acompanhou essa evolução? Talvez isso se deve pela falta de um aprofundamento teórico sobre a temática central da área, ou seja, uma compreensão mais ampla e profunda sobre o conceito do movimento humano a partir, especialmente, dos sujeitos que se-movimentam.

É preciso então compreender, ampla e profundamente, esse sujeito que se-movimenta, sendo que, o que espero destacar, é a tríade sujeito-movimento-mundo, ou seja, há um sujeito que, por meio do seu se-movimentar, relaciona-se com o mundo. Posto dessa maneira, e tomado sem a conotação filosófica que o autor sugere, não há problemas. Acontece que sujeito e se-movimentar não são uma e só coisa, mas entidades ontológicas distintas. Como indica Kunz (2013, p. 67):

O ‘Se-Movimentar’ como aqui apresentado, numa perspectiva filosófica, pode ser entendido como um modo fundamental para que Seres Humanos em seu ‘Existir aí’ (Dasein), se relacionam e se comunicam com coisas e pessoas do mundo. Deve ser entendido então, como uma “inerente necessidade humana” precisando, portanto das condições de possibilidade de sua expressão e manifestação no mundo.

Essa ‘inerente necessidade humana’ precisa não propriamente de educação, mas de condições de possibilidade de sua expressão e manifestação. Quando essa manifestação é coerente com o se-movimentar, então temos um sujeito que se realiza como Dasein ou, como indica em outro trabalho, sai da condição de menoridade. Esse modo de pensar, conduz o autor a buscar relações

entre o esporte tal como predominantemente realizado no século XX (alto rendimento) e aquela entidade inerente ao sujeito, o se-movimentar. Essa é precisamente o tipo de relação que Rorty, costumeiramente, chama de uma relação entre algo humano com o não humano ou uma relação a-histórica. Ou seja, Kunz consegue nos oferecer uma narrativa com vários elementos históricos entre o esporte e o se-movimentar, mas o próprio se-movimentar não é histórico, uma vez que é inerente ao ser. Dizer que é 'inerente' significa que toda a fonte do se-movimentar vem de um único lugar, e não que ela não possa ser manifestado de várias formas.

O tipo de Teoria que Kunz deseja nos disponibilizar, é aquela que permitiria ao professor/a (e demais participantes da comunidade da educação física) tomar uma distância do 'movimento', de modo a poder afirmar que o se-movimentar inerente ao humano é aquele expresso de modo "livre, espontâneo e prazeroso" (KUNZ, 2000, p. 108) e não mecânico e repetitivo. Desse modo, como venho indicando, a educação física se realiza ao atender esse propósito epistêmico, no caso, de permitir a manifestação do se-movimentar fenomenológico, e não como questão de política democrática. Numa leitura pragmática, podemos compreender (e defender) que movimentos em contextos de liberdade, com espontaneidade e prazerosos, sejam mais profícuos para atender a diversidade de necessidades dos estudantes, para que possam conhecer o acervo cultural sobre o qual a educação física se dedica. Mas isso seria apenas um dos seus propósitos, e não é o mesmo que afirmar que 'a educação física se realiza ao propiciar o se-movimentar'. Além do mais, recorrer à epistemologia para autoassegurar uma postura 'neutra', ou seja, afirmar que há algo de inerente no ser humano equivale a dizer 'é assim o ser, e tudo que podemos fazer é aprender a lidar com isso', mas isso não se sustenta. Sua perspectiva é política de partida quando anuncia como características do se-movimentar ser livre, espontâneo e prazeroso. Todos esses três termos já são modos político culturais de conceber o mundo. Para que o se-movimentar seja inerente ao ser humano, seria necessário que todo e qualquer indivíduo, do passado e do futuro, compreendesse de igual modo o que seja 'prazer'. O que não me parece razoável.

Terceiro ponto, qual o caminho alternativo indicado pelo pragmatismo? Podemos começar adotando a via holística ao invés da atomística, é considerar a ideia de Rorty de que as imagens mais do que as proposições são mais decisivas para a formação de nossas convicções. É perceber que, embora revisões ou abandonos de certos conceitos gerem mudanças em nossa postura, eles ainda podem nos deixar dentro de um mesmo de apreender o mundo. O melhor exemplo que tenho à disposição é a sugestão de González e Fensterseifer (2009) de substituirmos a imagem da educação física de 'exercitar para' por 'reflexão crítica sobre o corpo/movimento'. É pararmos de vê-la como 'atividade' e compreendê-la como 'componente curricular'.

O destaque que dou para a proposição de González e Fensterseifer (2009) é que eles indicam a mudança de um vocabulário inteiro. Em situações assim, deve ficar ainda mais notório como é um tanto despropositado buscar a verdade, pois teríamos que postular que toda a educação física do 'exercitar' seria falsa em contraste com a, agora, verdadeira educação física voltada para a 'reflexão crítica sobre o corpo/movimento'. De qualquer modo, isso sinaliza que estamos progredindo

pela reforma e redescritção de nossas ideias e práticas, e não por nos colocarmos mais próximos da verdade. Quando compreendemos essa contingência, nossa atitude de quem dita – ou assim pretende fazer – regras, na forma de fundamentos, perde força e valor.

Essa mudança do ‘exercitar’ para a ‘reflexão crítica’ fica melhor elucidada quando a vemos em fase de transição, entre o não mais e o ainda não. Uma fase em que temos mais clareza sobre os rumos a não tomar do que necessariamente realizar. Isso é diferente do entendimento de Rezer (2020) que acredita haver falta de teoria (do conhecimento), porque a história não tem fim teleológico. Os novos problemas, quando podemos tomar ‘novo’ num sentido relevante, significa que ainda não temos palavras, explicações ou ações para lidar com as novas situações. Sequer somos capazes de explicitá-las com clareza. Esse tipo de situação, para Rorty, demanda criação de metáforas, a formulação de narrativas esperançosas, diferente da proposição metafísica que tenta articular o não-dito com o dito, ou chegar a realidade superando às aparências.

A meu ver, um dos contributos da mudança do ‘exercitar’ para a ‘reflexão crítica’ foi nos ajudar a substituir nosso vocabulário predominantemente de caráter biológico para o cultural. Com o intuito de participar desse movimento de reforma da educação física, mas dando outra ênfase. Como vejo, a educação física caminhou muito para a tratarmos cada vez mais como política democrática do que deficitária de epistemologia (REZER, 2020). E acrescento mais uma ação para continuarmos nesse empreendimento: o abandono da noção representacionista de conhecimento e da ideia de termos uma essência especular (RORTY, 1994).

A nova imagem que sugiro para a educação física está situada dentro do movimento que se vê como fazendo ‘reflexão crítica’, portanto que tem na cultura corporal seu núcleo, além do desejo de fazer com que seja vista como componente curricular, e não como atividade. Dou grande valor a esse movimento, mas não guardo apreço pela expressão ‘reflexão crítica’ que mantém embutida as situações embaraçosas entre pensar e agir. Como busquei ilustrar pelos trabalhos de Bracht (2019) e Kunz (2000), este movimento de ‘reflexão crítica’ mantém uma autoimagem de que a educação física se realiza na ‘exploração *epistêmica* dos sentidos próprios do corpo e do movimento’.

Uma exploração epistêmica tem o propósito de encontrar a causa final ou o fundamento de um dado movimento ou significado corporal. Isto é distinto, de uma exploração corriqueira de tentar simplesmente fazer movimentos que antes não conseguia fazer ou não conseguia imaginar. Uma exploração epistêmica possui caráter normativo, e o seu descumprimento equivale a descumprir a própria tarefa da educação física. Este é um resquício representacionista que ainda se vê presente na educação física, apesar os esforços em minar essa noção. E mais, a dificuldade em abandonar tal compreensão de conhecimento, vem contribuindo para ela retorne com novos ares, repondo problemáticas para a prática pedagógica.

Em substituição à essa ‘exploração epistêmica’, vislumbro a educação física como quem se realiza pelas *proposições de educação corporal*. O desejo é ver ampliado nossas possibilidades de atuação ao mesmo tempo que mantém os ganhos da primeira. Por isso, não é uma questão de contraposição ao movimento culturalista, mas de potencialização. Nessa segunda imagem, a

educação física não é mais democrática por captar os sentidos próprios do corpo e movimento (ideia implícita na primeira imagem), ela é mais democrática na medida em que permite maior participação e reinvenção das práticas corporais, ampliando a nossa própria noção de cultura corporal, dispensando a sua caracterização como sendo ‘de movimento’. Nessa segunda imagem, o risco de ver a educação física abordando mais o sobre o movimento do que com o movimento passa a ser um risco a ser tratado no campo político e pedagógico, e não epistemológico. Se o propósito da aula é ‘aprender a correr’, não faz sentido ler um texto para alcançar esse objetivo. Mas se o propósito é ‘conhecer a movimentação ofensiva no futebol’, um vídeo pode ser bastante ilustrativo, antes ou depois da realização do jogo.

Se o propósito de uma aula é ‘explorar movimentos’, podemos recorrer as diversas culturas pelo mundo que poderão nos instigar para novos movimentos, habilidades, percepções, técnicas corporais etc. Ou mesmo, como faz Neira (2008), explorar as periferias do Brasil para descobrir formas novas de se movimentar (desinvestido na noção representacionista). Uma vez que essa tarefa seja feita, é possível elaborar um quadro teórico. Um tal quadro seria um resumo ou uma organização das construções sociais até o momento, e que pode nos ajudar em tarefas futuras. Mas não é uma teoria que busca articular o homem com o corpo, e então encontra seu sentido próprio.

Os novos movimentos emergem pela imaginação, e não pela sistematização. Novos movimentos emergem da combinação inusitada do uso do arco e flecha numa apresentação de ginástica. Da encenação da alta performance, que pode ser posta num contexto jocoso ao invés de modelo de vida a ser seguido. O resultado dessas combinações não é dado *a priori*, por isso o destaque para a imaginação e a esperança em vez da razão e da sistematização. Vejam, a razão cumpre um papel posterior. Uma vez que temos razão ou conhecimento ou teoria, significa que sabemos o que há de ser feito. Explorar novas possibilidades é, não raro, sair do campo racional vigente, e isso nos coloca no campo em que, como Rorty (2005b, p. 267) mostra, “é justamente com a ausência de significado que temos de flertar quando estamos no espaço entre as práticas sociais, em particular as linguísticas, sem querer participar da antiga e ainda sem conseguir criar uma nova”.

O livro didático dentro dessa imagem de educação física escolar como proposições de educação corporal ganha novo valor. Aqui, movimento e texto não são colocados em hierarquia epistemológica, já que não há um valor privilegiado no corpo e no movimento. O medo da educação física é que assim ela se desvaneça. Aparentemente, parece estar disposta a pagar esse preço. Entretanto, há de se notar que a crítica se dirige ao sentido epistêmico, e não social. Ou seja, isso me faz olhar para a história da educação física como uma área valorizada pela sociedade para que realize um determinado conjunto de ações e propósitos vinculados ao corpo, ao movimento, aos esportes, às danças e todo um cabedal de práticas reconhecidas como sendo desse campo. Em razão dessas práticas sociais não serem contempladas em outras partes da cultura, mas que favorecem a cultura em geral. Afirmar, pelo caráter histórico, o movimento, significa dizer que quando me movimento, quando corro, danço, acerto um alvo, me mantenho em equilíbrio, faço um gol, planto

bananeira, desfiro uma bção na capoeira, estou experimentando sensações e percepções que, de outra maneira, não seria possível.

A indicação, pela via pragmática, é que adotemos um modelo não reducionista de elaboração de propostas de educação corporal. Um modelo reducionista, necessariamente, indica uma matriz da qual todo o resto deve ser posto sob avaliação. Isso vale para as tentativas de elaborar propostas de educação corporal exclusivamente pelo movimento, pelo corpo, pela motricidade, pela corporeidade, entre outras. O não-reduativismo, significa que todas essas propostas são válidas e podem se mostrar pertinentes dentro do contexto ao qual se submetem, mas não que uma delas prevaleça, *a priori*, uma sobre a outra. Desse modo, posso reconhecer o valor do trabalho de Kunz e adeptos dessa proposta para determinados fins, assim como certa noção tradicional da educação física voltada para a atividade física e o exercício físico. O modo de não recair num relativismo, é submeter todas as propostas ao âmbito da conversação, da política democrática, ao infundável debate público sobre quais propostas atendem melhor um determinado ideário. Em meu caso, acompanho a proposta de Fensterseifer, González e Silva (2019), de colocar os ideais republicanos e democráticos, como os mais valorativos para nossa atuação pedagógica.

Quero olhar ainda como a educação física vem se valendo do livro didático de educação física. Para tanto, recorri em especial aos trabalhos de Souza e colaboradores (2015), Melo e Moreira (2019) por realizarem, cada qual à sua maneira, uma leitura da produção acadêmica acerca do livro didático na educação física. Souza e colaboradores (2015, p. 480) se dedicam a investigar “quais os fatores que contribuíram para a constituição do hiato entre Educação Física e os livros didáticos” por meio de pesquisa bibliográfica. O principal motivo elencado pelos autores para a existência desse hiato é a ausência da área no PNLD e o que consideram um número pequeno de publicações no campo acadêmico sobre o assunto. Situação que reforça o entendimento de Rodrigues (2009), de que a área negligencia tal material. Além disso, Souza e colaboradores analisam esse hiato observando as características do livro didático e as perspectivas da educação física, assinalam que, em especial, as perspectivas higienistas e militaristas relegavam à área muito mais ao ‘saber fazer’, desse modo, os livros didáticos da época (que os autores questionam se efetivamente são livros didáticos) apresentam-se “muito mais [como] um ‘guia de orientação docente’ do que de um livro didático de fato” (SOUZA et. al., 2015, p. 485), além de serem restritos ao uso do professor/a.

A imagem que se tem da educação física tem um peso significativo para a constituição desse hiato, como Souza e colaboradores (2015) registram considerando o trabalho de Paula (2003): a imagem de que “[...] na aula de Educação Física não se reflete, não se discute, enfim, não se pensa e, portanto, não se lê, mas apenas se executa”, indica o quanto é desnecessário esse material para a educação física. Reforça esse entendimento, o trabalho de Darido e colaboradores (2010, p. 452), para os quais “as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção, certamente, afastou a disciplina dos livros didáticos dos alunos”.

Desse ponto de vista, o desprestígio do livro didático na educação física relaciona-se à tradição da área de priorizar o ‘saber fazer’, mas num sentido vil em que “se restringiria a um mero ‘fazer prático destituído de uma reflexão teórica’” (SOUZA et. al., 2015, p. 488). Isso incentiva a ideia de substituir o ‘exercitar’ pela ‘reflexão crítica’, mas é prudente matizar essa imagem atribuída a educação física, advinda principalmente do período militar, pois, como mostra o trabalho de Taborda de Oliveira (2003, p. 447),

É preciso pois, fugir do maniqueísmo de que alguns fizeram certo e outros não, que alguns foram críticos e outros alienados. As experiências dos professores foram ambíguas e revelam um sincretismo intenso. Mas elas se deram daquela forma e não da forma como gostaríamos que tivessem se dado. Se eles, os professores, não desenvolveram um fazer mais crítico e reflexivo ou sequer se aperceberam disso, é algo que diz respeito não à realidade objetiva, mas aos nossos juízos subjetivos de valor. Se balizarmos o desenvolvimento histórico baseado somente em juízos de valor, pergunto: no contexto daqueles anos, com as condições de que dispunham, desenvolvendo o seu trabalho diante de um quadro legal e institucional rígido – lembremos da lei, do Programa, da supervisão escolar – estaria a ação docente isenta de alguma perspectiva crítica e reflexiva ou ela não manifestava a nossa compreensão atual do que seria agir crítica e reflexivamente?

De todo modo, o intuito é ilustrar que o núcleo da educação física estava num saber fazer, em um se movimentar, e a mudança para a ‘reflexão crítica’ favoreceu a elaboração de sentidos mais ricos e diversificados do saber fazer, que, desde então, deve ser conscientemente articulado à reflexão, ao ‘saber sobre’ esse se movimentar. Essa mudança aproximou a educação física do livro didático, embora muito lentamente.

Rodrigues (2009, p. 14), acrescenta um aspecto interessante:

O redirecionamento do pensar a respeito do objeto de estudo desse componente curricular [educação física] na escola, ocorreu a partir dos anos 1980, no mesmo período em que a produção de livro didático era intensamente criticada. Essas críticas podem ter afastado os docentes, ou boa parte deles, da construção e reflexão desses materiais.

O contraste é entre as imagens que possuímos da educação física, entre ‘explorar o movimento humano ou se-movimentar’ e ‘proporcionar a educação corporal’. No primeiro temos um objeto de estudo/investigação/exploração, na segunda uma finalidade/objetivo.

Penso que apresentar propostas de educação corporal nos permite, inclusive, termos propostas de educação pelo se-movimentar (muito profícua por sinal), mas iríamos longe demais se tentássemos nos limitar a ela. O mestre Hindu explica que o Yoga é a arte de combinar nossa transcendência. Não creio que a educação física deva encontrar uma forma de conciliar o Yoga com o se-movimentar. Uma tentativa dessa, igual a tentativa de reduzir Yoga à gasto energético, mina o esplendor da própria atividade. Assim como práticas corporais indígenas são minadas quando transpostas para contextos esportivos. Ensinar práticas indígenas ou de Yoga na escola, é uma questão pedagógica-didática, e não uma tarefa para a epistemologia.

3

A TEIA POLÍTICO-EDUCACIONAL E O PROGRAMA NACIONAL DE LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO

No capítulo 2, teci considerações sobre um modo de ver e usar o livro didático que o torne útil para a educação física ao invés de ser um empecilho. Agora, quero me deter especificamente aos livros didáticos de educação física distribuídos pelo PNLD/2019 para as escolas de educação básica.

O ponto de partida é o próprio PNLD, em razão de os livros distribuídos serem resultantes dessa iniciativa do governo federal, por meio do MEC em cooperação com o FNDE, de adquirir obras didáticas para essa disciplina escolar, ou seja, esse programa fomenta a sua produção. E para que sejam adquiridos, um edital de convocação, precedido por audiência pública, é publicado contendo as orientações, critérios e procedimentos a serem cumpridos pelos interessados em participar do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas. Condições que delineiam características do material.

O PNLD, sob a legislação vigente, o Decreto nº 9.099 de 2017, abrange um conjunto diversificado de objetos:

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017).

O propósito é atender às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, tendo como objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, grifo meu).

Todos os objetivos e a conexão entre eles são relevantes para compreender a implementação, mas grifei o último por ser o único acrescentado em relação à legislação anterior, e por ilustrar o entendimento de que, embora as reformas educacionais sejam constituídas por diversas ações, “as mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 110). Esse entendimento decorre de

avaliações do modo de atuar dos governos, tanto no Brasil quanto em outros países, inclusive com o apoio de organismos internacionais como o Banco Mundial.

No Brasil, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a reforma educacional empreendida contou, de modo decisivo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para que novas identidades pedagógicas e um projeto político-social fosse implementado (LOPES, 2004), ainda que com resistências. A força dos PCN's e sua articulação com o PNLD fica explícito no comentário do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (1995-2002):

Ao final, prevaleceu a orientação de elaborar um parâmetro curricular nacional ou um referencial curricular nacional para evitar justamente os entraves legais; um parâmetro ou referencial não é obrigatório nem fere a autonomia de Estados e Municípios. De todo o modo, se o parâmetro ou o referencial são de boa qualidade, acabam se impondo. Essa tendência no Brasil foi reforçada e acelerada pelo fato de o Ministério ser um grande comprador de livros didáticos e ter introduzido, a partir de 1996, a avaliação desses livros com base precisamente nesses parâmetros (SOUZA, 2005, p. 123).

Como no governo de Fernando Henrique Cardoso, na atual legislação – promulgada no governo de Michel Temer (2016-2018) – os livros didáticos se apresentam como uma ferramenta útil para a implementação de uma reforma educacional reduzida à reforma curricular. O Decreto 9.099/2017 é publicado ainda durante a fase de discussão e elaboração da BNCC e, antecipadamente, colocado como uma estratégia de apoio. Mas o problema reside nessa articulação entre reforma curricular e PNLD? Por acaso seria possível pensar uma reforma sem sua articulação com a política que distribui livros, didáticos e literários, jogos, material de reforço para professores/as, acervo para biblioteca?

Embora a própria manifestação de Paulo Souza escancare uma trama capciosa, seguir essa pista me parece conduzir para o entendimento de que aquela articulação, por si só, é nefasta, a despeito das disputas políticas envolvidas. Por isso, vale dedicar um pouco ao cenário político-econômico, tomando-o como “a conversação em andamento da humanidade sobre o que fazer consigo mesma” (RORTY, 2009, p. 11), como política cultural.

O debate sobre um cenário político-econômico é intrincado e controverso. Talvez, precisamente por essas características, é que há uma imensa conversação, resultando em descrições e mais descrições sobre os jogos de poder e disputas por hegemonia, com cada qual reivindicando o status de ‘verdade’ para a própria narrativa. Rorty vê o regozijo por verdade como algo pertinente na autoimagem dos indivíduos e nas disputas por poder, mas, como já assinalei antes, desempenhando um papel um tanto retórico: *fulcral são as próprias narrativas e justificações*. A lição de Rorty é de não vermos tais disputas como sendo entre verdades, mas de encarar nossa posição social e lidar com a presença, nesse cenário, de uma “competição pela liderança política [que] é em parte uma competição entre diferentes histórias sobre a auto-identidade de uma nação, e entre diferentes símbolos de sua grandeza” (RORTY, 1999, p. 40).

Procuro me ater a competição pela liderança política em torno da BNCC, ou seja, na disputa pela hegemonia do ideário e ações que devem estar presentes nessa política curricular, inclusive, pela necessidade desse tipo de política (MACEDO, 2016). Não se trata de um escrutínio acerca dos

múltiplos personagens, entidades, grupos e tantos outros envolvidos nesse pleito, mas ofereço apenas, a partir de algumas leituras que realço, um modo de lidar com essa questão da BNCC.

O ponto de partida é, como indica Macedo (2016), o próprio debate sobre o valor de efetivar uma política curricular regida de modo centralizado por uma 'base'. Para a autora, dois discursos pedagógicos, um centrado no *conhecimento pragmático* e outro no *conhecimento em si*, disputam a hegemonia pelo currículo-BNCC. Por sua vez, pretende justamente abandonar essa ideia em prol da imagem que coloca "a escola como lócus privilegiado do fazer curricular – um lugar 'sujo' pelo imprevisível" (MACEDO, 2016, p. 49), constituindo um vínculo currículo-escola. O contraste é, então, acerca das maneiras de efetivar a política curricular, e não diretamente sobre os defensores da BNCC. O debate entre conhecimento pragmático e conhecimento em si, é posto por Macedo (2016), como uma falsa oposição, ou seja, embora distintos disseminam igualmente a ideia de um vínculo inexorável entre currículo e 'base', que acaba por cercear perspectivas mais democráticas ao retirar de cena (ou subalternizar) professores/as e estudantes, em suma, a própria cultura escolar.

Mais genericamente, a competição se dá entre as matrizes político-econômicas e educacionais dos grupos. Subsidiando o vínculo currículo-BNCC, temos uma perspectiva centralizadora pelo governo federal, uma vez que, como explica Macedo (2016, p. 51): "No Brasil, ainda que, pelo pacto federativo, sejam os municípios e os Estados os responsáveis pelos ensinos fundamental e médio, há uma sobreposição de competências já na base da legislação educacional, especialmente no que tange aos currículos e ao financiamento".

A centralização indica um modo de operar do Estado brasileiro, mas a matriz político-econômica que a subsidia é, predominantemente, de cunho (neo)liberal econômico. Ou seja, o Estado, que é "o aparato político contemporâneo que tem o monopólio do poder por meio do qual se governa" (GIANTURCO, 2018, p. 97), é governado por um conjunto de pessoas que possuem um determinado projeto político-social. Em tese, o governo colocaria em ação o projeto apresentado à população, e que o elegeu justamente para esse fim. Entretanto, Dowbor (2018) mostra uma arquitetura do poder que, sob a dominação financeira, arrefece a democracia, colocando o poder do Estado ao serviço, ou no mínimo sob forte influência, de conglomerados e organismos internacionais, formando um combinado de entidades privadas com públicas.

Para Deitos e Lara (2012) é possível até mesmo localizar um certo receituário do (neo) liberalismo econômico. Nesse receituário está incluída a ideia de 'demanda autocriada', ou seja, para dar plausibilidade e respaldo para as soluções apresentadas, é preciso antes "vender" ou especificar um problema:

O diagnóstico e a justificativa apresentada para a política educacional nacional brasileira sustentam basicamente a existência de mudanças determinantes provocadas pela chamada globalização e que, supostamente, engendram novas competências e requerimentos de qualificação, formação e cultura gerais para uma inserção competitiva do país, e, conseqüentemente, da massa de jovens e de adultos que ingressariam ou se qualificariam para o mercado de trabalho. Dessa maneira, portanto, para que ocorra 'a modernização da economia', a educação torna-se, na perspectiva adotada pelo social-liberalismo, uma determinante responsável pela modernização econômica (DEITOS; LARA, 2012, p. 52).

Nessas linhas, e reconheço serem bastante gerais, delinea-se um sentido universal para a vida: *aprender para ganhar, conhecer para competir* (LIMA, 2012). E este sentido faz-se presente na narrativa em que a educação pode tudo! Como observa Lima (2012), há uma atribuição inédita à educação e ao conhecimento pela ‘sociedade da aprendizagem’. A narrativa dessa sociedade é que os humanos estão em constante luta uns com os outros para (sobre)viverem, pelos poucos recursos disponíveis no mundo, embora relatem como se infinitos fossem. A vida é uma competição sem o contrapeso da feição lúdica, no extremo, é matar ou morrer, e de modo mais ameno, significa a disputa por estratos sociais mais elevados, implicando na estratificação das pessoas/grupos sociais em graus distintos de hierarquia – dos bilionários aos paupérrimos. Para competir é preciso conhecer, dominar regras, o campo da batalha, estratégias e táticas (as metáforas de guerra são sempre muito úteis nesses casos). Qual o campo de batalha? O da economia de mercado. Daí os conhecimentos necessários serem “em face da economia, da inovação e da competitividade, que tendem a ser assumidos como consensuais, ou como ‘sem alternativa’” (LIMA, 2012, p. 15).

A aprendizagem, particularmente o desenvolvimento de competências e habilidades, são obrigatórias (com ares salvíficos) para retirar o indivíduo do estado de inaptidão ao serviço ou de amainar suas desvantagens cognitivas ou de dar-lhe vantagens para que aumente sua pontuação (*score*) de ‘empregabilidade’, permitindo com que se torne um ‘colaborador da empresa’ (antigamente chamava-se ‘funcionário’ ou ‘empregado’) ou, excepcionalmente, um ‘caso de sucesso’, um vencedor na vida. Afinal, faz parte do *conhecer para competir, o aprender para ganhar* – ‘ganhar’ nesse contexto significa ou sobreviver ou elevar-se no estrato social.

Essa é a tônica encontrada por Lima (2012) nos documentos de instituições internacionais como Unesco, Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc. em que

a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuítos de justificação (LIMA, 2012, p. 17).

Essa narrativa da vida como uma competição se combina bem com a trama do mercado, que, por sua vez, é transformado no lócus por excelência da justiça. As vitórias obtidas nesse campo são tratadas como justas, por isso, a questão mais importante não é a luta contra a desigualdade social (que não seria mais do que um efeito colateral), e sim pelo oferecimento de condições. Esse ideário é oferecido como ‘sem alternativa’. Esse ‘sem alternativa’ é importante porque atua como um aspecto fundante, normativo, as atitudes distintas tomadas pelas pessoas são apenas maneiras de lidar a partir do mesmo princípio. O intuito é que esse ideário seja o próprio símbolo de grandeza e, especificamente no Brasil, foi transformado em slogan: *Brasil acima de todos*. ‘Brasil acima de todos’ expressa a existência de uma entidade superior (não exatamente o Estado,

mas a ‘mão invisível do mercado’) que tudo rege, e que escapa aos desejos mundanos. Tal ideário fica ainda mais nítido com o complemento do slogan: *Mercado acima de tudo*. Por ‘acima de tudo’ entenda-se acima, inclusive, do próprio Brasil, pois essa lógica não é *made in tupiniquim*, mas combina-se com o fenômeno da globalização.

Há mais (muito mais) a ser dito sobre o ideário de Brasil se fundir ou se entrelaçar com o espírito competitivo do mercado, mas não quero explicar esse processo ou seus meandros, mas ilustrar uma imagem a partir da qual as pessoas sabem se localizar e se identificar na sociedade. Isso significa que não há uma homogeneidade na forma de pensar, não há seguidores irrestritos de um receituário, mas da mesma forma que sabemos identificar, e se sentir mais próximos, de pessoas religiosas ou não-religiosas, de admiradores do futebol ou não-admiradores, também identificamos, e nos identificamos ou não, com essa narrativa de luta pela sobrevivência no mercado e que há um *Brasil acima de todos*.

Tendo essa referência, posso comentar sobre os que não se identificam com essa narrativa. Aliás, querem substituí-la por outra. Considero profícuo começar destacando esse outro grupo numa acepção negativa, isto é, pelo que eles não são, pois, a despeito das diferenças, isso indica o cerne deles: são um grupo ou movimento de oposição ao primeiro. São, antes de tudo, descrentes na narrativa anterior e esperançosos na formulação de uma melhor (alguns esperançosos na narrativa redentora da verdade). De partida, encontram-se em desvantagem, pois precisam lutar contra todo um ideário estabelecido e em ação, enraizado na cultura. Não é fácil desconstruir portentoso ideário e o seu vocabulário final, e daí Rorty (1997) falar em *parcimônia ontológica*, mas é fundamental em suas narrativas se autoidentificarem como combatentes ou reativos.

A distinção inicial entre eles é que, enquanto os primeiros se veem numa luta de todos contra todos (e a civilidade são apenas maneiras de equiparar ou amainar essa luta), os segundos partem do princípio da caridade, da ideia de ao invés de se atracarem uns com os outros, devem buscar o entendimento mútuo; do uso da persuasão ao invés da força, como a forma privilegiada para criar uma comunidade planetária (RORTY, 2005c). Para ilustrar esse ponto, no contexto da educação, posso me valer da contraposição indicada por Fonseca (2009), entre um projeto *utilitarista econômico* e um de *responsabilidade social*. Ao investigar os Planos de Educação a partir da década de 1960 e a legislação correspondente, identificou uma

ambivalência [que] expressou-se nos enunciados humanistas dos planos e do *corpus* legislativo, ressaltando a igualdade de oportunidades para todos, a gestão democrática do sistema e o compromisso ético com a qualidade educacional, conforme requeriam os educadores. Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas (FONSECA, 2009, p. 173).

Por sua vez, um projeto centrado na responsabilidade social demanda “que o Estado cumpra sua função mais genuína, a de preparar os profissionais da escola para que possam agir como sujeitos centrais no processo de construção de um projeto educacional de qualidade” (FONSECA, 2009, p. 173).

Os desdobramentos desses projetos podem ser notados na própria BNCC, aliás, um dos principais desdobramentos de um projeto utilitarista econômico para a educação – que endossa a *educação pode tudo!* e o *Mercado acima de tudo* – é a própria implementação da BNCC com pretensões de reforma educacional, atuando como a) normatizadora do currículo, e b) difusora de um ideário (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018). Por ‘normatizar’ quero destacar, a partir de sua própria definição, a obrigatoriedade e a progressão do ensino:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, grifo no original).

Em relação a difusão de um ideário, ênfase que sua realização é por meio de diretrizes e regras, e não precisamente por meio de uma listagem de conteúdos. Essa estratégia permite com que o texto tenha um tom mais do que generalista, e sim universal e consensual (sem alternativa). Para Freitas, Silva e Leite (2018) o ideário da BNCC tem como ponto de partida a noção de desenvolvimento de competências, centrando no indivíduo a responsabilidade por ter êxito em suas atividades. Essa influência é reforçada quando se nota sua articulação com as propostas de avaliação nacional, que tendem a jogar uma escola contra a outra, reduz à escola ao cumprimento de metas e desresponsabiliza o Estado de sua atribuição de prover os necessários recursos à educação (HYPOLITO, 2019).

Na disputa pela liderança política na educação ou o uso da educação para assegurar uma liderança política, procurei registrar uma pauta específica: a valoração ou não da BNCC. A disputa é entre defensores da BNCC, seja defendendo um conhecimento pragmático ou o conhecimento em si, como assinalou Macedo (2016), e contrários a BNCC (ou qualquer normatização curricular). Dito de outro modo, descrevo essa disputa entre ‘a existência daquilo que todos devem conhecer’ e o ‘respeito pelas particularidades da escola’, sinteticamente seria uma disputa entre o universal e o particular. Naturalmente, não se encontram essas perspectivas em estado ‘puro’, sempre há uma ponderação considerando o lado oposto, ou seja, universalistas vão querer convergir com as particularidades das escolas, e as particularidades reconhecem que há algo de universal. Pela leitura que faço de Rorty, particularmente da obra *Contingências, ironia e solidariedade* (2007), eu colocaria a disputa como sendo apenas entre dois projetos distintos (e divergentes) de educação, e as questões sobre ‘a existência daquilo que todos devem conhecer’ e o ‘respeito pelas particularidades da escola’ são duas tarefas que ambos os projetos precisam lidar ou oferecer respostas. Desse modo, a discussão não ganha os contornos de uma disputa entre defensores e opositores da BNCC, como indicado por Macedo (2016).

O primeiro ponto seria então sobre uma política normatizadora de currículo. O posicionamento contrário a ela nos traz elementos pertinentes: “Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor/a e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (LOPES, 2018, p. 25). Se se deseja acabar com essa desigualdade e promover

justiça social (ou justiça escolar), o investimento no professor/a e nas condições de trabalho são os primeiros passos. Assim, a crítica a intenção de se fazer reforma educacional via reforma curricular é muito salutar. Outra consideração importante é realizada por Macedo (2018, p. 32): “os efeitos de normatividades que tratam a vida como o distúrbio a controlar e a sujeira a eliminar, não podem ser desprezados por educadores responsáveis — porque elas atuam sobre nós e porque precisamos seguir com nossas bonitezas”.

Os caminhos alternativos sugeridos é que merecem ressalvas, a meu ver. Macedo (2018, p. 30) indica que políticas públicas de currículo “podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem”. E isso por que, como complementa Lopes (2018, p. 26): “Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes”. Concordo que a base será lida contextualmente e que uma valorização dos profissionais para que possam efetivamente participar e terem condições de colocarem o currículo em ação é fundamental. Mas fica a questão: qual currículo emergirá desse contexto? Nesse ponto, me parece fazer sentido o comentário de Rorty (2005a, p. 83, grifo do autor): “No discurso de alguns intelectuais contemporâneos de esquerda às vezes parece que apenas as culturas *oprimidas* são culturas-3⁴⁸ reais e válidas”. Ou seja, se retirarmos as artimanhas neoliberais e procedimentos centralizadores da política, a escola dará conta da sua tarefa, desde que valorize o professor/a e forneça materiais condizentes. Mas salário e condições de trabalho não definirão com qual horizonte político um docente precisa atuar. Um professor/a bem remunerado e com todas as condições de trabalho poderá continuar defendendo valores conservadores e uma perspectiva restrita de justiça social.

Com isso, quero indicar haver um certo exagero ou otimismo em relação ao ideário de ‘respeitar as características da escola’, como se ela tivesse algo de puro a ser preservado ou algo em si revolucionário. O mais comum quando se defende a cultura escolar, é mostrar como culturas oprimidas se manifestam. De fato, se faz necessário reconhecer a diversidade cultural, mas pouco se leva em consideração, o que, no cenário político recente do Brasil, Almeida (2017) chama de *onda conservadora*, que é a ascensão de uma perspectiva política caracterizada mais por fomentar uma gradual perda e cerceamento de direitos, que se reconhece como ‘de direita’ e utiliza os jargões ‘sem corrupção’ e ‘sem impunidade’ como uma estratégia de unificação do seu eleitorado. Trata-se de “[...] forças que trabalham a favor da contenção, da restrição e do retrocesso de alguns direitos garantidos com a promulgação da Constituição de 1988” (ALMEIDA, 2017, p. 3).

A onda conservadora embora tenha um eixo de identificação principal, não chega a ser homogênea, e isso por que, como explica Almeida (2019), ela tem relação com todas as religiões. No momento, uma atenção maior é dada àquela que se apresentou como a base para eleger como presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-atual): dos evangélicos pentecostais – “A crescente candidatura de Jair Bolsonaro do PSC [Partido Social Cristão] (ligado à Assembleia de Deus Ministério

⁴⁸ Rorty (2005a) distingue três conceitos de cultura neste texto, sendo cultura-3 “grosso modo, um sinônimo para o que é produzido pelo uso da racionalidade-2” (p. 81), por sua vez, definida como “o nome de um ingrediente extra que os seres humanos têm e que falta aos brutos” (p. 77). Ou seja, Rorty está criticando que, mesmo entre a esquerda (ou críticos), há algo de especial em determinado indivíduos ou grupos dos quais emergem àquilo que efetivamente conta para a vida em sociedade.

Madureira) à Presidência da República é a principal, mas não única, expressão dessa linha de força” (ALMEIDA, 2017, p. 22).

O principal ponto a destacar é que essa onda conservadora se mostra forte o suficiente para que suas pautas tenham impacto significativo na política nacional. Um exemplo é na questão securitária, ideias defendidas por essa *onda* são:

A redução da maioria penal, a lei do desarmamento, a lei antiterror, a política de encarceramento, a militarização de parcela da gestão pública, entre outros, [...] cujo conjunto aponta para o aumento da violência do Estado sobre a população, sobretudo, os mais apartados do universo dos direitos (ALMEIDA, 2017, p. 21).

Essa pauta tem relação com o processo de militarização das escolas, que se apresenta “como processo de transferência da gestão das escolas estaduais para a corporação da Polícia Militar [PM], que implanta um modelo de escola semelhante aos quartéis: rígida disciplina, uso de uniforme/farda, ritos da PM, ensino de civismo (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 635).

Um segundo exemplo relaciona-se aos valores morais dessa onda conservadora, que entraram “na disputa pela moralidade pública para maior controle dos corpos, dos comportamentos e dos vínculos primários (ALMEIDA, 2017, p. 17). A ‘ideologia de gênero’, propalada pela onda conservadora, é descrita como uma estratégia de poder utilizada “[...] para desqualificar as produções acadêmicas e para impedir a discussão sobre gênero e sexualidade” (PARAÍSO, 2016, p. 391). Esse conservadorismo defende, em linhas gerais, que qualquer coisa que fuja ao ‘homem tem pênis, mulher tem vagina’ não seja ensinado nas escolas. E uma de suas consequências, no âmbito educacional, foi a exclusão do debate acerca de gênero da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (MACEDO, 2017).

O ponto que chamo atenção com essa onda conservadora é que levar a cabo o ideário de ‘respeitar as características da escola’, pode colocar as escolas endossando justamente processos menos democráticos e muito excludentes. Afinal, se a escola está presente numa comunidade predominantemente evangélica ou cristã ou qualquer outra, como assegurar a diversidade sendo que a escola, ao avaliar seu contexto mais próximo, pode querer se restringir ao invés de ampliar horizontes?.

Quando defendo, junto com Fensterseifer, González e Silva (2019), uma escola democrática e republicana, estou considerando esses aspectos como universais, como desejável que sejam universalizados, tornado direito de todas as pessoas. O caminho político para efetivá-la, centralizando ou descentralizando, podem ser colocados como complementares ao invés de, necessariamente, opostos. O melhor exemplo que tenho a minha disposição são as leis 10.639/03 e 11.645/08 que dispõem sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo o ensino, respectivamente, da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e da ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’, além de incluir no calendário escolar o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Elas

[...] passaram a se constituir bases legais para que se implemente no sistema educacional brasileiro política curricular nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino que considere a história e a cultura brasileira sobre diferentes dimensões, legitimando como válidos, no âmbito da educação escolar, os conhecimentos sobre africanos e seus descendentes (COSTA, 2013, p. 19).

Em termos legislativos, elas definem ‘de cima para baixo’ o que deve conter na escola, mas se acompanharmos o curso histórico de sua elaboração, como indica Cândida Costa (2013), trata-se de uma conquista ‘dos de baixo’, de uma população negra/preta historicamente excluída, mas que foi, e continua sendo, construtora da nação brasileira nos mais diversos aspectos: culturais, econômicos, políticos, intelectuais, estéticos. O fato dessa legislação ser universal, é um problema senão para a onda conservadora (que almejam manter seus privilégios), mas para defensores de uma escola democrática e por justiça social, ela é indispensável, ainda que insuficiente. Com este exemplo quero indicar que pode haver temáticas que demandem uma discussão e uma normatização nacional e que essa tarefa caminha concomitantemente à gestão local de um currículo e a defesa constante por melhorias na carreira docente e nas condições de trabalho.

Um exemplo adicional, será que a questão de gênero, de educação sexual ou até mesmo de justiça social, deveria ficar a cargo exclusivamente de um currículo autogestado na escola? Será que dada as condições que dispomos, as escolas terão força o suficiente para fazer frente à, por exemplo, onda conservadora?.

Dessa forma, espero não reforçar o contraste ‘existe algo de universal a ser transmitido’ e ‘respeito as características escola’. A disputa pela liderança política é pela disseminação e implementação de um projeto de sociedade, o desejo de ver sua própria perspectiva sendo hegemônica.

A seguir, discuto como a educação física vem lidando com a BNCC.

3.1. A educação física e a Base Nacional Curricular Comum

A BNCC, em razão do seu caráter normativo, fornece as diretrizes e orientações a serem implementadas na educação física, e, particularmente, nos livros didáticos de educação física. Desse modo, a BNCC é um documento importante nesse processo dos livros didáticos de educação física virem a contribuir para democratizar a educação corporal. Para tanto, busco em alguns trabalhos notar como a educação física vem lidando com a BNCC e tecer minhas considerações. Relembrando, que tomo por ‘democratizar’, num sentido rortiano, o desejo de incluir todos numa comunidade planetária, e essa tarefa passa pela substituição das narrativas redentoras por narrativas seculares de autoaprimoramento.

Tomo como ponto de partida a questão formulada por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 96): “a Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?”. Argumentam que o Estado brasileiro tem o dever constitucional de assegurar o direito a todos – cidadãos e cidadãs – o acesso à educação e à

instituição escolar [que] no conjunto dos componentes curriculares, deve assumir o dever de promover o acesso ao conhecimento e, com isso, contribuir para a efetivação do direito dos estudantes à aprendizagem. Nessa direção, entende-se que a instrução e o conhecimento apresentam-se como possibilidades aos sujeitos de agirem de forma autônoma em seu contexto sociocultural (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 98).

E a educação física é um desses componentes curriculares, portanto, tendo o dever de promover o acesso ao conhecimento. A questão fica problemática quando se tenta definir quais os conhecimentos a serem promovidos, o que a atual política curricular, por meio da BNCC, tenta realizar adotando a estratégia de estabelecer ‘conteúdos mínimos’, considerados a ‘base’ da formação comum, por direito, dos estudantes (BRASIL, 1996). A legislação nacional e a BNCC, como indicam Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) tratam esses ‘conteúdos mínimos’ como uma ‘cultura universal’, que requer articulação com as ‘culturas particulares’, o que asseguraria o respeito aos princípios democráticos e republicanos.

Vale notar, por uma leitura pragmática, que não há uma ‘cultura universal’ que torna nossas ações democráticas, há um desejo por convívio democrático que então seleciona e define os aspectos da cultura aos quais todos precisariam assumir para efetivar seu propósito. Estes aspectos comuns podem ser chamados de ‘universais’, aquilo que Rorty considera necessário ser socializado, enquanto os demais podem ser chamados de ‘particulares’, e estão mais relacionados com o processo de individuação. Com isso, quero indicar, por exemplo, que a matemática, um ‘conteúdo universal’, ao ser ensinada a todos *não* garantirá um convívio democrático, o mesmo valendo para a história, para a filosofia e para a própria educação física. O uso que damos a esses conteúdos é que podem favorecer um convívio democrático.

E o ‘uso’ não é algo a ser descoberto, mas a ser inventado. Nesse sentido, a questão fica no campo político, e não no epistemológico. A normatividade aqui é discutida como intersubjetividade, e não, como expressaram Bracht e Almeida (2019), uma questão de articulação entre o dito e o não-dito. Com a questão no âmbito da política cultural, abre-se espaço para todo tipo de divergências e contraposições. Há diferentes maneiras de se acreditar ou postular como conviver democraticamente. Pode-se até mesmo colocar em dúvida se devemos ‘conviver democraticamente’ ou se seria sob princípios comunistas ou anarquistas ou autoritários.

Considerando a existência de diferentes maneiras para se democratizar a educação corporal, a questão central direciona-se para se a BNCC vem contribuindo, ou melhor, dá sinais de que poderá fazê-lo. A Revista Motrivivência, em 2016, publicou uma edição com a seção temática “A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e a Educação Física”, em que, no editorial, é destacado o momento histórico pelo qual o Brasil passava e que ainda sofre às consequências: “assalto à democracia” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p. 7). Estão a referir ao golpe interposto a então presidenta Dilma Roussef (2011-2016), que evidência um ataque ao projeto social que vinha sendo implementado – a despeito das limitações e equívocos nele presente –, para que um ‘neoliberalismo que saiu do armário’ pudesse aprofundar “uma política de ajuste fiscal marcada por profundos retrocessos, pela retirada de direitos dos trabalhadores e cortes nas políticas sociais” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p. 7), sob a presidência de Michel Temer (2016-2018).

É interessante o tom esperançoso em que se inicia o editorial, marcado pela convocação para que “engrossemos o grito de ‘desamarrem os laços, façam coisas pela liberdade, digam versos pela resistência’” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p. 7), se valendo da música “Filhos de Ícaro” do cantor-

compositor nordestino, Zé Ramalho. A resposta para o chamamento da seção temática resultou em diversos textos acadêmicos que nos forneceram um bom apanhado sobre as perspectivas e turbulências já presentes naquele momento.

Além do já mencionado trabalho de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), presente nessa edição, consta o texto de Neira e Souza Júnior (2016), em que relatam a própria condição de participantes na elaboração das duas primeiras versões da BNCC, mas ausentes na terceira e na última versão, e que, adiante, sofreu significativas mudanças. Como participantes, Neira e Souza Júnior (2016) apresentam os bastidores desse processo, iniciado em maio de 2015, que envolveu 116 pessoas, desde professores/as da educação básica indicados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de todos os estados do país, além de pesquisadores vinculados a 35 universidades. Relatam que, diferentemente do processo de elaboração dos PCN,

Desde o início dos trabalhos, o assunto [o processo de construção da BNCC] faz parte da agência de debates de inúmeras reuniões, seminários e eventos em que professores da Educação Básica, pesquisadores e profissionais ligados aos mais variados setores da educação têm apresentado críticas e sugestões. A primeira versão do documento ficou disponível para consulta pública, recebendo uma grande quantidade de contribuições. Para além das pessoas que individualmente se cadastraram, na plataforma *on-line*, escolas e outras entidades inseriram seus comentários e sugestões, elaboraram pareceres e documentos a respeito (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 191).

Na época, havia boas perspectivas em relação à BNCC:

Na direção contrária ao que apregoam alguns analistas (ALVES, 2014; MACEDO, 2014; MACHADO; LOCKMAN, 2014) atribuindo ao documento a pecha de um currículo mínimo com vistas à padronização, a BNCC é tão somente o ponto de partida para elaboração ou revisão de orientações curriculares estaduais, municipais ou da iniciativa privada (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 191).

Quanto à educação física, a adoção da perspectiva que a trata como cultura corporal de movimento ilustra como o debate ocorrido nas últimas décadas na área, foi reconhecido no documento, indicando, inclusive, um desejo em atender a pluralidade cultural e fomentar práticas democráticas. A meu ver, dentre as contribuições vislumbradas na BNCC, vale notar o entendimento de que:

Os currículos das escolas brasileiras não podem mais continuar a mercê da mídia, das empresas, das editoras, dos grupos que constantemente pressionam as escolas e professores para que determinadas concepções do componente ou apenas determinados conteúdos sejam ensinados. O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem têm o direito de acessar (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 202).

Esse entendimento é fundamental para perceber que o ‘respeito as características da escola’ não as excluem de sofrerem influência dos mais diversos setores da sociedade, e que pode, inclusive, deixá-las numa situação ainda mais desfavorável caso não haja um trabalho em conjunto com os outros âmbitos da educação, como uma política curricular nacional. Os autores possuem ciência de que “o documento só atingirá os seus objetivos se a sociedade confiar na escola, nos seus profissionais e se as administrações substituírem tantas políticas que segregam e discriminam os docentes por uma *pauta baseada no diálogo e no reconhecimento do seu potencial*” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 204-205, grifo meu). Desse modo, com serenidade, é possível vislumbrar os seus contributos:

A BNCC convida a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois está comprometida com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontram-se presentes no documento (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 202).

Esse comprometimento da BNCC com a democracia, assinalada em linhas gerais, como o combate ao preconceito, às mais diversas desigualdades e na promoção da sustentabilidade, segurança e saúde coletiva, é o que coloco como sendo o seu contexto mais geral. Ainda nesse contexto, há o trabalho de Genú Soares e colaboradores/as (2016), contudo, não se trata de um relato, mas de uma *análise* do documento e objetiva compreender que concepção de Educação Física é por ele proposto, além dos projetos de sociedade, de educação e de ser humano implícitos. O tom desse texto é bem distinto do anterior, já que faz uso de uma metodologia que lhes permitem (assim entendem) ‘constatar’ em vez de ‘postular’ características ao documento e fenômenos estudados. Desse modo, deixam transparecer ares de ‘neutralidade’, com constatações as quais não cabem refutação e de onde derivam o posicionamento político. Embora este seja o tom do texto, as escolhas para as referências não são fruto de uma ‘constatação’, mas de uma escolha, portanto, de ideias políticas. Este não é o cerne do texto, mas uma ressalva para não deixar levar para o campo das ‘certezas’ um debate político.

Dito isso, faço alguns destaques importantes no trabalho de Genú Soares e colaboradores/as (2016): o primeiro, apontam a presença dos ‘reformadores empresariais’ – “que designa um acordo entre políticos, mídia, empresários e empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, alinhados à ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é o mais adequado para ‘consertar’ a educação (FREITAS, 2012)” (GENÚ SOARES et al., 2016, p. 64). Como indiquei anteriormente, principalmente com Lima (2012), não se deve ignorar essa influência, sob pena de vermos projetos democráticos serem subsumidos por projetos utilitaristas econômicos (FONSECA, 2009).

Segundo, concluem

que o processo que desencadeou a elaboração do manuscrito das BNC foi mediado pelos interesses dos reformadores empresariais, que estabelecem aliança com o poder público, com implicações para as políticas oficiais, para garantir ações pedagógicas da educação básica, a concepção de sociedade, de ser humano e de educação, orientadas pela e para a mercantilização da vida (GENÚ SOARES et al., 2016, p. 72).

A questão aqui, é que da constatação da presença dos reformadores empresariais na elaboração do manuscrito inferem a ausência de debates com a comunidade educacional (escolas, universidades e demais entidades envolvidas com a educação), sobre a BNCC, daí, proporem

que este [a BNCC] seja construído e debatido pela comunidade escolar e acadêmico-científica, por meio de fóruns, reuniões, congressos, antes de sua promulgação e aplicação, favorecendo a sistematização de um documento norteador das ações pedagógicas da/ na escola, *alinhadas aos interesses da classe trabalhadora* [...] (GENÚ SOARES et al., 2016, p. 73, grifo meu).

Dois comentários: a) a descrição de Genú Soares e colaboradores/as (2016) diverge do relato de Neira e Souza Júnior (2016), para os quais houve um debate com a comunidade educacional; b) a meu ver, o ponto não é se houve ou não debate, mas sim que, para Genú Soares e colaboradores/as (2016), é preciso estar alinhado aos interesses da classe trabalhadora. Este ‘não alinhamento’ é que os fizeram concluir que o debate realizado, com a presença dos reformadores empresariais, equivale a ‘não ter acontecido debate’. E destaco que, na ocasião da publicação do texto, a referência ainda era a segunda versão da BNCC, e não todo seu processo que resultou na versão final, publicada em 2017.

Terceiro e último aspecto no trabalho que quero destacar no trabalho de Genú Soares e colaboradores/as (2016, p. 73):

um ecletismo no que diz respeito à concepção de educação física, isto é, não demonstra clareza quanto à defesa histórica deste componente curricular na educação básica e nem se alinha à reivindicação desta como um campo de conhecimento multidisciplinar e de intervenção pedagógica, que tem como objeto de estudo as práticas corporais, adotadas como cultura corporal, na educação crítica superadora, historicamente construída pela humanidade.

Esse último reforça o segundo ponto, pois, na leitura que faço, o problema não é precisamente o ‘ecletismo’, mas a dissonância da BNCC quanto ao próprio ideário dos autores (uma ‘educação crítica superadora’) que é colocado abstratamente como sendo uma ‘defesa histórica deste componente curricular’, ou seja, como se houvesse um consenso na área acerca dos pontos a serem defendidos. A crítica ao documento é legítima, no sentido que nada impede uma avaliação sob os próprios fundamentos ou a própria narrativa (como eu mesmo faço). Antes de mais considerações, quero observar as mudanças ocorridas no processo de elaboração entre a segunda e a última versão.

É pertinente o registro de Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) de que, quando o processo transcorria ainda na gestão de Dilma Rousseff, já havia uma ala conservadora bastante descontente com o documento:

No dia 31 de maio de 2016, o desconforto desse grupo [conservador] com o teor do documento ficou latente por ocasião da realização de um seminário na Câmara dos Deputados, transmitido simultaneamente pela internet e pelo canal de televisão da instituição. Não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela BNCC de *esquerdista e ideológica*, solicitando a sua substituição por um outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA 2016, p. 37, grifo meu).

Na ocasião mencionada pelos autores, Dilma Rousseff tinha sido recém afastada da sua função para que ocorresse seu julgamento, indicando a efervescência política da época. O *golpe político-jurídico*, sacramentado em agosto de 2016, gerou uma guinada no processo e no teor da BNCC, sendo o excursus a seguir bastante ilustrativo:

Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio de 2016, a população brasileira tem assistido atônita à retirada de seus direitos e à marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso. No bojo dessas ações, em abril de 2017, após seminários estaduais veio a público a chamada terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo Ministro da Educação (NEIRA, 2018, p. 216).

O primeiro impacto negativo é quanto ao sentimento de pertencimento à política curricular, que passa a ser vista como um ato autoritário do *outro* (reformadores empresariais e conservadores) sobre *mim* (a educação física e comunidade escolar), do *Estado* sobre o *povo*, do *Capitalismo* sobre os *a classe trabalhadora*.

O segundo impacto negativo possui ênfase (e não exclusividade) nos aspectos pedagógicos-didáticos-curriculares. Atenho-me aos trabalhos de Neira (2018; 2020) e Betti (2018; 2020), que se dedicaram a demonstrar incoerências, inconsistências e defeitos, valendo-me de suas palavras. Para Neira (2018, p. 222):

é inconsistente a fundamentação para o ensino da educação física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos. Nesse sentido, conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras.

Considero pertinente a cobrança por mais justificção quando se faz necessária, assim faz sentido a cobrança do autor da justificativa na área de linguagens e o significado didático disso, e também acerca dos conceitos de cultura e cultura corporal. Entretanto, destaco como sendo o pano de fundo de sua crítica à ‘inconsistência’ a tentativa da BNCC de “fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural” (NEIRA, 2018, p. 219). No limite, a crítica é ao ‘fixar significados’, ou seja, mesmo que o documento fosse ‘consistente’, a crítica permaneceria, apenas não se dedicaria a mostrar as inconsistências, e se dedicaria exclusivamente a criticar uma postura divergente da dele mesmo.

Exemplifico esse ponto pela crítica de Neira (2020) à própria noção de cultura corporal de movimento, colocado como o objeto de estudo da educação física na BNCC, o qual critica por entender que “a expressão ‘cultura corporal de movimento’ reduz o conceito aos saberes que implicam movimentação, deixando de fora toda a produção discursiva que abarca as práticas corporais” (NEIRA, 2020, p. 54), defendendo que se use ‘cultura corporal’. Ao fazer isso, ele também está a ‘fixar significados’, afinal, “um discurso busca sempre fixar significados” (NEIRA, 2020, p. 52), embora deixe

confuso se reconhece ou não fazer isso. A meu ver, não parece profícua a crítica ao intuito de ‘fixar significados’, pois deixa a entender que é possível evitar isso. Reconhecer que o currículo é um território de disputa ou espaço de negociação cultural, é reconhecer que os sujeitos participantes tentam fixar significados, sendo que, no máximo, ao negociarem entendimentos, fixarão significados coletivamente e não determinando-os. Estes devem ser avaliados quanto a capacidade de atender aos desejos e ideais discutidos, e não quanto ao ‘território de disputa’ (o que por si só já é estranho).

Além disso, Neira (2018; 2020) deixa transparecer que possui o referencial adequado, aquele que permite a negociação cultural, entretanto, como já assinalei, ‘cultura corporal de movimento’ vem sendo o termo hegemônico na educação física (PICH, 2014), e assim se tornou não por ‘reformadores empresariais e conversadores’, mas pelo próprio progresso acadêmico no assunto. Por exemplo, Betti (2009) o adotava, e atualmente entende a educação física como linguagem (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018). Será que a noção de Neira acerca da cultura corporal abarca e contempla a concepção destes últimos? Entendo que ele precisaria demonstrar como isso seja possível e em relação à outras perspectivas da educação física.

É verdade que a crítica de Neira é endereçada à BNCC, e não a Betti, mas isso não as torna, nas suas premissas básicas, conciliáveis (embora possa haver boas articulações), ou seja, para além do debate acerca da BNCC, na área de educação física, há disputas e negociações culturais, e não uma convergência. Sendo assim, é difícil imaginar uma BNCC consistente e coerente que venha a atender todo o campo da educação física, embora possamos, e o próprio Neira (2018; 2020) contribui nessa tarefa, a avaliarmos em relação a propósitos democráticos e de justiça, sentidos estes a serem defendidos e fixados, tendo como contrapostos sistemas autoritários. A tentativa de ‘fixar significado’, lendo Rorty (2005b), é problemático no campo epistemológico, no sentido de encontrar um significado fixo que valha para o presente, passado e futuro, mas que discutir ‘fixar significado’ no âmbito de uma conversação, é apenas se remeter a solução dada a um problema específico numa determinada época e lugar.

Aproveitando o ensejo, uma contribuição que Rorty (1997) pode fornecer é de como encarar a situação. Rorty também defende a plena possibilidade de negociação cultural, uma conversação pautada na liberdade, ao mesmo tempo que reconhece que as mais diversas áreas da cultura podem ser indefinidamente redescritas, mas ele não depreende uma postura relativista, mas perspectivista, de que o indivíduo (o eu) elabora sua própria narrativa, atribuindo sentidos, valores ou mesmo tendo sonhos. Indica como o indivíduo não escapa do etnocentrismo, condição que, por vezes, Neira (2018) tenta escapar ao falar em nome da área. Reconhecer esse etnocentrismo permite uma postura mais franca, colocando em pauta especificamente o projeto político em debate, e não uma espécie de ataque pelos flancos, onde se tenta colocar numa posição acima ou distanciada que dê um privilégio argumentativo (este é o grande intuito da epistemologia tradicional para Rorty). O que Rorty vislumbra sobre isso, é a maior abertura possível, fornecendo narrativas concretas, e não objetivos ralos.

Com esses comentários, pretendo matizar uma certa cobrança de coerência acerca da BNCC a partir de um referencial específico, ou seja, há um certo nível de coerência desejável de ser exigido e outros que vejo como exagerados, e não há fórmula para isso, apenas comentários pontuais. É legítimo e necessário cobrar essa coerência, afinal, sem ela todo o processo pedagógico

pode ser inviabilizado, contudo a análise de um documento elaborado com certas premissas sob o julgo de outras premissas, possui grandes chances de apontar ‘incoerências’ ou ‘contradições’, e isso pelo simples fato de ter um ponto de partida distinto, e não necessariamente que seja melhor. Tal condição não inviabiliza uma análise com premissas distintas, mas a direciona para avaliações relacionais ao invés de representacionais.

Ilustro esse ponto com a análise empreendida por Betti (2018; 2020), e dentre os diferentes aspectos que ele aborda, destaco sua crítica aos conteúdos, particularmente a lógica ou modelo de classificação inspirado na abordagem culturalista. Diferentemente, adota uma “abordagem semiótica” (BETTI, 2020, p. 2), apontando incoerências ou inconsistências na primeira, que inspira a BNCC. É destacado a dificuldade que gera a adoção de diferentes critérios para distinguir as práticas corporais: geográfico, lógica interna, ambiente de realização (urbano ou natureza) e diversidade de práticas realizadas. Embora, em alguns casos sejam plausíveis, como a distinção das ginásticas, em outros parece mais gerar dificuldades, como a classificação das danças e brincadeiras em ‘locais’ e ‘globais’. Ao fim, chega a concluir que, “portanto, quem tomar ao pé da letra o que dispõe a BNCC-EF sobre a classificação de jogos, lutas e danças incorrerá em grave erro pedagógico” (BETTI, 2018, p. 163). Para transpor essas dificuldades, propõem o modelo ‘cebola de conteúdos’ (BETTI, 2020).

Um modo de ler a proposta de Betti (2020) é tomá-la como mais uma narrativa ou uma maneira de realizar a educação física. Desse modo, não é realizado um contraponto entre a BNCC e a área ‘educação física’, mas entre a BNCC e uma proposta específica, que então pode ser avaliada quanto sua própria coerência e, principalmente (como venho defendendo), em relação ao potencial e contribuições para democratizar a educação corporal. E que pode até mesmo vir a ser a principal referência da educação física. Essa estratégia faz diferença no momento de analisar a BNCC, pois nos reforça a necessidade de considerar a existência de outras propostas, como a de Bagnara e Fensterseifer (2019) ou de González e Fraga (2012), dentre outras. E isso me leva a questão: tais propostas podem ser articuladas de modo coerente? A BNCC deveria adotar uma delas ou a combinação delas? Essas são questões bastante embaraçosas, e colocam em dúvida a pertinência de tentar avaliar a BNCC em relação à educação física como quem tem uma “defesa histórica” (GENÚ SOARES et al., 2016).

Fundacionalistas tendem a ficar muito incomodados com situações ou questionamentos assim, pois, ao enxergarem o mundo como um eixo axiológico decorrente de um fundamento, uma vez que se retira o ‘fundamento’, todo o resto se desmorona. Mas a dúvida colocada não é ‘fundante’, mas o indicativo de que outros caminhos precisam ser explorados e percorridos. A meu ver, isso significa insistir na avaliação e na apresentação de alternativas à BNCC, mas deixando de lado duas atitudes: a crítica a BNCC por ser uma ‘base’, e a crítica a BNCC por ser divergente de uma suposta ‘natureza’ da educação física. Com isso, quero destacar alguns pontos avaliados por autores e autoras da educação física quanto a BNCC:

1. Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), Neira e Souza Júnior (2016) e Betti (2018) concordam que a elaboração de uma ‘base’ ou alguma política curricular nacional é importante. Ela não deve ser colocada como sinônimo de ‘reforma educacional’, já que esta demanda um conjunto bem mais diversificado de ações, incluindo, financiamento, valorização do docente e condições de trabalho propícias (infraestrutura, material, carga horária etc.), mas como uma ação concomitante. Mas,

diferentemente de propostas centradas em teorias pedagógicas de cunho psicológico, tomo como melhor exemplo para definir conteúdos universais para a educação brasileira a luta e argumentação pela criação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

2. A participação na elaboração da BNCC é fundamental, entretanto, em especial, após a segunda versão e a assunção à presidência por Michel Temer, o trabalho colaborativo entre governo e sociedade se esvaeceu, ou melhor, foi concentrado no diálogo entre governo e reformadores empresariais e conservadores, minimizando ou mesmo inviabilizando a participação de outros setores da sociedade, como as escolas e universidades.

3. Para além do debate mais geral indicado até o momento, há diferentes trabalhos que analisam a BNCC e complementam a avaliação. Um deles é o trabalho de Rodrigues (2016), que realizou uma análise da versão preliminar da BNCC. Em seu estudo, indica, por exemplo, problemas quanto a alocação da educação física na área de linguagens, já que

observa-se que o debate acadêmico sobre sua classificação como componente da área de Linguagem na Educação Básica é ainda incipiente, ainda mais se consideramos que para fins de graduação e pós-graduação a Educação Física é reconhecida como parte da área de saúde (ROGRIGUES, 2016, p. 37).

Além de incipiente, o próprio documento não detalha suficientemente essa inserção da educação física na área de linguagens, ponto já destacado por Neira (2020), o que tende a acarretar dificuldades para os professores/as da educação básica, pois, como justificar bem essa classificação senão com poucas informações?

O trabalho de Mello e colaboradores (2016) discute a presença da educação física na educação infantil e como a BNCC trata esse assunto. Entendem que, em relação a documentos anteriores, a BNCC mostra avanços e problemas:

[Avanço quanto] a) ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens. Contudo, nos desdobramentos dessas categorias, apresentados, especialmente, após a segunda revisão da Base, divulgada em abril de 2016, percebe-se o engessamento dos objetivos de aprendizagens destinados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao proceder dessa forma, a BNCC extrapola a função de apresentar os pressupostos gerais para a Educação Infantil e entra em questões curriculares específicas, que, em nossa compreensão, deveriam ser desenvolvidas por cada unidade de ensino, considerando as particularidades locais e as singularidades dos sujeitos presentes em cada contexto (MELLO et al., 2016, p. 144).

Estes são alguns aspectos da BNCC que nortearam a produção das coleções didáticas de educação física, por meio do Edital 01/2017 – CGPLI. A repercussão dessa proposta eu busco captar

no âmbito das escolas, convidando professores e professoras para contribuírem nessa tarefa, sendo o foco da próxima seção.

3.2. A participação dos/as professores/as+

Nesse momento, apresento as fontes de informações e os critérios de escolha dos participantes. Relembrando, de modo conciso, que o ponto de partida dessa pesquisa é a inclusão da educação física no PNLD/2019. Consequentemente, o processo de produção, avaliação, escolha e uso das obras didáticas ali contidas. Terei em consideração esse amplo processo de implementação, apesar de me dedicar as fases de *escolha* e *usos*. Choppin (2009) mostra o quão diversificada é a nomenclatura de livros didáticos e a necessidade de uma definição precisa para a realização do recorte em uma pesquisa. Ao optar em avaliar as obras e coleções do PNLD/2019, identificá-los torna-se uma tarefa simples, visto que são explicitamente apresentados. As coleções didáticas de educação física aprovadas no âmbito do PNLD/2019 foram publicadas recentemente, datam de 2017 e 2018, e não possuem uma “história”, contudo a educação física possui um histórico com *livros didáticos* – considerando a diversidade do léxico registrado por Choppin (2009) –, o qual além de não poder ser descartado, mostra-se fundamental por fornecer uma imagem que baliza as ações e modos de pensar dos docentes frente as coleções didáticas distribuídas pelo PNLD/2019. Por isso, realizo uma avaliação do *livro didático de educação física* tendo como especificidade as coleções didáticas de educação física do PNLD/2019.

Para justificar a prioridade pelas fases de *escolha* e *usos* das coleções didáticas em vez das fases de produção e avaliação recorro ao trabalho de Munakata (1997), para o qual, ao fim e a cabo, é o professor/a que coloca em ação o Programa a depender do modo como lidam com os referidos livros. Obviamente, não se trata de inferir que ‘qualquer livro serve!’ já que cabe ao docente fazer ou não bom uso do livro; tampouco que o livro não exerça nenhum tipo de pressão ou influência sobre o docente.

Em relação a localidade (município) a ser realizada a pesquisa, posso, de modo abrangente, indicar duas situações: a) aqueles municípios que já adotam ou possuem livros didáticos fomentados por política pública; b) aqueles que não possuem esse material. Como parte do intuito é justamente de registrar e compreender esse contato inicial com as coleções didáticas, que é, inclusive, a situação mais comum no Brasil, adoto a segunda situação para definir o município da pesquisa. Por uma questão de logística, selecionei o município de Cuiabá/ MT. E em relação ao sistema de ensino, lembro que as coleções didáticas de educação física a serem distribuídas pelo PNLD, em 2019, serão destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Essa fase educacional, conforme art. 11, inciso V, da LDB, é de oferta prioritária das redes municipais, por isso é nesta rede que me deterei.

Utilizo como fontes de informação sobre as coleções didáticas de educação física no referido município o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle/Simec⁴⁹ e o Sistema de Controle do Material Didático/Simad: de onde extraio as informações sobre as coleções selecionadas, as opções das escolas e a respectiva distribuição. Realizei também entrevistas focalizadas com os professores/as de educação física para que relatassem o processo de implementação do PNLD nas

⁴⁹ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php> Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

escolas sob seus pontos de vistas. Atendendo a legislação vigente (Resoluções 466/2012 e 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/CONEP), por envolver seres humanos, solicitei e obtive autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – parecer nº 3.319.402 – para a realização dessa pesquisa (Anexo A). As entrevistas foram realizadas no período entre em outubro e dezembro de 2019.

As escolas participantes foram as de localização *urbana*, sendo que, conforme informações do Simad⁵⁰, 75 unidades escolares receberam coleção didática de educação física em 2019. O PNLD aprovou e, por meio do Guia do Livro Didático, divulgou as quatro coleções didáticas de educação física para os/as docentes escolherem: *Encontros Educação Física* (LEOPOLDINO ed., 2018), *Práticas Corporais e a Educação Física Escolar* (BOOG; URIZZI, 2017), *Práticas Corporais – Educação Física* (DARIDO et al., 2017) e *Manual do Professor para a Educação Física* (STALLIVIERI, 2017). Ao final do processo de escolha, as escolas registraram no sistema a 1ª e 2ª opção. O resultado está expresso na tabela 1.

Tabela 1: Escolhas das coleções didáticas de educação física (anos iniciais do ensino fundamental) nas escolas municipais urbanas de Cuiabá/MT – PNLD/2019.

Coleção	1ª opção	2ª opção
Encontros Educação Física	36	03
Práticas Corporais e a Educação Física Escolar	21	40
Práticas Corporais – Educação Física	18	31
Manual do Professor para a Educação Física	0	01
Total	75	75

Fonte: Simec (2019).

Nota: Elaboração própria.

Embora não seja o intento aqui analisar a tabela 1, chama a atenção o fato de uma coleção didática não ter sido indicada como ‘1ª opção’ por nenhuma escola. Já a distribuição e correspondência entre escolha-recebido das coleções ficou da seguinte forma:

Tabela 2: Distribuição e correspondência entre escolha-recebido das coleções didáticas de educação física (anos iniciais do ensino fundamental) nas escolas municipais urbanas de Cuiabá/MT – PNLD/2019.

Coleção	Quantidade de escolas	1ª opção	2ª opção	Não opção
Encontros Educação Física	34 (45%)	32	01	01
Práticas Corporais e a Educação Física Escolar	15 (20%)	09	04	02
Práticas Corporais – Educação Física	26 (35%)	15	10	01
Manual do Professor para a Educação Física	0 (0%)	0	0	0
Total	75 (100%)	75		

Fonte: Simad (2019).

Nota: Elaboração própria.

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.fnpe.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action>> Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

Na tabela 2, temos a distribuição das coleções mostrando quantas escolas receberam cada coleção. E, verifiquei também, se há correspondência entre a escolha (1ª ou 2ª opção) da escola e a coleção recebida⁵¹, sendo possível notar que, na maior parte, as escolas receberam a 1ª opção. Explicando a coluna ‘não opção’, o PNLD prevê que as escolas podem indicar sua 1ª e 2ª opção de coleção didática, contudo, por vezes, a escola não recebe nenhuma dessas opções, por isso chamei de ‘não opção’. Além disso, ‘não opção’ é diferente da opção da escola, no processo de escolha, optar por ‘não receber a obra’, situação não verificada no município investigado.

Uma situação adicional foi necessária de se levar em consideração, o decreto 9.099/2017 definiu que “art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I - para cada escola; II - para cada grupo de escolas; ou III - para todas as escolas da rede”. A novidade nessa legislação, comparando com as anteriores, é a possibilidade de a escolha ser por ‘grupo de escolas’ ou ‘para todas as escolas da rede’, sendo que antes as escolhas eram, sempre, de cada escola.

O município de Cuiabá/MT optou por adotar o material ‘para cada grupo de escolas’. Cada um desses grupos corresponde a uma regional: norte, sul, leste e oeste. A Secretaria Municipal de Educação me informou quais escolas pertenciam a cada regional, com isso pude fazer o seguinte panorama:

Regionais

Norte: 14; Sul: 24; Leste: 25; Oeste: 12. Total 75 escolas urbanas

Na Regional Norte, todas as escolas receberam a coleção *Práticas Corporais e a Educação Física Escolar* (BOOG; URIZZI, 2017), sendo 9 por tê-la assinalado como ‘1ª opção’, 4 como ‘2ª opção’ e uma foi por ‘não opção’.

Na Regional Sul, as escolas receberam a coleção *Encontros Educação Física* (LEOPOLDINO, 2018), sendo 23 por tê-la assinalado como ‘1ª opção’ e uma por ‘não opção’.

Na Regional Leste, as escolas receberam a coleção *Práticas Corporais - Educação Física* (DARIDO et al., 2017), sendo 15 como ‘1ª opção’, 9 como ‘2ª opção’ e uma por ‘não opção’.

Na Regional Oeste, 10 escolas receberam a coleção *Encontros Educação Física* (LEOPOLDINO, 2018) uma a coleção *Práticas Corporais e a Educação Física Escolar* (BOOG; URIZZI, 2017) e outra a coleção *Práticas Corporais - Educação Física* (DARIDO et al., 2017). Nove escolas receberam a 1ª opção, duas a 2ª opção e uma na condição de ‘não opção’.

Considerando esse panorama, captar a diversidade de situações pode ajudar a compreender os meandros e detalhes da implementação na escola, por isso optei em selecionar escolas das quatro regionais. Em cada regional, sorteei 4 escolas para participar, entrevistando um professor/a de cada escola, preferencialmente o efetivo ou efetiva, para poder perceber diferenças (se acaso houve) ocasionadas na prática pedagógica pelo PNLD. Dentre as quatro escolas de cada regional, três eram das que receberam a ‘1ª opção’ (já que essa foi a situação mais recorrente), mas também sorteei uma escola que recebeu a ‘2ª opção’ ou ‘não opção’, para tentar encontrar razões ou captar a percepção dos participantes nessas situações. Com isso, ao todo foram 16 entrevistas, cujo roteiro continha treze perguntas (apêndice A), realizadas com professores/as. Vale registrar casos em que

⁵¹ Nessa fase da pesquisa, a conferência foi realizada apenas pelo Simad, e não *in loco*. Portanto, não sendo possível a identificação de novas divergências de distribuição e, inclusive, se efetivamente ocorreram.

professor/a não tinha disponibilidade ou a escola não tinha esse profissional para participar da pesquisa na ocasião. Isso aconteceu em cinco escolas, sendo substituídas por um novo sorteio.

A participação dos docentes fora por meio de entrevista focalizada. A característica desse tipo de entrevista, segundo Lakatos e Marconi (2005), é ter questões gerais em relação ao tema estudado, proporcionando informações e narrativas, dando-se, de certo modo, num caráter informal, em que novas questões podem surgir ao longo da entrevista.

Nas próximas seções, apresento o diálogo que realizei com os professores/as entrevistados/as. A maneira que farei inspira-se nas palavras de Erich Auerbach e acompanhadas por Chartier (2007a, p. 17):

O método, que me parece praticável e fecundo, consiste em me deixar guiar por um pequeno número de temas que se apresentam espontânea e gradativamente ao meu espírito, e em confrontá-los em uma série de textos que se tornaram familiares a mim, no curso de minha atividade de ~~filólogo~~ [professor de educação física].

3.3. A recepção do livro didático de educação física do PNLD

Nesse momento, a descrição que realizo a partir da entrevista com os/as participantes, envolve desde a valoração dada ao material, passando pelo processo de implementação via PNLD, até os usos e perspectivas narradas. A partir da leitura das respostas das entrevistas, organizei a exposição da seguinte maneira:

- 3.3.1. Os problemas que enfrentam como professor/a de educação física;
- 3.3.2. As razões para a inclusão da educação física no PNLD;
- 3.3.3. O processo de escolha das coleções;
- 3.3.4. A força da obra sobre a atuação pedagógica.

3.3.1. Os problemas que enfrentam como professores/as de educação física

Começar percebendo os problemas ou dificuldades identificadas pelos professores/as me fornece elementos para dimensionar a pertinência (ou não) da inclusão da educação física no PNLD. Desse modo, extraí das entrevistas os trechos que ilustram esses elementos:

Érico: Falta de espaço e de material escolar [mas se referindo a outras escolas que trabalhou].

Cláudio: Comportamento dos estudantes. A falta de estrutura e de material ocorreu, principalmente, em outras escolas que trabalhei.

Cleiceia: Falta de espaço e de material.

Dioneia: Hoje menos, mas o contexto da escola não acredita na educação física.

Rafael: Salas com muitos estudantes, sem estrutura familiar, sem respeito e “a gente é visto meio como casa da vó” [se referindo ao fato de ficar com a turma um dia na semana, enquanto a pedagoga fica os outros quatro dias da semana].

Valdeir: Indisciplina dos alunos, a maior dificuldade é só isso.

Aliana: Falta de estrutura e material na escola.

Edilma: Falta de reconhecimento da escola, tanto dos pais quanto da gestão escolar com a educação física.

Jhonatan: Infraestrutura.

Luciano: Material e espaço.

Maria: Cursos [de formação]. Não tem muito para nós.

Mory: Além da infraestrutura, é a ausência de limites-formativos dos seus respectivos lares [indisciplina].

Zizele: Aqui não tem uma boa estrutura, mas não vejo como uma grande dificuldade. Falta material, mas a gente improvisa.

Sandro: Todas as possíveis imagináveis e todas as alegrias possíveis e imagináveis, a gente encontra de tudo.

Eliane: O maior desafio para mim hoje, são as “novidades”, porque a gente nunca é consultada. Tudo o que vem, é de lá para cá [de uma instância hierárquica superior].

Roberto: Espaço físico. A gente sobressai dando aula adequando as aulas aos espaços alternativos que a escola tem.

Os problemas mais recorrentes foram acerca da infraestrutura e dos materiais pedagógicos, somados foram mencionados por 9 entrevistados. Em relação ao primeiro, normalmente vincula-se a existência de espaço apropriado para a realização das aulas, uma quadra esportiva ou pátio (coberto ou não). A sua ausência já foi constatada, de modo geral, no Brasil, como indica o Censo Escolar de 2019, mostrando que “os recursos associados a atividades de esporte e lazer, como quadra de esporte e pátio (coberto ou descoberto), também apresentam baixo percentual nas escolas municipais, com 31,4% e 64,7%, respectivamente” (BRASIL, 2020, p. 72). Pesquisa de Ferreira Neto (2020) indica que a inexistência desses espaços chega a inviabilizar o cumprimento do currículo em sua integralidade, reforçando a crítica dos professores/as entrevistados/as. Quanto aos materiais pedagógicos para a prática esportiva e de recreação, o Censo Escolar/2019 evidência sua insuficiência em 47,5% das escolas da rede municipal brasileiras. Situação igualmente prejudicial para o aprendizado e realização das experiências corporais, visto que parte significativa dessas experiências se relacionam com o uso de objetos: bolas, raquetes, luvas, fitas, arcos, cordas, roupas etc.

A questão da formação continuada também foi levantada: “Cursos [de formação]. Não tem muito para nós” (Maria). Acontece que

[...] a formação continuada deve reconhecer que a incompletude [da formação inicial] pode ser refletida, debatida e, até certo ponto, enfrentada, com a mesma naturalidade com que se organiza, planeja e desenvolve-se o ensino. O que estamos afirmando é a necessidade de compreender a formação continuada como uma ação primária, básica do exercício profissional (MOREIRA; CUNHA, p. 59).

A ausência dessa ação primária pode travancar o processo pedagógico, uma vez que não é profícuo tomar a formação inicial como um momento em que conteúdos ou habilidades fundantes (como se fossem sementes) são disponibilizados e que, ao egresso, bastaria cultivá-los bem ao

longo da sua profissão. Essa ideia não é profícua, pois desconsidera que, ao longo do exercício da profissão, novas sementes (conteúdos, habilidades, saberes ou o termo que se desejar) serão requeridos desse profissional. E mais, assim como sementes (mas também plantas já desenvolvidas como as orquídeas) podem ser combinadas umas com as outras resultando em espécies inéditas, a combinação de conteúdos e habilidades também geram conteúdos e habilidades novos, imprevistos (ou mesmo improváveis). Portanto, percebendo que a formação inicial sequer pode ser tomada como um espaço em miniatura do exercício da profissão, me parece mais profícuo pensar formação inicial e continuada como dois espaços bastante distintos, ainda que com pontos em comum e conexões. Assim, a formação continuada pode ser apresentada como uma instância dentro do próprio exercício profissional. E o devido reconhecimento e valor à formação continuada é concomitante a assunção do poder público (Estado) de oferecer esse espaço formativo, ainda mais em escolas públicas, como as que participaram dessa pesquisa. E enfatizo essa atuação do Estado, pois, a alternativa de deixar sob a própria responsabilidade do indivíduo a realização da formação continuada, pode resultar numa formação precária ou mesmo inviabilizar o seu acontecimento.

A indisciplina foi outro dos problemas mencionados pelos entrevistados:

Cláudio: Comportamento dos estudantes.

Valdeir: Indisciplina dos alunos, a maior dificuldade é só isso.

Mory: [...] é a ausência de limites-formativos dos seus respectivos lares [indisciplina].

A indisciplina é frequentemente mencionada como um problema, e não poderia ser diferente, afinal, seu prefixo indica a negação de algo esperado. Mas o que era esperado, a disciplina (particularmente determinados comportamentos), é muito dependente de cada contexto e docente, portanto, o que é indisciplina para um, pode muito bem não ser para outro. Independente de como os professores/as percebem esse fenômeno, notem como essa questão se sobressaiu, sendo uma preocupação constante por quem vive nesse ambiente, mas pouco sentida pelos que ficam distantes⁵² (AQUINO, 2016).

“Novidades” também são um problema:

Eliane: O maior desafio para mim hoje, são as “novidades”, porque a gente nunca é consultada. Tudo o que vem, é de lá para cá.

De minha parte, situo “novidades” como o resultado de uma ação que impele ao professor/a um determinado comportamento em razão da sua suposta inabilidade profissional ou incapacidade de compreender a realidade. É fundamental ver o professor/a como incapaz, porque isso legitima a ausência da consulta e o estabelecimento de medidas “de lá para cá”. Se tomássemos o professor/a como uma autoridade competente em sua função, nossa ação seria primordialmente a de consultá-

⁵² Aquino (2016, p. 668), após realizar um mapeamento geral e com sua *expertise* no assunto, manifesta que “seria possível afirmar, com razoável margem de segurança, que a indisciplina, apesar de figurar como uma das queixas predominantes dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como um índice razoavelmente fidedigno da atmosfera micropolítica das escolas, não consiste em uma preocupação explícita entre os pesquisadores do campo”.

lo, do mesmo modo que procuramos um especialista em qualquer área quando queremos ou precisamos fazer algo⁵³. Mas ‘primordialmente’ não é sinônimo de ‘exclusivamente’, não é porque “novidades” foi posto com aspas duplas e indicando ironia/ambiguidade, que não existe novidades benfazejas para o profissional da educação. De todo modo, o que destaco é a caricatura depreciativa do profissional da educação ao mesmo tempo em que há profissionais competentes ou emancipados de fora desse contexto escolar que são capazes ou autorizados para fincar normas/fundamentos para a ação docente. E engana-se o leitor, se lhe veio à mente apenas a figura do modelo tradicional de ensino, já que aqueles que criticaram o modelo tradicional, não raro, apenas modernizaram o modelo sob a tutela de terem, enfim, “compreendido a realidade”.

Por outro lado, tomar o professor/a como autoridade competente, não equivale a *dar carta branca* – faça o que quiser. Autoridade competente numa função coletiva, como a do professor/a, demanda que se utilize os melhores recursos pessoais, mas visando a coletividade, a sociedade. Na prática, isso significa que não se pode desconsiderar os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena por bel-prazer. No mais, é fácil perceber como esse tópico indicado pela Eliane se estende infinitamente, e a dimensão do impacto causado no trabalho docente será tanto maior quanto mais depreciação e autoritarismo incorrer sobre ele.

Deixei por último o que seria o problema – para nós, professores/as de educação física – mais caro: a falta reconhecimento da educação física na formação do estudante (pretendo futuro cidadão). Não discuto se todos ou apenas alguns professores/as percebem isso, a questão é que a presença desse problema indica que a própria educação física escolar está em xeque.

Quando acompanhamos o trabalho de Paiva (2003), notamos que a criação da educação física se vincula à escola, ou seja, a educação física moderna surgiu inicialmente apenas como uma disciplina escolar, tendo, posteriormente, seu escopo de atuação bastante alargado, a ponto de, hoje, ser uma área de conhecimento. A educação física surge justamente pelo reconhecimento da necessidade de se educar uma dimensão do ser humano, que Spencer nomeou de *physica*. Mas isso não a deixou num estado permanente de reconhecimento, tampouco que tenha recebido valoração equivalente as dimensões morais e intelectuais. Apesar de oscilar a valoração dada ao longo da história, ao olharmos para a educação física, nesse início de década 2020, sequer podemos falar em reconhecimento da educação física na escola de modo genérico, visto que, as etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio), atribuem valores diferentes a ela. Perante a legislação nacional, a obrigatoriedade – característica fundamental para expressar seu reconhecimento, considerando que é isso que obriga o investimento público – é assegurada apenas no ensino fundamental.

Entretanto, a ausência ou fragilidade de uma legislação que assegure a viabilidade da educação física na escola é efeito das disputas entre diferentes grupos da sociedade, da disputa por poder, por hegemonia ou por democracia. Grupos com maior poder (financeiro, simbólico, intelectual, militar...) tendem a ser hegemônicos e minar as forças democráticas (DOWBOR, 2017). Uma legislação que não valoriza a educação física não é exatamente um reflexo da sociedade. Não diria que a sociedade como um todo desvaloriza suas práticas e cultura e, então, a legislação apenas a espelha. Visto que um

⁵³ Por isso fazemos consultas com profissionais da saúde ou com um instrumentista ou um engenheiro quando queremos mais informações ou orientações sobre como proceder num determinado assunto de nosso interesse.

grupo possui maior poder e influência, ele também delinea – em maior ou menor grau; e contra resistências – o ideário social (ou apresenta seu ideário como sendo o ideário social), estabelecendo aquilo que deve ser valorizado e aquilo a ser desprezado. O faz realçando seus próprios desejos, objetos e ideias enquanto inviabiliza e invisibiliza práticas distintas. Este cenário é flagrante no caso da valorização do empreendedorismo em detrimento de práticas cooperativas (LIMA, 2012), da cultura europeia em detrimento das outras (ameríndias, africanas, orientais...) (ALMEIDA, 2019), entre outros. Detidamente, na educação física, é a valorização do racional em detrimento do corporal.

Não quero reduzir toda a dificuldade que a educação física enfrenta para se realizar na escola à polarização racional-corporal, registro esse ponto pela exploração das consequências do cânone platônico-kantiano mencionado por Rorty sobre nossa comunidade da educação física. Ou seja, uma vez tendo sido postulado que a essência do humano é ser racional e que o corpo frequentemente lhe induzia ao erro, seria preciso superar esse estado de viver sob o erro, sob a possibilidade de se iludir (num sentido metafísico). Nesse espectro, a educação física participa não mais do que um recurso secundário. Entretanto, ao negar que há uma essência, uma espécie de inatismo ao ser humano, não há mais razão para sustentar essa hierarquia entre racional e corporal, tampouco para inverter essa hierarquia. Aquilo que chamamos de práticas racionais e práticas corporais não fazem oposição uma a outra, mas práticas distintas que realizamos para viver ou para experienciar determinada área da cultura.

Nesse horizonte, a ausência de valorização da educação física não é uma ausência *em-si*, como se lhe faltasse algo e que uma investigação epistemológica nos daria a direção. Quando lanço essa problemática do campo epistemológico para o político cultural, destaco que o que vem sendo desvalorizado, até mesmo *negado*, é um projeto democratizante da cultura corporal, enfatizado pelas perspectivas críticas do Movimento Renovador; um projeto que visa atender a sociedade brasileira como um todo, e não apenas grupos específicos. A nossa “elite do atraso” (SOUZA, 2017) aprecia eventos esportivos, realização de exercício físico, atividades de lazer e práticas na natureza, mas cerceia a possibilidade de transformar isso em *direito*, dentre outras formas, minando o investimento na escola pública e guardando para si essas práticas na forma de privilégio.

3.3.2. As razões para a inclusão da educação física no PNL

Logo no início da investigação sobre a inclusão da educação física no PNL, me perguntei sobre a razão (a justificativa) dessa inclusão. Terá sido um desejo da comunidade da educação física? Um nicho de mercado vazio no qual as editoras enxergaram uma oportunidade para aumentar seus lucros? Uma estranheza repentina sentida pelos gestores do MEC, já que o PNL atendia quase tudo que era possível, mas a educação física continuava de fora? É fácil notar que essas perguntas são especulações em torno de infindáveis possibilidades de justificativas. Ainda assim, a pergunta “qual a razão?” segue pertinente e inquietante, afinal, houve um projeto desejoso por essa inclusão ou foi um simples por que não?.

Há dois lugares básicos onde se procurar tal resposta: 1) no próprio MEC; e 2) nas pesquisas na área da educação física. Em relação ao primeiro, não há documento oficial justificando essa

inclusão (e se há algum documento não oficial, desconheço). Há apenas os propósitos do programa ao atender os componentes curriculares e os objetivos da escola, que estão definidos no Decreto nº 9.099/2017, *grosso modo*, indicando o desejo de melhorar a qualidade da educação e apoiar a implementação da BNCC. Embora isso possa contar como uma razão para a inclusão da educação física, não é uma razão específica, já que é direcionada para o conjunto da educação brasileira nacional. Por parte da educação física, como já mencionado anteriormente nesse trabalho, houve um aumento de interesse e publicações investigando livros didáticos para a educação física, entretanto desconheço qualquer pesquisa em que há reivindicação, sugestão ou manifestação de desejo de *inclusão da educação física no PNLD*. Há sim trabalhos que mostram o valor que o livro didático pode ter para a educação física, mas isso não equivale a ser uma razão para sua inclusão no PNLD. É diferente considerar pertinente tais obras e que a iniciativa privada as tome como um nicho de mercado a ser explorado, de ver a relevância de uma política pública, como o PNLD, para o fomento e distribuição de livros didáticos para a educação física.

Não encontrar um posicionamento explícito sobre a razão de incluir a educação física no PNLD não impede dar prosseguimento na investigação, apenas muda o modo de fazê-la. Ao invés de analisar as razões expostas, foi necessário tentar encontrar essas razões (ou conjecturar sobre elas). Além das pesquisas em periódicos, dissertações e teses, contei com a colaboração dos professores/as das escolas para me ajudar. A seguir, exponho as manifestações dos entrevistados e, na sequência, apresento como percebi todo esse contexto.

[Indique algumas razões para a inclusão da educação física no PNLD?]

Érico: Eu acho que como mudou com a BNCC, ficou um pouco mais complexo, acho que necessitou de um material desse aqui para ajudar o professor. Então, acho que deu um norte.

Cláudio: Acho um fator importante, porque a educação física, como outras matérias, é para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Dioneia: [explicita o valor da educação física, como o Cláudio] Acho que são várias. A educação física é um ponto chave na escola, mas muitos não tem essa concepção.

Edilma: eu acho que com a vinda da BNCC foi importante incluir a disciplina de educação física, porque já que a BNCC vem para dar esse norte, para nortear os conteúdos a serem administrados em cada ano do ensino básico, então porque deixar a educação fica de fora, sendo que ela faz parte do componente curricular da escola.

Jhonatan: Penso que para ter um norteamento do trabalho entre todas as escolas, porque antigamente cada um fazia por si, e com o livro dá uma melhorada na questão de ser mais igualitário o trabalho.

Luciano: Eu acho que foi uma questão mais da política educacional da prefeitura, mas não como uma questão de necessidade.

Mory: Acredito que seja um clamor da classe, porque foram anos de solicitação, de cobrança. Teve um trabalho junto com a UFMT, talvez essa aproximação tenha contribuído.

Zizele: A gente sempre questionou o porquê não ter o livro para a educação física, porque já tinha vindo artes. O livro, em si, é legal.

Roberto: A educação física, a razão é única e exclusiva, é obrigatório e deve ter em todas as escolas. Porque é uma disciplina básica para disciplina, valores, motivação, estímulo na vida, para essas crianças que não tem uma base familiar.

O primeiro detalhe que me veio foi que, por vezes, as respostas dos professores/as são uma justificativa da educação física na escola. Mencionam a razão de incluir a educação física no PNLD pelo seu próprio valor, e não por uma possível contribuição do Programa para a educação física. Em outras palavras, a razão dessa inclusão pode ser explicada pela combinação da (eventual) contribuição do PNLD para a educação física junto com certo reconhecimento do valor da educação física para a formação dos estudantes; tais argumentos se reforçam – “como a educação física é importante, a inclusão no PNLD é um modo de favorecer sua realização”. De certo modo: a inclusão foi um modo de reconhecer o papel da educação física na escola.

Outra razão suscitada pelos entrevistados foi que a inclusão da educação física no PNLD favoreceria a implementação da BNCC. A meu ver, faz muito sentido a inclusão da educação física no PNLD estar relacionada à BNCC. Numa descrição sucinta: ações governamentais, como a criação da BNCC, é o modo prioritário que as últimas gestões federais, particularmente desde Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com os PCN's, vêm utilizando para implementar reformas educacionais (LOPES, 2004; SANTOS, BORGES, LOPES, 2019⁵⁴). Sendo assim, as reformas curriculares são o carro-chefe de reformas educacionais ou, dito de outro modo, as últimas reformas educacionais foram deliberadamente reduzidas a reformas curriculares, uma maneira eficaz de dismantelar escolas e disponibilizar uma educação pública tão ruim e antidemocrática a ponto de considerarmos que há uma negação ao direito à educação.

Há cuidados a serem tomados com este posicionamento, por exemplo, a crítica centra-se na redução da reforma educacional à reforma curricular. Não perceber isso traz grandes confusões. Uma delas é uma suposta ideia de que ao se criticar a reforma curricular, se está criticando todo o projeto, mas são assuntos distintos, ainda que conectados. Criticar aquele reducionismo, é chamar a atenção para as políticas de infraestrutura e salarial, entre outras, que são excluídas, postas como secundárias. Já o debate em torno da reforma curricular, engloba principalmente a seleção ou definição, de modo lato, de conteúdos, habilidades, princípios, competências, direitos de aprendizagem e tantos outros termos que remetem àquilo que o público escolar possui como *direito*, tal como assegurado pela Constituição Federal de 1988 (e eventualmente imputando-lhes *deveres*).

A BNCC como uma ação para reformar o currículo, estabelece princípios e diretrizes, necessariamente abarca a educação física por ser um componente curricular. E, para obter sucesso nessa tarefa, é plausível fazer sua inclusão no PNLD, uma maneira de favorecer a implementação da BNCC. Repete-se, assim, estratégias já tomadas no passado para difundir certo ideário educacional. Mas não é o caso, ao menos não ainda, de se deixar os ânimos aflorarem e interpretar esse cenário como sendo uma catástrofe, um meio escuso de ditar normas ou ludibriar a população por parte do segmento governamental e entidades civis afeitas ao ideário a ser difundido. Vale notar que, à parte o reducionismo, a BNCC é resultado de um clamor de décadas por um projeto educacional

⁵⁴ Exemplos mais recentes mencionados por Santos, Borges e Lopes (2019) são os programas de residência pedagógica e a reforma do ensino médio, que, de modo geral, reforçam ou são as implicações das políticas de *accountability* (de responsabilização do docente).

que abarcasse todo o país. Um clamor tanto da ala conservadora, quanto de algumas alas críticas/progressistas. O princípio que rege a BNCC – de organizar e sistematizar a educação nacional – possui grande acolhida no meio educacional ou até ser uma demanda reivindicada pelo meio educacional⁵⁵. Por isso que, no capítulo 3, registrei que se trata fundamentalmente de um debate em torno do que se deseja ou se considera legítimo estar presente na BNCC ao invés de ser sobre “controle” ou “respeito às características da escola” ou termos abstratos.

Esse clamor pela BNCC ou por algum projeto nacional de educação, faz-se presente também, na educação física. Basta notar a presença de um desejo por *sistematização*. Há tempos, pesquisadoras/es e professoras/es, estão preocupados em assegurar aos estudantes um amplo repertório de práticas da cultura corporal. E há razoável consenso de que, esse amplo repertório (e a diversificação implícita), precisa ser *disponibilizado* (um direito), *vivenciado e aprendido* (um dever). E um modo de se fazer isso, é definindo quais seriam as obrigações do Estado. A BNCC é o documento que define parte dessas obrigações do Estado. Esse documento, em tese, permite a população, entidades civis e órgãos públicos, acompanhar se o trabalho está ou não sendo efetivado, se o direito está ou não sendo garantido.

Reconheço que esse não é o modo usual de descrever a questão, já que o Estado, ao sofrer significativa influência e interferência de corporações privadas (DOWBOR, 2018), cria um documento como a BNCC não para ser fiscalizado, mas sim para determinar que seu próprio modo de operação se concretize. É difícil desembaraçar esse assunto, se é que é possível, pois ao mesmo tempo que o Estado é utilizado para fiscalizar, serve para ser fiscalizado, são como duas faces da mesma moeda. Não nego que o Estado brasileiro esteja majoritariamente ocupado, noutros termos, pelo que Souza (2017) chama de ‘elite do atraso’⁵⁶. Entretanto, leio isso como justificativa para uma crítica ao projeto neoliberal apresentado, e não uma crítica abstrata à tentativa de controle.

Em relação a um documento nacional orientador do currículo – aquilo que os PCN’s fizeram no passado e que a BNCC busca fazer no presente – ser pertinente ou não, e qual a contribuição que poderia dar, é alvo de controvérsias e escapa a avaliação empreendida aqui. Mais detidamente, quis observar se, dentre as razões para sua inclusão, acaso haveria alguma que emanasse da própria educação física, sob o pressuposto de havendo tal reivindicação da área, isso favoreceria sua recepção. Mas não encontrei tal cenário favorável na literatura, exceto por ações pontuais. A principal razão parece-me ser a indicada por parte dos entrevistados: implementação da BNCC.

⁵⁵ Como conta Saviani (2016, p. 73-74): “A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). [Entretanto], seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação”.

⁵⁶ “A crise brasileira atual é também e antes de tudo uma crise de ideias. Existem ideias velhas que nos legaram o tema da corrupção na política como nosso grande problema nacional. Isso é falso, embora, como em toda mentira e em toda fraude, tenha seu pequeno grão de verdade. Nossa corrupção real, a grande fraude que impossibilita o resgate do Brasil esquecido e humilhado, está em outro lugar e é construída por outras forças. São essas forças, tornadas invisíveis para melhor exercerem o poder real, que o livro pretende desvelar. Essa é a nossa elite do atraso” (SOUZA, 2017, p. 9).

3.3.3. O processo de escolha das coleções didáticas

No âmbito do PNLD, o processo de escolha é o momento em que ele começa efetivamente a se desenvolver na escola, pois, as etapas anteriores, envolvem as ações do Ministério da Educação e FNDE de preparação e divulgação do Edital, das editoras, na produção do material, e a avaliação desse material pela Coordenação-Geral de Materiais Didáticos/COGEAM e divulgação do Guia do livro didático. A escolha do material é um momento considerado crucial, pois envolve a autonomia do trabalho docente.

Meu primeiro intuito foi entender como ocorre a escolha: divulgação e esclarecimentos aos professores/as, tempo disponível para avaliação das coleções, reuniões de debate e deliberação, critérios e justificativas para a escolha, entre outras ações. Todavia, dentre os 16 entrevistados, 14 *não participaram* do processo. Os motivos apresentados foram:

- Não foram informados: oito casos;
- Estavam de licença da escola (licença-prêmio ou para qualificação): dois casos;
- Não trabalhavam na rede municipal: dois casos;
- Não quis participar: um caso;
- Não aconteceu por ser uma escola nova: um caso.

a) A ação de disponibilizar livros didáticos aos professores/as

São duas as ações precípuas do PNLD, e registrado no art. 1 do decreto 9.099/2017: avaliar e disponibilizar. Como já mencionei antes, esta pesquisa não se dedica a etapa do processo de avaliação das obras, realizada por profissionais de diferentes instâncias educacionais (federal, estadual e municipal) e organizado pelo FNDE e COGEAM. Em relação ao disponibilizar, o PNLD prevê medidas para que essa ação seja assertiva ou enriquecedora para a prática pedagógica. Dentre elas estão a própria avaliação por equipe técnica e pedagógica, elaboração do *Guia* e proibição de pressão ou assédio das editoras sobre as escolas, sendo que destaco a prerrogativa de escolha do livro pelo conjunto dos professores/as da escola (art. 18 §1º), que é uma forma de atender as diretrizes do Programa, como o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas⁵⁷.

Essa observação fez-se necessária, para ilustrar minha própria perspectiva de avaliar em graus, isto é, buscando entender a maior ou menor efetividade da ação. Salta aos olhos a situação de aproximadamente 90% dos entrevistados não terem realizado a escolha. Houve participante na escolha nas regionais sul e norte, mas nas regionais leste e oeste, não tive registros de participação. Inclusive, na regional oeste, foram quatro escolas de um conjunto de doze. Estas informações podem ser matizadas pela possibilidade de, em alguns casos, o professor/a entrevistado não tenha realizado a escolha, mas outro professor/a da escola tenha feito. Ainda assim, é notório que há um problema grave no processo de escolha, acarretando a impossibilidade da escolha da coleção pelos professores/as.

⁵⁷ As outras diretrizes presentes no Decreto são: art. 3, II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.

Há diferentes causas para o problema, indicando que não se trata simplesmente de uma questão de organização do PNLD. Uma das causas é a mudança do docente da escola, seja por afastamento por qualificação ou pela chegada de um novo. Embora o afastamento ou criação de escola nova seja algo menos recorrente, a contratação de novos professores/as tende a ser mais comum, visto a demora na realização de concursos públicos para preenchimento das vagas disponíveis. Nestes casos, professores/as recém-contratados/as, trabalham com os livros disponíveis, sem realizar a escolha.

A principal causa assinalada pelos professores/as foi a desinformação ou ausência de divulgação do processo de escolha. Neste caso, a tarefa era primordialmente da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/MT seja por notas informativas, seja por meio de cursos, tanto para os professores/as que atuam em sala de aula quanto os que integram equipe gestora (diretoria e coordenação das escolas). Há relatos em que os professores/as se sentiram surpresos com a distribuição de livros didáticos de educação física, já que, nessa disciplina, não faz (ao menos não fazia) parte de sua rotina realizar essa tarefa. Como a professora Aliana, ao ser perguntada sobre o processo de escolha, disse que “para nossa área não dão livros de educação física”, ou a professora Maria, que relatou assim seu contato com a coleção: “A coordenadora que me entregou. Eu: ‘olha!’. Porque eu me virava com esse aqui do Evando [livro azul⁵⁸]. Com algumas coisas da internet. Umas coleções antigas que vendiam”.

Embora a maior parte das professoras/es de educação física entrevistadas/os não tenham realizado a escolha, alguém a realizou. À rigor, esta situação não deveria ter ocorrido. Afinal, cabe ao professor/a ou conjunto de professores/as da escola que fizeram a escolha assinalarem em ata sua opção – situação me relatada uma única vez. E no Simad, consta escolha e entrega das coleções em todas as escolas, mas houve seis entrevistados que relataram o não recebimento da coleção do PNLD/2019.

b) Sobre o processo de escolha

Em algumas entrevistas, mais do que relatarem os acontecimentos, realizaram uma avaliação sobre o processo de escolha, destacando-se algumas críticas e sugestões, como as que exponho a seguir.

Eliane conta que “eu me senti lesada, não por ele não ter chegado, *mas sim por não ter sido consultada*” (grifo meu). Valdeir menciona a seguinte situação:

Em relação, por exemplo, a essa escolha do livro, vou ser bem claro. Eu não participei da escolha do livro. A secretaria só me informou que era para eu assinar [a ata]. *Eu assinei, mas nem sei o conteúdo do livro*. E seria interessante se eu tivesse sido consultado, se tivesse visto o livro (grifo meu).

Aqui, são dois problemas: a não chegada do livro, já registrado na literatura nos trabalhos de Lajolo (1996) e Batista (2001), mas, em anos recentes, não encontrei estudos atualizando essa informação. A falta de consulta aos docentes segue um tanto recorrente (ZAMBON; TERRAZAN, 2013). Um comentário adicional sobre o relato do Valdeir, vale observar a resolução da situação de

⁵⁸ Em várias ocasiões os/as professores/as fazem menção ao “livro do Evando” ou “livro azul”. Trata-se de uma obra organizada por Evando Carlos Moreira (MOREIRA, 2012), em parceria com professores/as da rede municipal.

modo burocrático e como o aspecto pedagógico que fica secundarizado. Além de não ter participado da escolha, foi-lhe solicitado a assinatura da ata, fazendo crer que tudo transcorreu conforme se espera do Programa, quando, na verdade, fizeram um subterfúgio para contornar a situação. Não irei para além de indicar uma ação dissonante das prerrogativas do Programa. Um relato breve não me permite compreender o que levou àquela situação, tampouco ser oportunista para pintar a escola como uma grande mancha. Mas, não há dúvidas de que tal problema deve ser resolvido, ou seja, fazendo com o que as professoras/es escolham as coleções com que irão trabalhar.

Na narrativa do Luciano, há diferentes destaques:

[...] eles mandaram o livro para a gente escolher, mas sem muita opção, *veio só dois livros e acabou*. [...]

[Na ocasião do processo de escolha, você acessou o guia digital do livro didático?] Não.

[Foi informado sobre isso?]

Não. *Não informaram sobre isso*. Apenas chegou para a gente que tinha que escolher um livro e *foi um prazo muito curto de escolha*. Para todo mundo, aliás, para os regentes também. E *geralmente eles dão uma semana para poder escolher*. Então, você não tem tempo para pegar o livro e manusear (grifos meus).

Luciano narra diversos problemas. Diria que o mais grave são as poucas informações aos professores/as. Essa é eminentemente uma tarefa da Secretaria Municipal de Educação, que possui, inclusive, um setor dedicado aos programas de livros. A causa, ou melhor, as causas para um problema como esse tendem a ser múltiplas, desde o baixo orçamento dedicado à educação, que faz com que as redes tentem assegurar esse direito da população ora sem recursos materiais, ora sem recursos humanos, ou com os dois em déficit. Mas isso não explica quando o problema é fundamentalmente de organização, de dificuldades para um trabalho coletivo.

A falta de tempo para a escolha nos remete para uma situação muitíssimo desalentadora. daquelas que faz jus a frase de Darcy Ribeiro: a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto. O período de escolha disponível ao professor/a, para o PNLD/2019, foi do dia 23 de agosto até o dia 12 de setembro de 2018⁵⁹. Exatos 21 dias, sendo 14 úteis. Período em que o docente precisa avaliar as coleções disponíveis, na ocasião, eram 4 (aproximadamente, 1280 páginas); debater com os demais profissionais da própria escola e, também, da mesma regional. O tempo para a avaliação é o das chamadas horas-atividades; na prática, isso significa reduzir o tempo disponível de avaliação para aproximadamente 5 dias úteis. Contudo, qualquer professor/a da educação básica sabe que essas horas-atividades não são exclusivas para a avaliação dos livros didáticos, mas também para planejamento das aulas, correção de atividades, planejamento coletivo, entre outras. A descrição anterior não é que efetivamente ocorreu nas escolas, mas apenas daquilo que aconteceria se os prazos e normas oficiais fossem cumpridos, portanto, é o melhor cenário possível. Este “melhor

⁵⁹ Conforme site do FNDE: “Informamos que a escolha do PNLD 2019 destinada à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental teve início no dia 23/08/2018 e estará aberta para registro no Sistema PDDE Interativo até o dia 10/09/2018. Fique atento aos prazos e às comunicações recebidas neste mês!”. Posteriormente, houve prorrogação do prazo: “PRORROGAÇÃO DA ESCOLHA PNLD 2019. O FNDE informa que o registro da escolha do PNLD 2019 foi prorrogado até as 23h59m do dia 12/09/18. Solicitamos especial atenção ao prazo, pois não haverá nova prorrogação.” Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11986-escolha-pnld-2019?highlight=WyJlliwYsIidhliwizXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwizSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==> Acesso em: 31 de maio 2021.

cenário” já mostra a dificuldade de se realizar uma escolha após um estudo pormenorizado, permitindo ao docente “manusear” a coleção. Tomando o caso concreto narrado por Luciano, de que foi dada uma semana, basicamente, o docente teve um dia de trabalho para “olhar” todo o material. Sendo que a avaliação transcorreu e em meio as aulas e, provavelmente, levando “serviço para casa”, leia-se: trabalho extra não remunerado.

Para completar o cenário desalentador, a falta de informação narrada por Luciano fez com que não tivessem conhecimento do Guia. Isso gera a hipótese de que, as duas coleções que ele mencionou, foram material de divulgação das editoras. Tal procedimento não encontra amparo na regulamentação do PNLD⁶⁰. Essa situação prejudica uma avaliação sem direcionamento externo. A ideia de acessarem o Guia, é poderem avaliar todas as obras e tomarem sua decisão. Com a ausência do Guia, as editoras com maior poder econômico, e em condições de distribuir material de divulgação pelo Brasil, ficam privilegiadas (CASSIANO, 2007), já que é notório a preferência pela escolha de obras em que puderam ler, ou ao menos “olhar”, do que aquelas às quais não possuem nenhuma informação.

Um último relato a ser exposto é o do Jhonatan:

Eu acho assim, se fizesse uma escolha do livro didático com todas as escolas juntas, com os professores de educação física juntos, teria assim... um acordo que contemplasse a todos. Acho que esse seria o único ponto de mudança de escolha dos livros. Porque, como foi, foi mais dentro da escola e depois vai para o grupo maior que a gente não tem representatividade lá. Então, vem o que a maioria escolheu, mas poderia ter sido feito juntos, não só dentro da escola (grifo meu).

A narrativa de Jhonatan pode ser um complemento da de Luciano, pois ele destaca a necessidade do debate em conjunto. Essa situação é particularmente importante para o caso de Cuiabá/MT, mas também para as redes que optaram pelo recebimento de uma mesma coleção para um conjunto de escolas. Se a escolha é para um conjunto, só faz sentido se as escolas envolvidas puderem participar. Para tanto, é necessário criar uma estratégia de debate e decisão. Todavia, vale reforçar, antes de se pensar em estratégia ou organização de debates, é indispensável ampliar o tempo para que ocorra a avaliação. Como já registrei, havia quatro coleções disponíveis, mas, porventura, o PNLD siga atendendo a educação física, é razoável supor que esse número de coleções se amplie, assim como vemos no caso das demais disciplinas, que não tiveram menos que dez coleções aprovadas para o PNLD/2019⁶¹.

Agora, tomando em conjunto os quatro relatos precedentes, nota-se erros graves na sua realização: falta de informação sobre o PNLD e sobre como acessar o Guia, prazo exíguo – acarretando dificuldade para avaliar as coleções, debatê-las com os pares e, conseqüentemente, escolha (quando assim pudermos chamar) pouco criteriosa. Os professores/as, nestas circunstâncias (e nada impede que haja outras narrativas Brasil afora), participam precariamente nessa etapa do Programa.

⁶⁰ Conforme Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018: “Art. 9º É vedado aos representantes com materiais inscritos no Programa: [...] IV - realizar orientação pedagógica e/ou divulgação de materiais do PNLD nas escolas beneficiadas ou nas redes de ensino durante o período de Registro da Escolha; VI - divulgar materiais inscritos antes do resultado parcial da Avaliação Pedagógica; [entre outros incisos]”.

⁶¹ Essa informação é válida para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Vide Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018.

c) Quando ocorre o processo de escolha, como acontece?

O professor Jhonatan relata os elementos básicos esperados de um processo de escolha, ou seja, a escola, por meio da coordenação, informou os professores de que haveria o processo de escolha. Os professores, no caso, dois na escola, se reuniram e debateram sobre as obras. Eles consultaram o Guia do Livro Didático para subsidiar suas análises e decisão, que estava disponível on-line. Inclusive, assinaram a ata de escolha. O aspecto ausente na narrativa foi o debate com outras escolas, já que a escolha foi por grupo de escolas, e não por unidade escolar. O principal aspecto levado em consideração para a escolha da obra, foi sua adequação em relação a infraestrutura da escola.

O professor Luciano, que também pode participar da escolha, narra o processo e alguns problemas. Em resumo: as informações foram apenas parciais, ou seja, foram comunicados sobre o processo, mas sequer tomaram ciência do *Guia*. Desse modo, realizaram a escolha a partir de duas obras disponibilizadas na escola, provavelmente, material de divulgação das editoras, já que o PNLD não envia as coleções para a escola no processo de escolha, apenas as disponibiliza em ambiente virtual. Considerou o tempo curto para a avaliação. E não chegou a assinar a ata de escolha.

Em suma, quando o processo ocorreu, os aspectos mais destacados foram os momentos, digamos, burocráticos, e uma incipiente discussão pedagógica. Avaliar a proposta didático-pedagógica, a sistematização, os conteúdos e a concepção de avaliação, que é uma das tarefas dos professores/as, basicamente foi inviabilizada.

3.3.4. A força da obra sobre a atuação educativa

Nesta última seção, comento o desfecho do PNLD: o uso (ou não) das coleções didáticas pelos professores/as de educação física na escola. Tomo-o como desfecho porque, em resumo, após as ações iniciais do MEC de fomento a produção, as regras para a produção dos materiais, o processo de avaliação (por equipe técnica e pedagógica no âmbito do FNDE) e o processo de escolha nas escolas, é chegado o momento em que as variáveis do processo são contrabalanceadas e o/a docente, enfim, decide: uso ou não o livro didático?.

Início comentando dois aspectos preliminares, que soam um tanto prolixo, mas que deve ajudar na apresentação de algumas ideias. Primeiro, reforço a terminologia ‘uso’ em vez de ‘leitura’. Nesse assunto, estou acompanhando os trabalhos de Munakata (1997) e Bittencourt (2008) e que, no campo dos estudiosos de livros didáticos, há grande consenso. É que, entre aqueles que se dedicaram a esmiuçar o universo dos livros didáticos ao invés de se contentarem com trabalhos pontuais sobre o assunto, há o entendimento de que os professores/as não são leitores de livros didáticos assim como há leitores de literatura, ou de filosofia, ou da bíblia. Livros didáticos são obras consultadas, recortadas, recontextualizadas, abandonadas. O termo ‘uso’ capta melhor o que acontece com esse tipo de obra na escola: são ‘usadas por’ em vez de ‘usam o’ professor/a. Esse é o aspecto geral que considere para dialogar com os professores/as de educação física. Segundo, ao escrever que a professora ‘decide’, posso invocar em certos leitores não uma pergunta genuína, mas a *objeção em forma de pergunta*: o professor/a realmente decide usar? Evito esta pergunta

metafísica e adoto uma postura prática. O metafísico nos remete a uma resposta absoluta, em que as opções são ou 'sim' ou 'não'; uma postura prática me leva a considerar as condições de uso como mais importante do que apenas se sim ou não, ou seja, a decisão foi pouca ou bem justificada, houve ou não adequações, quando e com quais propósitos foi utilizada, em suma, há uma imensa gradação nesse último modo de avaliar, ao invés do binarismo metafísico. Ambos os aspectos ganharão coloração com a exposição a seguir e retomados em conjunto ao final da seção.

Tratar da questão do uso da coleção requer abordar como o professor/a lidava com livros didáticos antes mesmo da disponibilizada pelo PNLD, e é o primeiro assunto.

a) O livro didático na carreira profissional do professor/a+ de educação física

Há os que já tiveram mais acesso ou estão mais familiarizados, ao passo que outros tiveram pouco acesso a livros didáticos. E isso interfere na valoração dada ao material distribuído pelo PNLD. Vejamos o posicionamento dos entrevistados quando perguntados sobre se já usam ou usaram livros didáticos de educação física:

[Usam/usaram livros didáticos].

Cláudio: Sim, já usava alguns. [Prof. desde 2016 em escolas. 4 anos].

Cleicineia: Só o do Evando e do Sarã. [Prof. desde 2000. 19 anos].

Valdeir: Sim, livro *O quê e como ensinar educação física* e outros [Prof. desde 2018. 2 anos].

Edilma: Sim, eu já usava o manual de práticas esportivas do Programa Segundo Tempo [Prof. desde 2016. 4 anos].

Maria: Eu me virava com esse aqui do Evando. E umas coleções antigas que vendiam [Prof. há 19 anos].

Zizele: Usava o livro do município. Eu usei muito o do município [livro do Evando]. [Prof. há 7 anos].

Roberto: Sim. A gente sempre tem a nossa "bíblia" da educação física antiga, que era do Projeto Sarã [Prof. há 22 anos].

[Não usam livros didáticos].

Érico: Não usou [primeiro ano em escola].

Dioneia: Eu, geralmente, questiono o livro didático [Prof. há mais de 22 anos].

Rafael: Não usou [Primeiro ano em escola].

Aliana: Não tem para a área de educação física. [Prof. desde 2016 no município. 4 anos].

Jhonatan: Não, nós pegávamos da escola Cuiabana [este é o mesmo livro caracterizado como 'didático' por outros entrevistados] [Prof. há 16 anos].

Luciano: Não, uso livros e internet [Prof. há 17 anos].

Mory: Não [Prof. há 19 anos].

Sandro: Livro didático não, mas eu sempre procurei me apoiar em materiais. Foi construído um material, a universidade federal com professores da rede municipal...

o livro azul [livro do Evando]. [Prof. há, praticamente, 30 anos, sendo 8 na rede municipal].

Eliane: Eu acho extremamente desnecessário [Prof. há 22 anos].

Dentre os 14 entrevistados⁶², 7 afirmaram usar livros didáticos: Cláudio, Cleicineia, Valdeir, Edilma, Maria, Zizele e Roberto. Dessa informação, posso identificar aspectos positivos e negativos. Discussão que faço mais adiante. Antes disso, penso que vale observar um comentário mais geral, sobre o que isso (a presença do livro) representaria para a educação física. No caso, se há ou não reconhecimento desse material para a educação física. Isso se deve pela dúvida de que o livro didático possa ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento da educação corporal, dúvida presente na literatura acadêmica e manifesta na fala dos professores/as. É preciso tentar entender as razões em que se ancoram essa dúvida.

Uma das razões, suscitada por Rodrigues (2009), advém da natureza ou do que se compreende como sendo o cerne da educação física. Uma vez que a área gira em torno do corpo e do movimento, ou do corpo em movimento, parece fazer pouco sentido usar livros ou textos como um recurso. Outra razão advém do próprio livro didático: ao mesmo tempo que ele é um bem cultural, também é posto como um bem cultural supérfluo.

Nos relatos dos professores/as, as justificativas mais fortes para o não uso pautaram-se em críticas ao livro didático. Elucido e diálogo com algumas falas:

Dioneia: Ele [o livro didático], a meu ver, precisa de muitas mudanças, eles têm muitos erros do passado, da minha infância. São muitos erros que ainda existem em relação ao livro didático e, também, na educação física... os conteúdos, os pontos que o livro didático aponta em relação à educação física e à educação de um modo geral, acho muito pouco, *muito pobre mediante a uma diversidade que nós temos no contexto da escola.*

Esse livro didático para mim não é referência para meu trabalho. Ele é uma referência para eu saber qual é o encaminhamento dado para a educação física. Nós da prefeitura temos a nossa proposta de educação física, e em cima dessa proposta de educação física que eu me baseio.

Essas diretrizes [livros didáticos] eu tenho como base para discussões quando eu encontro o grupo de educação física para discutir a proposta da rede. Mas eu não trabalho com ela, minha visão é muito mais, eu considero mais ampla, a partir do momento que vejo a diversidade de corpos. *E essas diretrizes são muito redondinhas (grifos meus).*

Os trechos elencados devem ser o suficiente para destacar a principal crítica da Dioneia em relação ao livro didático: “muito pobre mediante a uma diversidade que nós temos no contexto da escola”. Em outras palavras, ela expressa que o livro didático é um livro pobre, cheio de erros e que não pode servir de diretriz para o trabalho docente. Já mostrei antes, que críticas a erros (técnicos, didáticos ou culturais) nos livros didáticos são comuns, embora nem sempre se justificam.

A seguir, outra narrativa que guarda semelhanças com a da Dioneia:

⁶² Neste caso, desconsiderei os dois professores ingressantes na profissão no ano da entrevista, pois a pergunta não se aplica a eles pela impossibilidade de terem utilizado o material.

Eliane: Eu acho extremamente desnecessário, porque todo conhecimento que a gente precisa para ministrar as aulas, eu tive na graduação e na pós-graduação. Se fosse uma sugestão de formação para professor de coisas novas, aí sim. No mais, acho que não mudou nada. A história do basquete não mudou nada.

Dentre as entrevistas, a de Eliane é a que mais explicitamente mostra o livro didático como sendo descartável por ser um livro didático, sem mais. Não compreendi bem como ela chegou a essa conclusão, pois informou que não recebeu a coleção do PNLD/2019. Suponho que se referiu a outros livros didáticos ou a imagem que possui desse material. No mais, não quero enfatizar o comentário dela de que todo conhecimento necessário é aprendido na graduação e na pós-graduação, pela ressalva que a própria entrevistada faz, ou seja, se fossem coisas novas, o material seria bem-vindo. O destaque que faço é sobre a ideia de que a existência de conteúdos que não mudaram faz com que o livro didático seja dispensável. Para ilustrar esse ponto, recorro ao caso de outras disciplinas escolares, ou seja, embora as operações básicas da matemática não tenham se alterado – afinal, continuam sendo adição, subtração, multiplicação e divisão – o livro didático continua sendo um recurso utilizado. Apesar do professor/a de história ter aprendido sobre os conteúdos na sua formação inicial, nem sempre é o caso dele ser o autor do texto que utiliza em sala de aula. E isso não diminui sua condição de professor/a, e nem o transforma em um “reprodutor” de conteúdo. Ainda que ele não tenha escrito o texto que utiliza, é ele o responsável pelo processo educacional, pela socialização e individuação dos estudantes.

As duas entrevistas acima foram selecionadas por criticarem os livros didáticos, mas vale notar que ambas, Dioneia e Eliane, não participaram do processo de escolha e não leram o Guia do Livro Didático, a primeira porque estava afastada para qualificação no período de escolha, e a segunda por não ter sido informada. Ambas as críticas *não* são do tipo “os jogos selecionados são impróprios para a idade”, “o conteúdo expressa um desprezo pela cultura de determinados povos ou regiões”; as críticas possuem o mesmo tom das críticas de Alves (2006) ao livro didático, ou seja, tais obras possuem um tipo próprio de conteúdo que são descartáveis. Isso mostra como é pertinente perceber a imagem que se possui sobre livros didáticos. Essa imagem prévia poderá facilitar ou não a recepção da obra.

Quanto aos professores/as que já usaram livros didáticos, parece-me que foram mais avaliativos. Não se trata de serem mais afeitos ou propensos a eles, mas sim de não recusarem de antemão tal material. Terem relatados materiais didáticos que os ajudaram na prática educativa é um aspecto que influencia positivamente na recepção, mas não a torna automática, sem uma nova avaliação, sem uma nova experimentação. Diferente de professores/as que incorporaram em suas práticas críticas corriqueiras aos livros didáticos, muitas delas advindas da década de 1970 e 1980 (MUNAKATA, 1997), e que tendem a desconsiderar, por exemplo, que sua configuração e propósito não guarda analogia com livros de didática ou diretrizes educacionais.

b) Os usos

No curso de uma política pública, a fase de implementação pode ser caracterizada como “aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações” (SECCHI,

2016, p. 55). A intenção explícita do Programa é melhorar a qualidade da educação, particularmente, pela disponibilização de coleções didáticas enriquecedoras da prática educativa. Sendo assim, a prática educativa é um momento fundamental para percebermos os efeitos ou as consequências das coleções didáticas. Ou seja, se espera que elas gerem diferença na prática educativa, do contrário, as etapas precedentes parecerão em vão.

E como as professoras/es usaram as coleções didáticas de educação física do PNLD/2019? Na sequência, reúno passagens relevantes acerca do uso das coleções didáticas como quem expõe os dados brutos de uma pesquisa. Isso significa que não há uma realidade que salta aos olhos, mas sim um conjunto de elementos que ganham coerência em razão do modo como alguém os combina. Começo destacando o relato da professora Edilma, além de ser o mais detalhado, é emblemático para percebermos a influência positiva do PNLD sobre a prática educativa.

Edilma: [Como você utiliza o livro didático?]

Bom, a gente o divide pelos campos de experiência, quando é educação infantil são os eixos, então eu peguei meu planejamento anual e dividi esses eixos dentro dos bimestres. Por exemplo, no primeiro bimestre eu trabalhei com jogos e brincadeiras das regiões junto com as danças para trabalhar em conjunto a região e a dança dessa respectiva região. Então, eu trabalhei todas as regiões e todos os jogos e brincadeiras dessas regiões.

Então, por exemplo, quando começava uma região nova, por exemplo, região norte: eu conversava com eles sobre a região norte, os estados que fazem parte dela, mostrava alguns vídeos sobre como as crianças lá brincavam, eu fazia pesquisa sobre as brincadeiras que são daquela região. Aí, a gente vinha para fora, fazia, experimentava, vivenciava as brincadeiras daquela região. E aí, na outra semana, a gente dava continuidade, porque como são muitas brincadeiras, às vezes em uma aula só eu não conseguia terminar. Eu fazia um planejamento dentro da sequência didática.

O livro, nesse ano, me deu outra visão. Eu trabalhava por bimestre um conteúdo, por exemplo, a ginástica eu a dividia no bimestre todo. Agora não, com o livro eu percebi que posso mesclar esses eixos, esses conteúdos, e que conversam entre si. Não precisam estar separadinhos por bimestre. Eu posso ir trabalhando eles todos juntos. E essa parte de conversar mais com eles, de fazer essa contextualização que antes eu não fazia. A gente já vinha direto para fora, já conversava ali e já fazia... Não dava essa atenção para a parte da contextualização, que o livro traz. A questão dos registros, às vezes terminava a aula e mal conversava sobre o que tinha acontecido, o que tinha sido realizado. O meu método de avaliação era apenas o da observação. Agora não, eu tenho os relatos deles, os registros que eles fazem, aí eu monto os desenhos, os registros que fizeram e devolvo para eles no final do bimestre, ou devolvo para os pais, quando tem reunião de pais. E agora tem também de educação física. Mudou bastante meu jeito de enxergar as possibilidades de dar aula de educação física.

Edilma é mestre em educação física e a despeito de uma certa impressão de que profissionais com maior titulação poderiam abandonar o livro didático mais facilmente, pelo contrário, isso lhe ajudou a reconhecer e identificar os pontos vantajosos. Para além de lhe ter dado “uma outra visão”, ela destacou dois pontos que serão recorrentes no conjunto das entrevistas: a didática e o conteúdo.

A questão didática é percebida quando Edilma menciona a nova maneira de organizar os conteúdos no semestre: ao invés de um por bimestre, poder tratá-los em conjunto; a contextualização e os novos aspectos que pôde incluir na avaliação. Quanto ao conteúdo, ela destaca os jogos e brincadeiras por região, um modo de reconhecer as diferentes maneiras que uma cultura lida a infância. Aspecto também destacado pelo professor Érico, que conta que a coleção fornece uma introdução para começar a trabalhar com diferentes tipos de dança, ainda que não tenha muito afinidade ou domínio do conteúdo.

No geral, a questão didática foi a proeminente, ou seja, a coleção didática influenciou mais no planejamento, nos planos de aulas, ou, de modo mais geral, na organização do conhecimento ou das experiências a serem proporcionadas. Além de outros, esse aspecto pode ser percebido nas passagens, principalmente nos grifos, a seguir:

Érico: é um material que ajudou a complementar bastante para o planejamento das aulas, o plano de aula, por mais que não tenha participado da escolha.

E aqui nos anos [escolares] já tem certinho as práticas da BNCC, por exemplo, dança, dança cultural, dança indígena. Mesmo que você não tenha trabalhado, não tenha afinidade com o assunto, ele te dá por onde começar. Por exemplo, dança indígena, ele te dá uma introdução do assunto, como você vai trabalhar. Então, é um material que ajuda bem.

[Consegue realizar as atividades da coleção?]

Todas, todas não. Às vezes esbarra muito na questão de material, espaço físico, essas coisas. Mas na maioria das vezes sim. Aqui uns 90% [das atividades] deve dar para utilizar nessa escola.

Cláudio: [como você usa esse material?]

Para me auxiliar no plano de aula. Tem algumas divergências do assunto que é abordado, *mas na didática, ajuda para fazer o plano de aula, uma orientação*. Às vezes a gente procura uma orientação nele.

Esse livro vem muito orientando a parte didática. Mas o conteúdo em si, de jogos, trabalhando os esportes, os tipos de brincadeiras, quais brincadeiras trabalhar? De que forma trabalhar? Não! Ele ajuda mais didaticamente, ajudando a como planejar, essas coisas. Eu acho que falta muito do conteúdo em si, na forma de jogos, brincadeiras e atividades e a forma de se dar para os alunos.

Jhonatan: A gente, toda segunda-feira, na nossa hora atividade, a gente se senta com a coordenadora e delimita o que a gente vai fazer durante a semana. Aí a gente usa o livro porque nesse livro tem várias atividades que a gente pode fazer interrelacionadas com os professores de regência. Então, ela pede sempre atividades que tenha mais um trabalho conjunto. Tanto artes quanto educação física e o professor regente.

Maria: *Uso para fazer planejamento*. Eu acho que ficou mais trabalhoso [enquanto mostrava uma cobrança da secretaria municipal de educação em inserir habilidades e competências numa ficha, conforme os códigos da BNCC].

Mory: Acredito que esse material vem a somar, principalmente com essa BNCC, surge bastante dúvidas ao profissional sobre como organizar ou mesmo aplicar. Tanto é que *eu utilizo, para planejamento, algumas atividades*.

Mas acho que é muito restrito ainda. Poderia ampliar mais em relação as atividades

e, principalmente, adaptação de atividades. E querendo ou não, a gente, a escola, adapta muito. Por conta de material, de espaço. Então, acho que se tivesse mais atividades relacionadas a isso, seria interessante. É um começo.

Sandro: Uso. Faço leitura dele, uso algumas atividades, ele tem algo interessante, porém tem algumas coisas que eu acho que não se encaixam. A leitura é válida, mas tem algumas coisas que não funcionam para realidade das crianças do bairro. Porque essa escola atende crianças carentes, então a maioria deles vem de uma situação precária, difícil, e aí, a gente precisa fazer um trabalho diferente, inclusive, diferente do que se pede aqui. Diante das realidades que as crianças apresentam, vamos trabalhando.

Roberto: Sim. *Uso para planejamento*. É uma ajuda, mas penso que poderia ter mais materiais de pesquisa (grifos meus).

Quanto aos conteúdos, a influência ou a possibilidade de uso foi bem menos comentado. E é marcante o relato do Cláudio para fazer notar que a questão didática não é a mesma questão dos conteúdos. Vejamos:

Cláudio: Esse livro vem muito orientando a parte didática. Mas o conteúdo em si, de jogos, trabalhando os esportes, os tipos de brincadeiras, quais brincadeiras trabalhar? De que forma trabalhar? Não! Ele ajuda mais didaticamente, ajudando a como planejar, essas coisas. Eu acho que falta muito do conteúdo em si, na forma de jogos, brincadeiras e atividades e a forma de se dar para os alunos.

O relato do Cláudio pode deixar algumas inquietações, mas é válido tentar perceber a mensagem: Que a obra ajuda na parte didática sem oferecer conteúdos em detalhes. Não interpreto sua mensagem como quem diz que tem muitos princípios guias para a prática educativa. Parece-me fazer mais sentido quando tenho em mente o lembrete de Rorty, de que as imagens, mais do que as proposições, são decisivas para nossas ações. O que está em destaque aqui é o caráter holístico, a imagem sobre as aulas que a coleção fornece. Ou seja, assim como já foi claro aos docentes de educação física que uma aula era composta por aquecimento, treino e volta à calma, a coleção do PNLD parece suscitar uma nova imagem para Cláudio, ajudando-o no planejamento, na escolha das atividades, ainda que essas atividades não sejam as da coleção.

Os usos das coleções, comumente, vêm acompanhados com ressalvas, como faz Mory: “Acredito que esse material vem a somar, principalmente com essa BNCC, surge bastante dúvidas ao profissional sobre como organizar ou mesmo aplicar. Tanto é que eu utilizo, para planejamento, algumas atividades. Mas acho que é muito restrito ainda. Poderia ampliar mais em relação as atividades e, principalmente, adaptação de atividades”. O relato do Luciano e da Zizele se destacam pela realização de mais críticas às coleções:

Luciano: Na verdade, eu nem uso essa coleção, porque o material que vem [sugerido pela coleção para ser utilizado] para ser utilizado não é um material que a gente tem aqui na escola, porque a escola já tem uma carência de material muito grande. Tanto é que muitas coisas a gente acaba trazendo, nosso, para fazer um trabalho diferenciado. Mas assim, a escola tem uma bola, uma quadra, um bambolê... mas, assim, se vem no livro, vamos usar um cone, um outro tipo de bola... Não tem esse

material, nem a quantidade que o livro traz. Então, a gente planeja com o material que a gente tem na escola, e não com o planejamento do livro.

Zizele: Eu uso todo o material que tem aqui na escola. Não utilizo todo o livro, até porque falta um pouquinho [expressando limite da obra]. Não fico muito presa no livro. Mas a gente está usando sim. Porque mudou, a nova BNCC, ela colocou lutas e esportes. E a gente nunca trabalhou lutas e esportes no primeiro ciclo [1º ao 3º ano], eu nunca trabalhei. Algumas atividades só, algumas brincadeiras. Mas eu nunca tinha trabalhado o esporte assim, focado. E, nesse 4º bimestre, vamos trabalhar esportes e também lutas com o 1º ciclo. Aí estamos buscando atividades. Vamos para o referencial. E aí discordamos de muita coisa. Por exemplo, no esporte, tem futebol para o 1º ano; para o 2º, tem lançamento. Então, vamos aplicar o futebol no 1º ano como indicado? Não, não vamos. O futebol é essencial, eles brincam muito, mas se você pegar um aluno do 3º ano, eles não sabem quicar uma bola. Então, se for trabalhar uma modalidade específica, nós vamos desenvolver o basquete. Por quê? Porque temos material disponível e pode trabalhar essa questão do quicar, porque eles não têm habilidade nenhuma dessa. Podia trabalhar também o handebol, mas não temos as bolas.

E até comentei com uma colega: ter uma bola, conhecer a bola, a textura da bola, para ter essa vivência. Então, nós temos aqui a bola de basquete, a de borracha e a de futebol. Então, vamos desenvolver algumas atividades de basquete, mas o livro está direcionado para o futebol no 1º ano. E o livro separa os anos também de outra forma. Ele traz 1º e 2º juntos.

São breves relatos, mas capazes de instigar vários comentários. E não vou chamar de aspectos essenciais, mas me são pertinentes. Luciano ao indicar que a coleção sugere materiais a serem utilizados que ele não possui na escola, mostra como uma política pública pode ser inviabilizada caso não esteja articulada com outras ações. Ou seja, mesmo que Luciano desejasse seguir a coleção, sua escola não lhe fornece condições. Isso impossibilita a própria interpretação daqueles que acreditam que o/a docente segue A Palavra dos livros ou são “reprodutivistas”. Professores e professoras fazem o que é possível na escola. Nessa situação, o livro didático poderia até cumprir o papel de instigar a escola a adquirir materiais para a realização de tais atividades.

No comentário da Zizele, realço outro aspecto, ainda que ela se sinta insatisfeita com a coleção, por conter poucas atividades (e não é o caso de refutar seu relato), vale notar também que a coleção a provoca a desenvolver conteúdos, como lutas e esportes, em anos escolares que ela não realizava. Esse tipo de situação talvez seja impossível de responder de modo genérico e o que poderia instigar é a necessária avaliação caso a caso. Ou seja, se colocamos genericamente que “cabe ao docente decidir o conteúdo”, um/a professor/a pode justificadamente excluir um conteúdo ou, por motivos torpes, excluí-los.

Em resumo, essa seção acerca dos usos, nos fornece uma narrativa e aspectos a serem mais investigados e que podem nos ajudar na prática educativa. Tais narrativas reforçam as teses de Munakata (1997) e Bittencourt (2008), de que livros são *usados* ao invés de serem *reproduzidos*, tomados como narrativas/recursos ao invés de como A Palavra.

c) A diversificação da prática educativa e do acervo cultural dos/as estudantes

Alcançar propósitos democráticos passa pela questão da diversificação ou, se se preferir, pluralidade. Trata-se da “esperança de que as oportunidades de realização das fantasias idiossincráticas sejam equiparadas” (RORTY, 2007, p. 104), oportunidades equiparadas para a individuação, relacionando-se reciprocamente com uma cultura que “tomaria por meta a criação de artefatos cada vez mais variados e multicores” (RORTY, 2007, p. 105). Porém, não se trata de pura e simplesmente diversificar, como algo em si, e sim de considerar que um processo educativo efetivo requer a articulação entre aquilo que se espera ensinar (ou experiências que se espera proporcionar) com as características próprias de cada estudante. A ideia de diversificar carrega, então, uma dupla missão: possibilitar o atendimento das particularidades de cada estudante ao mesmo tempo em que se amplia o seu repertório cultural (Ihe possibilita ir além das próprias características em que se encontra). Daí, a pergunta aos professores/as sobre se as coleções didáticas ajudam a diversificar/ ampliar as práticas educativas e, conseqüentemente, a formação cultural.

[Você diria que esse material ajudou a diversificar suas práticas?]

Érico: Sim. Muito, ajudou muito.

[Alguma prática específica em que ele te ajudou?]

Como eu comentei, dança foi uma prática que me ajudou muito. Lá na BNCC tem o tópico de dança, se eu pegar aqui, dança indígena. Eu posso passar desde a parte em sala até a prática. Os temas que geralmente você tem mais dificuldade, sempre te ajuda, faz alguma diferença. Lutas que é difícil de ser trabalhado na escola, tem também. E mais aquelas que são trabalhadas, brincadeiras e jogos, esportes... E é separado por ano.

Cláudio: Eu sempre fui muito crítico com esse assunto sobre o conteúdo do livro, porque tem discussão e roda de conversa na escola, até mesmo nessa escola foi a primeira vez que conversei com o psicólogo sobre (porque aqui na escola tem um psicólogo, aqui tem para acompanhar as crianças, porque é uma escola de período integral) e o psicólogo também falou da realidade dos livros. Porque o que acontece, o livro vem com um assunto abordado e a gente, tipo assim, cada escola, cada região tem um problema. Então, o que a gente entende, que tem assunto que é por região. Mas os escritores, eu acho, deveriam ser os professores. Tipo assim, quem está com uns 2 ou 3 anos, ou os melhores professores, que conseguiram uma avaliação boa, que fizeram um bom trabalho, principalmente em escola pública, que deveria estar orientando a edição do livro. Porque muitas vezes o escritor não conhece a realidade do que é uma escola periférica, de uma escola afastada, de uma escola rural, e o livro vem de caráter geral. Então, tem essas escolas com as coisas tudo diferente. Então, eu achava que quem deveria formar ou avaliar ou orientar a edição dos livros seriam os professores de sala de aula, regente nos dois últimos anos para estarem editando esse livro.

Dioneia: Ela ajuda porque quanto mais eu leio, mais eu vejo que precisa mudar. Ela ajuda sim, eu tenho que ver o que estão falando ali. E quem é que está falando. Então, ela me ajuda a compreender mais o que eu estou querendo... esse meu objetivo com as crianças, que a escola propõe, que nosso projeto político pedagógico propõe. Muitas vezes eles falam das relações étnico-raciais, mas eles dizem muito amplo. Então, do que eles estão falando e como estão falando? Como

essas outras pessoas vão compreender? Então, como que o professor que tem uma formação muito básica nas universidades vai ler esses livros didáticos e vão conseguir compreender, melhorar sua prática? Eles precisam ter o referencial local, a meu ver, que aqui nós temos professores pesquisadores muito capacitados para falar da realidade local, mas também é bom confrontar o que pensa esse macro, se tem a ver com o micro ou não. É bom até para compreender essa sua prática pedagógica, se está... para poder avaliar sua prática mesmo? O que posso entender disso ou não. Mas acho ela muito, talvez, superficial, digamos assim. acho que ela não chega na realidade de todos nós. A realidade do sul é uma, do centro oeste é outra, do norte é outra. Tem alguns pontos em comuns, mas tem outras realidades.

Edilma: Sim, eu digo que os cursos de formação de professores não dão, nem com os estágios, de fazer a gente vivenciar aquilo que é mesmo a realidade da escola. Então, quando cheguei aqui em 2016, eu era uma professora muito pior do que sou hoje. Eu vejo que nesses 3, 4 anos que estou nessa escola, eu evolui num monte de coisas e em vários sentidos. Aí, o livro, nesse ano, me deu outra visão.

Jhonatan: Sim, ampliou bastante, porque conseguimos pegar jogos de outras regiões do país que a gente não tinha acesso, nomenclaturas diferentes, então ajudou bastante para dar uma ampliada nas atividades.

Luciano: Não. Porque está muito fechado e está longe de uma realidade que eu tenho dentro da escola. Não era livro com parte teórica e exemplos de práticas. Não, era livro de atividades.

Maria: Não. Para mim não fez nada.

Zizele: Eu acho que ele deu uma amarrada. Nós somos um grupo de quatro professores, e ele acabou amarrando um pouco. Tipo “ah, mas não está no livro”.

Sandro: Fez, no sentido de que, quando eu me formei trabalhava-se de uma maneira diferente a educação física, mas isso veio mudando de tempo em tempo. Eu sempre busco perceber as mudanças e atuar de acordo com as mudanças. Toda obra precisa ser lida, precisa ser estudada, precisa ser pensada. Então, quando esses professores e a instituição criou esse material eles pensaram em uma realidade. Então, nós que atuamos em sala, nós precisamos repensar nossas atitudes, nossa atuação em sala e, também, no que traz no livro. Eu não vejo uma obra pronta e acabada, eu vejo uma obra a ser explorada, experimentado. Então, o que é bom a gente retira e o que não é a gente descarta, mas, assim, ela contribui sim para o nosso dia a dia.

Roberto: Sim. No sentido didático, no sentido de ampliar o conhecimento e inovações. Como eu disse, sou professor antigo na rede, mas essas edições trazem alguma coisa nova.

Em poucas palavras, as avaliações foram desde “não fez nada” (Maria) até “sim. Muito, ajudou muito” (Érico), passando por “o que é bom a gente retira e o que não é a gente descarta” (Sandro). Isso indica uma *gradação, ênfases*; e mais, que não é profícuo tratar a questão da diversificação em termos binários, do tipo “acontece ou não”, tampouco tratar a questão do uso em termos de produção ou reprodução. Esse é um típico achado de um olhar qualitativo.

Por ser uma informação qualitativa, ela não me fornece uma dimensão quantitativa da situação, as informações de que disponho não permite dizer se há um predomínio de que as coleções diversificam, enquanto outra parcela entende que diversifica um pouco e outra considera que não diversifica nada. Aqui, destacar a pluralidade de perspectiva dos professores/

as já indica que não há consenso sobre a potencialidade dessa coleção, e que seu valor ou não são dependentes da subjetividade docente.

As avaliações dos professores/as podem ajudar a delinear o cenário, identificar, por exemplo, quais os pontos falhos das coleções. Para além de erros ou insuficiência em termos de conteúdo da coleção, indicadas em seção anterior, nestes relatos sobre a diversificação, encontro talvez a mais expressiva problemática das coleções: descompasso com a realidade da escola. Esse é o problema recorrentemente citado quando há críticas às coleções. Contudo, esse descompasso com a realidade ou incompreensão da realidade local, que prefiro chamar de contexto escolar, não me traz precisão. Afinal, qual o descompasso ou a contradição com a realidade? Qual o elemento ou situação incompreendida? Ao fazer uma leitura em conjunto das entrevistas, destaco duas situações (que são inferências minhas) às quais o descompasso se refere: ora aos objetivos político-pedagógicos da escola e seu contexto social, suas necessidades, perfil do público; ora a infraestrutura e materiais pedagógicos que a escola dispõe.

Quanto a segunda situação, o problema fica um tanto ambíguo, pois a falta de condições da escola que inviabiliza o uso das coleções, e não que as obras estejam em descompasso com o contexto escolar. Em relação a primeira situação, eu destaco antes o desafio imbricado do que o problema, ou seja, é um desafio para quem se dedica a escrever/fabricar um livro didático conseguir articular um contexto geral com as particularidades (se é que os escritores/fabricantes veem isso mesmo como seu maior desafio). Na medida em que tais obras mostram-se descompassadas ou sem atender a necessidade local, torna-se um problema, pois é indicativo da perda de efetividade dessas coleções. O problema torna-se mais grave, quando há uma espécie de imposição ou cobrança do uso da coleção. É grave porque, nessa situação, ocorre uma subjugação do professor/a, limitando e dificultando sua prática educativa. Não há relatos em que essa imposição seja explícita, mas ela ocorre por mecanismos indiretos. Percebo essa situação quando narram que a Secretaria Municipal de Educação exige a elaboração do planejamento e dos planos em anos em consonância com a BNCC, inclusive, com a menção dos códigos. Uma vez que as coleções didáticas estão em consonância com a BNCC, item sobre o qual foram avaliadas, elas acabam contribuindo para essa implementação da BNCC na escola, mas numa lógica pouco salutar, para dizer o mínimo.

Elenquei, de forma pontual, os problemas apresentados que mostram a razão das coleções didáticas não fazerem diferença ou não contribuírem para a diversificação da prática educativa. São problemas a serem resolvidos se se pretende ter coleções didáticas enriquecedoras das práticas educativas. Sob outra perspectiva, há as professoras/es que, em seus relatos, enfatizaram os pontos positivos, mesmo que com parcimônia. Estes professores/as mostram que as coleções, quando bem elaboradas, podem ajudar o trabalho docente. É sensato considerar que a medida da ajuda depende do momento em que o docente está em sua carreira e dos desafios da escola em que atua interfere nessa avaliação. Por isso, uma mesma obra pode ser desprezada por um e valorizada por outro, de igual maneira quando nos referimos a qualquer tipo de livro, e não apenas os didáticos.

Destaco que não classifico os professores/as entre críticos e adeptos de livros didáticos. A meu ver, há um único grupo de professores/as, que por sua vez enfatizaram diferentes aspectos das coleções didáticas do PNLD/2019 com as quais tiveram pouco ou muito contato. E a maioria dos participantes, sequer teve contato com todas as coleções. Isso dificulta a avaliação tanto deles quanto a minha. Ao invés de situar os professores/as em grupos, considero como ênfases seus comentários e avaliações. Assim, temos um conjunto de informações com as quais podemos dialogar e colocar em perspectiva com outras informações e ideias, a fim de apreender a inclusão da educação física no PNLD e formular novas ações.

Em resumo, neste terceiro capítulo, me dediquei na exposição e considerações sobre aspectos contextuais do PNLD que interferem na prática educativa. Chamei de teia, pois, além de possuir linhas mestras e pontos de cruzamentos, indica um contexto que vem sendo elaborado de modo intrincado e embaraçado, afinal, são vários grupos que participam dessa elaboração. Remeti ao contexto político-educacional, embora vários outros estejam imbricados, por com frequência serem colocados distantes um do outro. Daí, a narrativa passar desde visões nacionais de educação – os projetos utilitários econômicos e os democráticos –, a legislação e documentos que traçam ações a serem realizadas – destaquei a BNCC –, até o contexto educacional. Um ponto que sobressaiu, foi que professoras/es enfrentam o cotidiano escolar e tomam suas decisões dentro da margem de possibilidades (formativas e sociais) que dispõem. Com isso, a relação entre a política e as professoras/es, mostram-se bem mais variados. O que é perceptível em suas narrativas, que esboçam avaliação do cenário em que estão e apropriam-se como podem dos recursos disponíveis. Se, nesse processo, as forças de um ideário social ou de uma política se sobrepõem as próprias forças desses docentes, delineando de maneira improdutiva suas ações, parece-me mais uma questão de reunir condições para fazer frente a projetos educacionais ineficazes e até antidemocráticos. Alguns assuntos que foram percebidos após essa passagem pela teia político-educacional, receberão um trato mais adequado no próximo capítulo.

4

LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLEMENTAÇÃO PELO PNLD/2019

Neste capítulo, o último, me dedico a alguns aspectos que foram mencionados ao longo do trabalho e que merecem mais detalhes ou mesmo novas tentativas de exposição. Com a discussão desses pontos, faço uma avaliação da inclusão da educação física no PNLD/2019.

4.1. O obstáculo epistêmico

Quero sinalizar que no hiato entre a educação física e o livro didático (SOUZA JÚNIOR et al., 2015), há um obstáculo *epistêmico*: um endosso, de alguma maneira, da narrativa representacionista. Uso o termo *epistêmico* como um modo de resumir a perspectiva daquelas pessoas “que acreditam que existe uma natureza intrínseca de realidade não humana que os humanos têm um dever de apreender” (RORTY, 2009, p. 223). Sob uma avaliação antirrepresentacionista como a de Rorty, aquela narrativa nos trouxe vantagens, mas também nos legou alguns emaranhados, que arrefecem usos educativos e criativos de livros didáticos e da própria educação física escolar. Usos que poderiam aperfeiçoar nosso trabalho em prol da democratização da cultura corporal.

Outra justificativa para meu uso de *epistêmico* é por ser um termo mais específico do que *epistemologia*. Esta é o campo de estudo acerca daquela, acerca da *episteme*, donde formulam teorias do conhecimento. No primeiro capítulo, mostrei como Rorty crítica a epistemologia e sugere seu abandono, já que a questão não seria de encontrar/construir a *episteme*, mas de melhorar nossa conversação e práticas sociais. Mas vale observar, que é uma crítica mais específica a epistemologia que denomina de representacionista. Mas, me valendo das observações de Dutra (2010b), epistemologia nomeia uma disciplina tradicional na filosofia, e em seu âmbito se discute desde as maneiras lógicas e analíticas de justificar/fundamentar o conhecimento até versões mais modernas em que o processo é levado em consideração para sabermos como chegamos a termos as concepções/ideias/comportamentos que temos.

Faço essa observação porque ela me ajuda a situar o contexto da minha discussão. Com isso, posso indicar que meu debate ocorre, *grasso modo*, no âmbito do contexto epistemológico. Essa observação favorece a explicitação do contraste que colocarei em jogo: o contraste entre *epistêmico* e *política cultural*. Um contraste entre maneiras de conceber e realizar a educação física. Venho argumentando que a política cultural (ou cultura) é o pano de fundo da educação física. O que me levou a explorar a ideia antirrepresentacionista de Rorty (2009, p. 223-224), de “que o progresso científico, assim como o moral, é uma questão de se achar maneiras sempre mais eficazes de enriquecer a vida humana”. Assim, nossa responsabilidade pública é em relação a outros seres humanos ao invés de ser em relação a algo não humano (Teoria, Linguagem, Conhecimento, Deus,

Movimento). O móvel dessa atitude é a tese do romantismo “de que a razão pode apenas seguir as trilhas abertas pela imaginação” (RORTY, 2009, p. 179).

Um modo de perceber como a tese representacionista se apresenta na educação física é por meio das tentativas de atribuir um caráter epistêmico (tratá-los como tendo *natureza intrínseca* ao invés de como *práticas sociais*) a termos como: ‘corpo/movimento’, ‘prática’ e ‘experiência corporal’; estes são a contraparte, respectivamente, de ‘mente’, ‘teoria’ e ‘linguagem’. Nos casos mais intrincados, não chega a ser uma tentativa explícita de realizar essa tarefa, mas a manutenção do contexto/narrativa que a subtende. Uma situação que me parece central para perceber a manutenção da narrativa representacionista, é o uso recorrente da distinção (e suas mais variadas formas) entre o ‘fazer/sentir’ o movimento e o ‘falar sobre’ esse movimento. Dela decorre sua grande preocupação: da educação física se perder em meio a teoria e discursos, minimizando ou mesmo desprezando o corpo e o movimento.

Um modo rápido de ilustrar essa narrativa na educação física é lendo os seguintes trabalhos de Betti (1994; 2005). Ele escreveu que a tarefa da educação física é promover a “apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’, ‘sentir movimentar-se’ e o ‘saber sobre’ esse movimentar-se, constituindo o que Betti (1994) denominou *saber orgânico*” (BETTI, 2005, p. 188, grifo do autor). A justificativa para essa tarefa é que:

Este [referindo-se a uma prática corporal de movimento] é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber *orgânico*, só possível com as atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento. O papel do profissional da Educação Física é ajudar a fazer a mediação deste saber orgânico para a consciência, através da linguagem e dos signos. Mais ainda, é um saber que leva o sujeito à *autonomia* no usufruto da cultura corporal (BETTI, 1994, p. 42, grifos no original).

Esse enredo decorre da preocupação da educação física, ao perceber que demanda também da ciência e da filosofia, que só pode “produzir conhecimentos sobre o movimento através da língua” (BETTI, 1994, p. 27). Isto a deixa receosa em se distanciar da sua marca distintiva, isto é, o corpo, o movimento, a prática, a experiência corporal, entre outros. Se assim for, como expressa Betti (1994, p. 28), “as teorias da Educação Física estariam condenadas a *falar* sobre o corpo e o movimento, sem jamais atingi-los” (BETTI, 1994, p. 28, grifo do autor).

Esse é o nó górdio da educação física, tendo se identificado primordialmente como prática, e esta sendo uma contrapartida da *teoria*, viu-se embaraçada com a situação em que demandava Conhecimento⁶³, mas, infelizmente, ele não chega ao seu âmago. Era preciso, então, superar as distinções – saber fazer, saber sentir e saber sobre – de modo a obter o saber orgânico, o tipo de saber que proporciona ao indivíduo *autonomia*. Este não seria mais um mero repetidor ou aquele que “faz por fazer”, mas aquele que se *apropria criticamente* de uma parcela da cultura: a corporal de movimento.

⁶³ Conhecimento, nessa acepção, é algo obtido tão somente se se cumpre determinados requisitos, principalmente, o atendimento a proposições ditas indubitáveis, donde seria possível extrair novas proposições verdadeiras. Essa acepção não deve ser confundida com o uso corriqueiro de conhecer por estar familiarizado com algo ou alguém, ou o conhecimento por experiência.

Sob uma avaliação não-representacionista, começo por destacar a referência, por um lado, a um conjunto esparso de saberes (saber fazer, saber sentir e saber sobre), e, do outro, o resultado da associação dos primeiros (saber orgânico). Comento primeiro sobre aquele conjunto esparso me restringindo a distinção entre ‘saber fazer’ e ‘saber sobre’. Para que essa distinção tenha relevância, é preciso pressupor que acerca de um ‘saber fazer’ há um ‘saber sobre’ ou, no mínimo, supor que seja possível fazê-lo. É justamente a ideia de que o conhecimento ou a linguagem estão aí para representarem fielmente o real, que acerca de uma prática há uma teoria. Nossa tarefa, como humanos, é articular ou associar o saber fazer com o saber sobre. Se tivermos sucesso nessa tarefa, teremos feito tudo o que há: obter o saber orgânico, o tipo de saber especial que dá autonomia a um indivíduo.

Essa narrativa nos é comum porque, facilmente, conseguimos utilizá-la para explicar que uma pessoa pode muito bem *saber fazer* uma cesta no basquete, mas não conseguir explicar a razão ou como realizou tal feito. Mas esse exemplo é por demais enganoso. A pretensão epistêmica em torno do saber orgânico não se resume (e nem se explica) por uma situação corriqueira acerca de um indivíduo que porventura não domine conhecimentos produzidos por outras pessoas. O debate epistemológico, de caráter representacionista, é acerca de como o humano vem a conhecer o mundo (a relação sujeito-objeto), de como ele chega a apontar para algo é dizer: eu conheço aquilo, e não apenas ter familiaridade. O tipo de tese que Betti precisa para sua distinção entre ‘saber fazer’ e ‘saber sobre’ ser relevante, é a tese de que o mundo tem uma natureza intrínseca.

Um modo realizado por Rorty (2007) para realçar esse ponto, foi de mostrar como tomam o mundo como um quebra-cabeça. Ou seja, o mundo que tem uma natureza intrínseca é um conjunto de peças a serem encaixadas umas nas outras a fim de formar o quadro completo (e formá-lo é nossa meta). O saber orgânico equivale ao quadro completo: o resultado da associação orgânica de diferentes saberes, a meta da educação física. O tipo de saber que deverá ser então *mediado* para que os estudantes tenham autonomia. A minha indicação é que a problemática não está no conjunto esparso de saberes, mas na postulação de que há um saber orgânico, ou que é possível chegar a ele.

Um modo alternativo de tratar essa questão, é, primeiro, fazer notar que a educação física se agarra numa perspectiva filosófica que não resolve seu próprio impasse. Como escreve Bennintgon, citado por Rorty (2005b, p. 417): “toda a filosofia que coloca para si mesma o mundo e a linguagem como dois reinos separados por um abismo que tem de ser atravessado permanece presa, exatamente no suposto ponto de travessia”. Quando separamos o mundo em dois reinos ontológicos⁶⁴, começamos a hierarquizá-los, e mais, cria-se a ideia de que um deles é o que deve ser representado e o outro a representação, de um lado a coisa explicada, do outro a explicação.

O que o pragmatismo faz (e mais amplamente os antirrepresentacionistas e antidualistas fazem) é tentar mostrar que não vale mais a pena insistirmos na ideia de que o mundo está separado em dois reinos. E faz isso atacando a ideia de que o conhecimento ou a linguagem servem restritivamente para representar a realidade. Há duas vias para se vislumbrar outras possibilidades.

⁶⁴ Além da distinção mundo e linguagem, posso acrescentar corpo/mente, teoria/prática, realidade/aparência, e mais uma pluralidade de distinções, das quais importa o contexto em que são colocadas, e não propriamente as palavras. Não se está dizendo que tais palavras ou mesmo tais distinções não podem ser feitas, mas que o sentido dado a elas por representacionistas é problemático.

Uma, diria, negativa, mostrando os limites do dualismo. É acompanhar a ideia de Nietzsche, como no trecho citado por Rorty (2009, p. 189):

Que as coisas possuem uma constituição em si própria bastante diferente da interpretação e da subjetividade é uma hipótese bastante fútil; ela pressupõe que a interpretação e a subjetividade não são essenciais; que uma coisa liberta de todas as suas relações ainda continuaria a ser uma coisa.

Para Rorty (2009, p. 189):

Em passagens como essa, Nietzsche repele a afirmação do senso comum de que existe uma maneira na qual a Realidade é independente da maneira em que os seres humanos a descrevem. Ele desdenhava igualmente a ideia kantiana mais sofisticada de que uma coisa-em-si incognoscível e não espaciotemporal espreita por detrás do mundo dos fenômenos.

Se acompanhamos a ideia de Nietzsche e Rorty nas passagens anteriores, não tentaríamos mais, no contexto epistemológico, achar um 'saber sobre' o 'saber fazer', tampouco subtender que eles são partes de um saber orgânico que nos daria autonomia. Uma perspectiva alternativa, explorando um caminho positivo e propositivo, é aquele inspirado na relação eu-mundo, que centra nas maneiras como a humanidade lida com o mundo. A narrativa alternativa se concentra nas ações dos humanos sobre o mundo, como nós o utilizamos ou como interagimos com ele.

Explicitarei essa narrativa alternativa como tendo seu ponto de partida, na abordagem de Rorty (1997a), em conceber o ser humano como um organismo com uma certa complexidade. Que se tome essa compreensão de um modo bastante alargado, pois dela não se pode retirar o entendimento de que o humano se reduz a sua biologia, apenas quer romper com a noção de que algo não humano, externa ou internamente, conduza suas ações. Desse modo, organismo e cultura não são campos ontológicos distintos, ambos estão situados em sua perspectiva fisicalista não-redutiva (RORTY, 1997a). O contraste que frequentemente Rorty evita é o entre natural/cultural e o não humano. Como expliquei no capítulo 1, nessa abordagem, uma maneira de situar o indivíduo é tomando-o como sendo seu corpo mais as ações que realiza.

A implicação dessa abordagem é tomar a linguagem como uma prática social, a ação de falar, e esta é tão corporal quanto correr ou nadar. Assim o é porque, no mínimo, uso as cordas vocais e músculos da face para emitir sons. E posso expandir significativamente minha linguagem se utilizo outras partes do corpo e se as combino com movimentos, de modo a compor gestos e sinais. Então, afirmar, como representacionistas fazem, que a linguagem não capta tudo o que há no corpo, é simplesmente dizer que o corpo não é capaz de retratar a si mesmo de modo fiel. Quando direciono minha atenção para os modos como o corpo age no mundo, não preciso circunscrever a função da linguagem a representar o mundo. A linguagem é mais uma das maneiras inventivas do humano em interagir com o mundo e com os outros, ela é também um *saber fazer*. Afinal, não se diz que alguém conhece uma linguagem (ou uma língua) se não a sabe utilizar. Desse modo, como destacado anteriormente, não há ponte a ser atravessada, nem mediação a ser feita. Há diferentes maneiras do corpo, do humano agir no mundo e com outros humanos. As ações são distintas porque

criadas para propósitos distintos. Combinar uma ação com outra, pode nos deixar em melhores condições para lidar com determinados problemas ou situações, por exemplo, ter um repertório ampliado de práticas da cultura corporal favorece o indivíduo a se decidir sobre o que deseja fazer na vida, mas isso não o coloca mais próximo da realidade, da verdade ou de um saber orgânico.

Desse debate no contexto epistemológico, que para Rorty (2009) já é um debate político cultural, ainda resta um imenso trabalho de avaliação acerca de suas implicações, dos pontos que podem vir a ser profícuos e outros que não. Por exemplo, não é porque ‘falar’ seja uma ação/experiência corporal que passaremos a colocá-la como uma habilidade a ser desenvolvida ou um objetivo de aprendizagem na educação física escolar. O que se quer destacar acerca da linguagem no debate epistemológico é que “o mundo não fala. Só nós o fazemos. O mundo, depois de nos programarmos com uma linguagem, pode fazer-nos sustentar convicções, mas não pode propor uma linguagem para falarmos” (RORTY, 2007, p. 30).

Para além disso, reforço a observação de Jurandir Costa (2004): trata-se de uma questão de ênfase. Assim, as diferentes experiências pelas quais passamos na vida não se devem por serem com entidades metafísicas distintas⁶⁵. A pesquisa científica é tão corporal quanto uma apresentação de ginástica solo no sentido de que, ambas, demandam do indivíduo o uso de seus corpos, e a postulação de entidades abstratas é apenas um recurso para fins de eficiência na comunicação (RORTY, 1997a). Enquanto a primeira precisa de coordenação motora fina para ajustar o foco do microscópio no laboratório, a segunda precisa criar uma sequência de movimentos condizentes com seu nível de desempenho a fim de alcançar a maior pontuação possível, a distinção entre elas está na ênfase no tipo de atividade realizada.

Ao longo da história, desenvolvemos a prática de situar e localizar certo repertório de práticas em determinados contextos (como o científico, o musical, o corporal, ou qualquer outro) por uma lenta e gradual negociação de entendimento, de modo holístico, e não por princípios universais⁶⁶. O pianista usa o corpo e se movimenta até mais do que um atleta de tiro com arco. Entretanto, situamos a primeira prática na cultura musical, e a segunda na cultura esportiva, em razão dos propósitos da atividade, daquilo que o ser humano se propôs a realizar.

O último modo pelo qual abordarei esse assunto, é extraindo algumas implicações da perspectiva de Rorty (2007) de que linguagem *não é um meio*, mas uma *ferramenta* (ou um recurso)⁶⁷. Abordo esse ponto em razão da dúvida presente na educação física se a linguagem representa

⁶⁵ Ao explicar a diferença fenomênica entre o *físico* e o *mental*, Costa (2004, p. 212) indica que “ambos os *fenômenos* [físico e mental], isto é, *os dois tipos de manifestação corporal aos quais damos sentido*, não são entidades metafísicas estranhas uma a outra; são expressões diversas de *um mesmo corpo* em contextos ambientais diferentes”.

⁶⁶ No pragmatismo, o uso possível para *princípio universal*, é para indicar que uma dada comunidade chegou a um entendimento tão consensuado sobre determinado assunto que pode denominá-lo de universal. Mas essa objetividade não é mais do que o máximo de intersubjetividade alcançada.

⁶⁷ Tenho a sensação de que a distinção entre ‘meio’ e ‘ferramenta’, não raro, é transposta, de um modo um tanto impróprio, do contexto epistemológico para o linguístico/cultural. Em nosso linguajar usual, um dos usos do termo ‘meio’ é como sinônimo de ‘ferramenta’, então dizemos coisas como: “o carro é um meio de transporte” e “o martelo é um meio para colocar pregos na parede”. Sendo assim, no sentido usual, dizer que “a linguagem verbal é um meio para se comunicar” não é problemático porque expressa apenas uma maneira de nos comunicar, uma ferramenta que usamos para nos comunicar. Há outras maneiras (ferramentas), como a linguagem não-verbal: uso de gestos, imagens, hieróglifos etc. Na filosofia representacionista, ‘meio’ é a ponte entre o mundo real e o aparente. Esse uso filosófico da linguagem como meio é comumente identificado quando se diz que ela capta o mundo imperfeitamente.

adequada ou inadequadamente uma prática ou uma experiência corporal, nas palavras de Betti (1994) “se conseguimos atingi-lo”. A resposta de Rorty começa não pela descoberta de algo novo que suplantaria a ideia de linguagem como meio, mas de seus problemas. Ele faz notar que essa questão só é colocada por quem postula que o ser humano possui uma natureza intrínseca: a de conhecer. Em sendo a tarefa do humano em conhecer, é preciso encontrar as maneiras adequadas para realizar tal intento, no caso, se as nossas ideias e representações correspondem ao mundo, então há a preocupação se o indivíduo que faz uma ação, também sabe explicar o que fez. É insuficiente, nessa perspectiva representacionalista, que uma pessoa simplesmente jogue futebol. Ela, nessa situação, participa da atividade, mas sem reflexão crítica, é mero executor⁶⁸. Mas, como mostra Dutra (2000), é Descartes que lança a ideia de que “as representações de objetos físicos, como aqueles que me rodeiam e meu próprio corpo, podem não ser mais que os monstros que criamos na imaginação. Pode, então, não haver nenhum mundo de objetos físicos, e meu próprio corpo pode não existir tal como o represento” (DUTRA, 2000, p. 24). Salvo as diferenças sobre como resolver a situação, a preocupação de Betti (1994) segue a mesma de Descartes: nossas representações sobre o mundo podem ser imperfeitas.

Diferente dos que procuram ainda uma resposta para essa questão, Rorty é mais radical e sugere abandonar essa tentativa, por ser um esforço fadado ao fracasso, apenas uma tentativa de encontrar um novo Olho de Deus, numa expressão de Sellars. Para começar a mudar esse foco de investigação, ele substitui a ideia do eu como tendo uma essência pela contingência da identidade, buscando mostrar como tomar o eu/identidade como uma rede de crenças e desejos. É assim que ele começa a substituir a ideia do indivíduo que contempla o mundo para a do que age no mundo (e sofre suas influências)⁶⁹. Nessa nova descrição, o indivíduo usa a linguagem como modo de agir no mundo. Dessa interação com o mundo, que em dado momento é mais pertinente chamá-la de investigação, o indivíduo adquire novos comportamentos, habilidades, em outros termos, ele *aprende* ao interagir com o mundo (DUTRA, 2000).

Parafraseando Dutra, esta concepção de aprendizagem é um contrassenso para a epistemologia tradicional, pois entendem justamente o oposto: que aprender é aprender sobre algo existente. Entretanto, aprendermos um dado conhecimento com alguém (o que é justificável), não é equivalente a proposta da epistemologia tradicional: de *estabelecer as regras e fundamentos de como apreendemos um dado conhecimento do mundo*. É aquilo que Betti faz, ele define o saber relevante para a autonomia de um indivíduo como aquele que associa organicamente diferentes saberes, constituindo o saber orgânico.

Essa interação não-representacionalista do indivíduo com o mundo, indica que cada ser forma e cria seu próprio vocabulário, no sentido que cada um aprende ao longo da vida (até o corpo

⁶⁸ A expressão “mero executor” aparece de maneira ambígua na literatura. Por vezes, faz parecer que se trata de uma pessoa que participa de uma atividade de modo elementar, contudo, seu sentido tende a ser bem mais forte. Mero executor tende a se referir a pessoas que não se realizam como seres humanos. A colocação do termo tende mais a ser utilizada para um contraste entre humano (ser capaz de reflexão crítica) e não humano (incapaz de reflexão crítica). No pragmatismo, o uso de mero executor se restringir ao sentido de ser uma prática realizada de maneira elementar ou incipiente.

⁶⁹ É possível perceber como algumas passagens soam já bastante familiar e consensuadas, como está de agir e ser influenciado pelo mundo. Acontece que o vocabulário representacionalista não aparece em estado puro, não há um vocabulário completo e distinto do antirrepresentacionalista. Por isso, em várias ocasiões as questões se entrelaçam e os contrastes são criados para ilustrá-los. Uma exposição pormenorizada não foi o alvo desse trabalho.

perecer) um determinado conjunto de *palavras e comportamentos/ações/práticas/habilidades* em razão das situações e dos lugares pelos quais passou e pelas comunidades com as quais interagiu (seja ela harmoniosa ou conflituosa). E em cada uma dessas comunidades, do indivíduo é requerido um conjunto de palavras e comportamentos, ou seja, para participar de uma comunidade como a científica espera-se que domine certas ideias, teorias e comporte-se de determinada maneira, em outros termos, que aprenda os códigos, simbologia e valores dessa comunidade (e isso não quer dizer que um indivíduo de dentro ou mesmo de fora dessa comunidade, possa se rebelar contra ela, como o próprio Rorty se rebelou contra a filosofia platônica e àqueles que, como eu, se identificam com o Movimento Renovador da Educação Física se rebelaram contra o modo antigo de realizá-la).

Rorty, por sua tradição, se vale de uma estratégia textual que privilegia o uso de termos como frases, sentenças, proposições, linguagem etc. Mas não é profícuo ler de maneira excessivamente literal esses termos, pois não é assim que ele os emprega. Substituindo os termos, mas não o espírito: vocabulário está mais para nosso repertório de possibilidades, aquele conjunto de comportamentos, atitudes, esperanças, medos, palavras e habilidades que desenvolvemos até um momento da vida. Lembrando, como já citado, que “tudo, desde o som de uma palavra, passando pela cor de uma folha, até a sensação de um pedaço de pele, pode servir, como nos mostrou Freud, para dramatizar e cristalizar o sentido de identidade pessoal de um ser humano (RORTY, 2007, p. 79).

Isso mostra como a identidade tende a ser tão diversificada quanto o repertório de vivências pelas quais o indivíduo passou. Mas para que se note essa diversidade, é preciso reconhecer que os vocabulários são distintos e irreduzíveis uns aos outros. Assim, cada comunidade cria seu próprio vocabulário ao elaborar e selecionar as maneiras privilegiadas e peculiares de viver, de se comunicar, de criar seu modo único e não repetitivo. A linguagem, como uma certa ordenação dessas ações, dessas práticas sociais, não se restringe a sons e marcas, à linguagem verbal e escrita. Nessa perspectiva, podemos perceber o vocabulário da educação física em ação no *back flip* da skatista, no crucifixo do atleta nas argolas, nos malabares, na corrida com toras em comunidades indígenas.

Todas essas práticas são modos de agir no mundo, são as maneiras criadas para dar sentido a própria vida. Visto por esse ângulo, o intelectual (a pessoa que usa palavras ou formas visuais ou musicais para esse fim) é apenas um caso especial – apenas alguém que faz com marcas e ruídos o que outras pessoas fazem com seus cônjuges e filhos, seus colegas de trabalho, os instrumentos de ofício, as contas-correntes de suas empresas, os bens que acumulam em casa, a música que escutam, os esportes que praticam ou a que assistem, ou as árvores por que passam a caminho do trabalho (RORTY, 2007, p. 79).

Essas práticas não são a parte de um todo, não é um saber fazer que é apenas parte de um saber orgânico, não é algo desarticulado da teoria, é o próprio modo escolhido para dar um efeito no mundo e em outras pessoas. É por isso que, em determinadas situações, abraçamos ou beijamos outra pessoa, porque é esta, e precisamente está a ação escolhida para manifestar o que desejamos. Na cultura corporal, ou numa comunidade em particular, como a futebolística, podemos observar que a maneira de se comunicarem, entre si e com o público, é por meio de passes, chutes,

dribles, esquemas táticos, urros etc. Só aquele inspirado na dúvida cartesiana pergunta se o jogador sabe explicar a finta que realizou. Ora, a finta é um conhecimento em ação. Ela é o resultado bem-sucedido de persuadir o adversário a fim de continuar com a posse de bola. Quando essa ação não é executada a contento, então não dizemos que houve finta.

Este último exemplo descreve o conhecimento como resultado de uma investigação, de uma ação do humano sobre ou acerca do mundo. Nessa compreensão, o conhecimento se dá, na maior parte, em retrospectiva, ou seja, após um determinado fenômeno for dado por encerrado, sobre ele podemos fazer uma descrição, elaborar ideias, teorias. Conhecimento é “uma palavra que empregamos para nos referirmos ao resultado de um processo de aprendizagem” (DUTRA, 2000, p. 17). Essa maneira pode ajudar a educação física a ver como suas práticas já possuem valor, já são conhecimento, e que submetê-las ao crivo de um outro vocabulário, julgado superior, é que a coloca em situação de desprestígio.

Reconhecer que nossas práticas têm valor nelas mesmas, que o valor de acertar uma cesta no basquete ou de “mandar um aéreo” no surf, é dizer que tais praticantes e suas comunidades são dignas de existirem dessa maneira que criaram e escolheram. Essa compreensão indica como valorizarmos tais práticas sociais sem negar que podemos, como uma maneira de as expandir, formular teorias, sistematizar processos educativos, concatená-las com outras práticas ou criar narrativas inspiradoras. O que essa perspectiva não se propõe a fazer é uma investigação de caráter metafísico, e esta “não é uma investigação a respeito do mundo, mas *das condições para podermos investigar e conhecer o mundo*” (DUTRA, p. 31, grifo meu).

Tomemos outro exemplo: a pessoa que aprendeu a andar de bicicleta. A concepção tradicional de ensino tornou sensato dizermos que ela aprendeu a prática, mas não a teoria. Mas fez muito mais do que isso, ao proceder dessa forma, lançou para o submundo, colocou como inferiores, todo um conjunto de práticas, comportamentos, atitudes e esperanças que nunca sequer pretenderam ser outra coisa senão um modo de viver ou de agir. Essa distinção é uma espécie de aval entre o que é válido e o que não é válido. Esta é a presunção da filosofia, como tribunal da razão, denunciada por Rorty. Particularmente, a epistemologia quis postular qual conhecimento seria válido, causador de autonomia, enquanto outros não seriam. Mas qual explicação é a relevante para andar de bicicleta? É a das forças físicas como a da gravidade e o atrito? É a do se-movimentar fenomenológico? É a da cultura em que vive e valoriza essa prática? É possível associar todas elas organicamente? Como?.

Há sim um como, para representacionistas. E ele consiste em postular um pequeno número de proposições indubitáveis das quais podemos inferir conhecimentos. Delas se erige um grande sistema, formando um *único* vocabulário, onde estaremos na rota correta. O último grande empreendimento que vejo nesse sentido na educação física está indicado na obra de Betti e Gomes-da-Silva (2018), na qual tomam a linguagem como um meio, como uma estrutura. Eles confiam “na possibilidade de construir um sistema de ciência unificado por meio de uma linguagem única ou universal na qual toda proposição das ciências pudesse ser traduzida” (DUTRA, 2000, p. 45). Embora

façam ressalvas quanto a isso, não é exagero indicar tal pretensão em seu trabalho, uma vez que entendem que

a linguagem humana estrutura emoções, percepções, ações e pensamentos; permeia então toda forma de conhecimento e modos de relação dos humanos com o mundo, que Charles S. Peirce, pai da semiótica norte-americana, denominou Primeiridade, Secundidade e Terceiridade (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 39-40).

Vale reforçar que linguagem única ou universal é um determinado modo de conceber tudo o que há, semelhante a presença de Deus, Gaia ou o *qualia* em todas as coisas. O sucesso desses empreendimentos, em parte, está na coerência e no cabedal de possibilidades que fornece. Por exemplo, o próprio trabalho de Betti e Gomes-da-Silva (2018) fornece um modo de articularmos infinitas possibilidades de jogos, dando a sensação de que não é um modo único, mas plural e variado. Todavia, a infinitude da proposta é análoga a dizer que um piano nos permite tocar infinitas músicas. Embora este instrumento musical dê infinitas possibilidades, o violão e qualquer outro instrumento também o fazem, e nenhum esgota todas as possibilidades de composição musical.

É contra essas perspectivas ou hábitos de raciocínio que Rorty se volta, pois tendem a circunscrever as ações humanas a único modelo, ainda que abrangente. Há um conjunto de hábitos que não foram abordados nesse trabalho, e mesmo os abordados ainda o foram, na maior parte, de modo ilustrativo. Identificá-los pode ser um passo ainda pequeno para alterações mais significativas no campo da educação física, considerando o anseio por propostas bem delineadas. Ou melhor, considerando que as propostas vigentes já fornecem bons encaminhamentos, como destaquei os avanços proporcionados pela virada cultural na seção 1.4, indicar traços ou reminiscências representacionistas pode soar pouco. Entretanto, as repetidas manifestações de tratar a educação física sob uma perspectiva histórica e política me sugere que vale o empenho em aperfeiçoar essas iniciativas.

Um modo de aperfeiçoar nossas iniciativas na educação física, em prol de uma escola republicana e democrática (FENSTERSEIFER; SILVA; GONZÁLEZ, 2020), em meus termos, *para democratizar a cultura corporal*, é contornar esse obstáculo epistêmico, do mesmo modo que a lenda do nó górdio⁷⁰. Trata-se de uma questão de perspicácia, de encontrar meios mais salutares, e não de insistir numa questão que diferentes perspectivas vêm mostrando ser infrutífera. É substituir as tentativas de juntar cada *saber fazer* a um *saber sobre* por projetos de educação corporal. Um projeto é guiado antes pelo objetivo do que pelo objeto. Um projeto cuja proposta seja democratizar a cultura corporal trabalhará, por exemplo, com práticas corporais diversificadas, pois elas favorecem o convívio democrático. É experimentando e aprendendo diferentes práticas que desenvolvemos e ampliamos nossas habilidades e potencialidades, assim como aprendemos a

⁷⁰ Conta a lenda, que Górdio, um camponês que se tornou rei da Frígia, amarrou sua carroça ao templo de Zeus para sempre ser lembrado de sua origem humilde. Por ser impossível de ser desamarrado, ficou conhecido como nó de Górdio. Após mais de quinhentos anos, Alexandre, o Grande, ouviu esses rumores e ficou intrigado. Ao se deparar com o nó, pensou, desembainhou sua espada, e então cortou o nó ao meio. A lição habitual dessa lenda é nos rememorar de como, por vezes, precisamos de artilharia e perspicácia para solucionar um problema.

reconhecer as dificuldades e desafios próprios das práticas preferidas por outras pessoas e grupos. É uma maneira de “sentir na pele” o que nossos semelhantes sentem. Por isso, é enriquecedor a presença de pessoas com deficiência na escola, e a vivência das práticas que elas realizam, como o futebol para cegos, que, dentre outros aspectos, requer uma bola com guizo.

A meu ver, e desenvolvido na seção 1.5., a educação física vem se afastando desse desejo por *episteme*. Uma iniciativa salutar aos olhos de autores como Rorty, e horripilante para seus críticos, já que *episteme* é o símbolo do que há de melhor em nós (*vide* REZER, 2020). *Episteme* é como saímos da opinião e adentramos ao mundo do conhecimento. Ela é utilizada para nos diferenciarmos proveitosamente de negacionistas. Frases assim estão amplamente difundidas em nossa cultura, o que começou a me surgir como mais problemático, é que essa narrativa está um tanto enganosamente articulada com situações corriqueiras, escondendo que sair da opinião para o reino do conhecimento, equivale a transcender as práticas sociais e ir em direção a princípios universais e a-históricos⁷¹. Esta é uma tarefa a qual dei alguns passos nesse trabalho, mas em grande medida ainda por ser realizada, e em Rorty encontramos vários exemplos. Seguir essa pista, pode nos abrir possibilidades de explorar novas experimentações de vida no âmbito da cultura corporal, inclusive, a exploração mais criativa de materiais, como os livros didáticos, instrumento que dedico mais atenção na seção 4.4.

4.2. PNLD/2019: um começo

Para que livros didáticos sejam mais profícuos para a educação física é preciso resolver ou dissolver algumas querelas no âmbito da própria educação física, como assinalei na seção 2.2. e na seção anterior quando discuti o obstáculo epistêmico. Além disso, é preciso que o PNLD, como política pública, seja bem executado. E é sobre esse aspecto que me dedico nessa seção.

Nesse momento, expando e acrescento alguns pontos em relação àqueles que já foram comentados pelos professores/as entrevistados/as e que constam na seção 3.3. De pronto, anúncio que na implementação do PNLD/2019 foram identificados vários problemas. O primeiro foi o tempo disponível para a produção das coleções didáticas. Embora uma minuta indicando a inclusão da educação física tenha sido publicada em junho de 2017, sua confirmação ocorreu em 31 de julho de 2017, e estabelecia a produção de uma coleção didática: um livro para 1º e 2º

⁷¹ O texto de Rezer (2020) ilustra esse ponto. O autor endossa com otimismo a tese de Moraes (2001), citada pelo autor, de que “a discussão teórica tem sido paulatinamente suprimida das pesquisas educacionais”, omitindo ou não percebendo o caráter realista dado a teoria pela autora, isto é, a ideia de que a teoria estabelece “a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência” (MORAES, 2001, p. 11). Ao invés disso, ele vincula a epistemologia com práticas sociais salutaras “como estranhamento, curiosidade, admiração, dúvida, imaginação” (REZER, 2020, p. 124). Todavia, imaginação ou admiração não demarcam com nitidez a diferença entre verdade e erro, entre racional e irracional. Como mostrei, a imaginação, não raro, é vista como irracional, pois ela destoa de um modo hegemônico de pensar. E mais, será que a teoria fornece a nitidez que precisamos para demarcar a verdadeira educação física da falsa? (vejam que esse assunto, aparentemente superado, segue vivo e com vigor nas entrelinhas). Essa é uma situação embaraçosa, e nesse trabalho foi indicada em alguns momentos, mas foi algo inesperado que surgiu no curso da investigação, tornando bem mais difícil elucidar as diferenças do pensamento de Rorty para o público não leitor de debates epistemológicos, já que seus comentários sobre historicismo e confronto de práticas com outras práticas podem soar comuns, em razão desses vínculos entre epistemologia e política cultural tal como realizada por Rezer (2020), que, em minha avaliação, causam confusão. Confusão ampliada com a ação de vincular ausência de discussão de uma certa teoria com a supressão da teoria como um todo nas pesquisas educacionais.

ano (120 páginas) e um para 3º ao 5º ano (200 páginas) dos anos iniciais do ensino fundamental. O Edital 01/2017 (FNDE, 2017) solicitava para a educação física somente o *manual do professor impresso*, não demandando o material digital ao professor/a, mas que foi exigido para todas as outras coleções dos demais componentes curriculares. O prazo de inscrição, conforme Edital, foi entre o dia 1º de novembro de 2017 até o dia 25 de janeiro de 2018, para o livro do 1º e 2º ano, e até o dia 05 de fevereiro de 2018, para o livro do 3º ao 5º ano.

Na ocasião, Luís Antonio Torelli, então presidente da Câmara Brasileira do Livro (CBL), comenta que “Parte deles [dos associados a CBL] manifestou preocupação com o atraso na publicação do edital do PNLD 2019, que normalmente é divulgado no início do ano⁷²”. Em matéria com título bastante ilustrativo – “Saiu, finalmente, o edital do PNLD 2019” –, Leonardo Neto (2017)⁷³ comenta:

O edital sofreu atraso significativo nesse ano [2017]. Em situações normais, a publicação, que só aconteceu agora [julho], deveria ter sido feita em novembro passado [2016]. Diante disso, o FNDE resolveu esticar os prazos para inscrições de obras. As editoras, em situações normais, deveriam entregar as obras até novembro deste ano.

Esse “esticar os prazos” indica que o prazo entre edital e inscrição das coleções guarda equivalência ao prazo estipulado em editais anteriores, entretanto, as coleções deveriam chegar nas escolas no início de 2019, e quanto a isso, não havia como esticar o prazo. Mostrando que, no conjunto, a realização do PNLD/2019 transcorreu num prazo mais exíguo do que o habitual.

Ainda sobre prazos, o relevante é pensar sobre como ele interferiu na produção das coleções de educação física. Munakata (1997) mostra as diferentes etapas e a diversificada equipe envolvida na produção e preparação do material (*vide* seção 2.2. neste trabalho). No caso da educação física, e agora passo a especular, suspeito que o prazo tenha tido um impacto maior do que em outras áreas. Afinal, as editoras já sabem que irão produzir livros didáticos, tendo então tradição na sua elaboração, mas esse não é o nosso caso, que foi, de certo modo, surpreendida com a inclusão. É muito diferente adequar conteúdo e metodologia para as especificações de um edital do que iniciar um projeto do zero. Neste ponto, será de grande valia ouvir autores e autoras (e demais envolvidos) na produção dessas coleções para a educação física e os desafios para sua elaboração, inclusive, como vem sendo a perspectiva para as próximas edições do PNLD. A especulação precedente foi no intuito de suscitar a ideia de que a educação física foi empurrada para um desafio a ser cumprido às pressas. Poucos atenderam ao chamado, tanto que cinco coleções foram inscritas, quatro aprovadas.

Outro aspecto conflituoso presente no Edital 01/2017 (FNDE, 2017) foi a exigência para as coleções se adequarem à BNCC. A preocupação era por ela estar em fase de elaboração. A produção do material deveria se pautar na “versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017” (FNDE, 2017, p. 28), na ocasião, a terceira versão. Além disso, precisariam atender a seguinte condição:

⁷² Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5020/edital-de-livros-didaticos-segue-diretrizes-de-versao-da-bncc-ainda-nao-aprovada-pelo-mec>> acesso 10 de julho de 2020.

⁷³ Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2017/08/01/saiu-finalmente-o-edital-do-pnld-2019>> acesso 10 de julho de 2020.

5.4 A partir de notificação ou convocação específica do Ministério da Educação, o editor se compromete a: 5.4.1 *fazer adequação da obra quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular*, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação [...]; (FNDE 2017, p. 5, grifo meu).

Tal condição deixava a situação em aberto, será que poderia haver muitas modificações entre a versão utilizada como referência e a que viria a ser aprovada? É preciso ter isso em conta, pois quando se fala em livro didático, muitos o veem como *Gremlins*, algo fofo que pode se transformar numa criatura endiabrada, tal como descrito por Novaes e colaboradores (2021, p. 11, grifo meu): “o manual está voltado para aplicação de conteúdos práticos. Nesse sentido, a própria adoção do termo ‘manual’ para designar os livros do professor/a publicados no período pós-BNCC reforça o *instrumental que se apodera da prática pedagógica do professor*”. O livro se apodera da prática do professor/a? (Pergunta retórica). Não encontrei isso em nenhuma das entrevistas realizadas, e o leitor/a pode tirar suas próprias conclusões ao lendo na seção 3.3. E somado ao cuidadoso trabalho de Munakata (1997), é justamente este tipo de postura que espero ser evitada na educação física, uma postura que não só desconsidera, mas *despreza* no mínimo dois personagens importantes: os professores/as das escolas e os autores/as.

Anteriormente comentei como os professores/as das escolas são valorosos para este trabalho, e não apenas por terem sido colaborativos, mas pelo zelo e intelectualidade. Aproveito, à título ilustrativo, para trazer alguns comentários vindo de autores de livros didáticos, balizado pela obra de Sampaio e Carvalho (2010) que escreveram o livro “Com a palavra, o autor”, em defesa de suas obras *excluídas* do PNLD de 2010. Sim, os excluídos também possuem voz, embora com frequência abafadas. Após terem sido alvo de mais um ataque, se manifestam:

Nós, autores de livros didáticos. Nós que temos fama de escrever livros ruins, de ser mercenários por faturar com a educação dos outros e de desenvolver um trabalho intelectual menor, sem importância... Mas não é sobre isso que queremos falar. Não é sobre o valor social do livro e o papel dos autores e editores na educação... Pedimos a palavra para contar uma outra história: a história das avaliações dos livros didáticos (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p. 5).

Na história que contam, destacam como há um aparato governamental dedicado a escrutinar as obras. Com intelectuais e universidades envolvidos, definindo rumos e limites. As coleções são o resultado desse intrincado processo entre editoras almejando lucros, autores dedicados, avaliadores rigorosos, e estes, também “apresentam imperícia e negligência ao apontar erros inexistentes” (SAMPAIO; CARVALHO, p. 17). O que gostaria de se fazer perceber é que estas histórias contam! Algo que se não traz mais conhecimento, ao menos nos deixa mais sensíveis, o que não desprezo.

Essa digressão foi para justificar a indicação daquelas intempéries no Edital 01/2017 e como devem ter afetado na elaboração das coleções. É um modo, também, de observar como que, em meio a instituições, processos e estruturas, há pessoas envolvidas. A etapa de avaliação pedagógica realizada pelo FNDE, que é a seguinte a de produção, demanda todo um trabalho investigativo a

parte, exigiria, entre outras ações, entrevistar envolvidos. Essa etapa (entre outras) não investiguei e deixo como sugestão para outros pesquisadores.

Passo direto para o processo de escolha, período com cerca de 15 dias para que os professores/as possam acessar o Guia, consultar as resenhas e as coleções, debater entre seus pares (quando for o caso) e indicar 1ª e 2ª opção da coleção que desejam. Minha avaliação tendo em consideração os relatos dos entrevistados:

- i) Prazo insuficiente. O volume de trabalho do professor/a na escola é desproporcional em relação a sua carga horária. Restando-lhe pouco tempo para fazer a avaliação de um conjunto significativo de trabalhos. Ainda que tenham sido “apenas” quatro coleções, isso significa mais de 1.200 páginas;
- ii) Vários professores/as sequer foram informados do processo de escolha, tendo ciência dele, por vezes, apenas no ano letivo seguinte;
- iii) Quando as professoras/es tinham ciência do processo, também podiam ser apenas algumas informações. Isso gerou casos em que o docente avaliou as coleções não pelo Guia, mas por material de divulgação das editoras;
- iv) Há casos em que o professor/a não participa por estar afastado de suas atividades, por motivos como licença-prêmio ou para qualificação;
- v) Há professores/as que não são efetivos. Sua instabilidade no trabalho dificulta a participação nas decisões. Dentre os entrevistados não efetivos, nenhum participou da escolha;
- vi) Nem sempre a 1ª opção do professor/a é a coleção que chega na escola, aliás, nem sempre chega alguma coleção;
- vii) O processo de escolha poderia ser um momento ímpar de discussão e enriquecimento da formação, mas houve apenas um relato indicando esse cenário.

Em linhas gerais, o processo de escolha ora foi pouco efetivo, ora inexistente. A necessidade desse processo não é por menos, trata-se da ocasião em que o professor/a escolhe uma obra condizente com suas condições de trabalho e perspectivas pedagógicas, além de vislumbrar suas contribuições para seu contexto. Em 1987, já se assinalava a reivindicação para aperfeiçoar esses aspectos:

- 1) que a escolha dos livros didáticos não se faça nem em cima da hora, nem em abstrato; que o Estado garanta que todo professor tenha acesso a todos os livros que constituem o acervo dentre o qual serão escolhidos os livros a serem adotados;
- 2) [que] a divulgação, com antecedência de muitas semanas do prazo final para o resultado da seleção; que se assegure, [...] tempo suficiente, dentro das horas pelas quais o Estado lhe paga para, em conjunto com seus colegas, efetuar a seleção; [...]
- 3) que o Estado não deixe em mãos de cada editora a tarefa de encaminhar aos professores os exemplares de seus livros que serão objeto da seleção. [...] a não mediação do Estado acaba favorecendo as editoras maiores, que dispõem de cadastros mais gordos e setores de divulgação mais ágeis;
- 4) que o Estado assuma a obrigação de garantir à sociedade que a seleção dos

livros, em cuja compra se investe tanto de nossos suados impostos, seja feita com seriedade e competência (LAJOLO, 1987, p. 3-4).

A educação física vive agora o que outras disciplinas escolares passaram décadas atrás, embora a situação delas sigam com problemas, como mostram Zambon e Terrazan (2013).

4.3. As coleções didáticas de educação física do PNLD/2019

Teço considerações sobre as coleções aprovadas no PNLD/2019 almejando relacionar as características mais gerais, tais como as requeridas pelo Edital 01/2017 (FNDE, 2017), com os comentários dos professores/as entrevistados/as.

O primeiro aspecto, que já comentei de modo esparso e vale deixar mais explícito, é que ‘coleção didática’ é um *tipo* de livro didático. Este, como indiquei a partir da leitura dos trabalhos de Choppin (2009), Munakata (1997), Bittencourt (2008) e Batista (1999) é um objeto variável. Uma vez mais com Choppin (2009, p. 19): [...] Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo”. Já os livros didáticos em pauta nessa pesquisa, são configurados pelo PNLD, particularmente, pelo Edital 01/2017 (FNDE, 2017), que contou com oito retificações⁷⁴. Dentre outros aspectos, destaco três: a) o edital refere-se à aquisição de ‘obras didáticas’, que podem estar organizadas num *volume único* ou por *coleção*. No caso da educação física, trata-se de *coleção* por serem duas obras: uma destinada ao 1º e 2º, e outra para o 3º até o 5º ano do ensino fundamental; b) ‘coleção’ também se refere ao “conjunto organizado de livro(s) do aluno e manual(ais) do professor” (FNDE, 2017, p. 17). Esta é a regra, a educação física é uma exceção, tendo sido contemplada exclusivamente com o *manual impresso* (também não contou com material digital, item obrigatório para os demais componentes curriculares); e c) trata-se de “uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o(s) respectivo(s) componente(s) curricular(es)” (FNDE, 2017, p. 17).

Essas breves observações devem ser o suficiente para mostrar que tomar uma obra didática pelo seu conteúdo já é um modo bastante particular (metodologia de investigação) e específico (conjunto de aspectos observados) de analisá-la. Nós, da educação física, iniciantes nesse Programa, precisaremos levar em consideração muito mais do que conteúdos e metodologias para criar possibilidades de uso desse material. Antes, há uma outra observação relevante:

o Manual do Professor para a Educação Física contará com as orientações gerais no início do volume e com a proposta de atividades que contribuam para o alcance das competências específicas deste componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, constantes no Anexo III-A [Base Nacional Comum Curricular Versão 3]. O livro não estará disposto em “formato U”, uma vez que não contará com o livro do estudante como referência (FNDE, 2017, p. 38).

Ficarei em débito com as perspectivas que investigam a materialidade de livros e realizam um escrutínio mais pormenorizado, como encontrado no trabalho (SCHNEIDER, 2010), mas foi retirando lições desse modo de investigar que fiz esse destaque sobre como a aquisição de obras

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>> Acesso em: 12 ago. 2020

pelo PNLD define parâmetros e condicionantes para a produção dos livros. Estas definições não devem ser lidas em abstrato e como indicação de que estão limitando *a priori* as possibilidades de elaborar livros didáticos. Do PNLD, como política pública, espera-se que cumpra as regulações e legislação vigente, é uma tentativa de assegurar que o investimento feito nas obras seja eficaz (econômica e educacionalmente), isto é, que se adquira material pertinente para a educação.

Em relação aos destaques que fiz, eles reforçam a avaliação de que a educação física foi incluída e participou do PNLD/2019 de maneira por demais diminuta, à qual chamarei de participação de rodapé. Dou esse nome, pois, em várias ocasiões no Edital 01/2017, menções importantes em relação a educação física são feitas em observações, asteriscos e notas de rodapé, em separado das demais disciplinas. Além disso, atendo-me a um contraste com as demais obras disciplinares⁷⁵ para melhor ilustrar essa participação de rodapé. Enquanto língua portuguesa, artes, matemática, geografia, história e ciências recebem dez obras (são cinco manuais para os professores/as, mais as respectivas obras para os/as estudantes, sendo obras para cada ano escolar, do 1º ao 5º ano), mais o material digital, a educação física conta com duas obras impressas. O número máximo de páginas para a coleção da educação física foi de 320 páginas, enquanto artes chega a 800, geografia, história e ciências a 960, matemática a 1440 e língua portuguesa a 1760 páginas; além de contarem com 4,5 GB de material digital.

Esse contraste por meio de números é um modo de perguntar: a educação física não demanda maior espaço para expor suas orientações gerais e seus conteúdos aos professores/as? O livro do estudante é irrelevante para a educação física? A meu ver, essa discrepância da educação física em relação as demais disciplinas, pode ser justificada, *grosso modo*, pela sua ausência de décadas no PNLD, mas não é um cenário ao qual se deve conformar, exceto se se entende que a educação física deva continuar de fora desse Programa.

Para além de páginas e *gigabytes*, que é um modo numérico de indicar o tamanho da presença da educação física no PNLD, há a questão propriamente pedagógica-didática. Uma característica decisiva dessas coleções é ser uma proposta pedagógica única e com progressão didática. Na educação física, se levamos em consideração o comentário de Munakata (1999)⁷⁶ de que livro didático é o conjunto livro do professor/a mais livro do/a estudante, as obras disponibilizadas aos professores/as se parecem mais com livros *de didática* do que coleções didáticas.

Faço essa distinção para mostrar que são tipos de livros destinados a públicos diferentes⁷⁷. Enquanto um é dedicado exclusivamente a professores/as, outro é dedicado para o trabalho em conjunto entre professores/as e estudantes. Eles têm características próprias e são elaborados para propósitos distintos. De livros de didática espera-se aqueles tipos de assuntos e temas debatidos e

⁷⁵ Faço essa observação porque o Edital 01/2017 (FNDE, 2017) também previa a aquisição de projetos interdisciplinares e projetos integradores.

⁷⁶ Para Munakata (1999, p. 579) “Ler/usar livro didático implica assim pelos menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo”.

⁷⁷ Este tipo de distinção é diferente daquelas realizadas para estabelecer uma hierarquia, como fazem Novaes et al (2021). Eles distinguem ‘livros’ de ‘manuais’ para depreciar os últimos, estratégia que discordo.

estudados em obras como a de Nereide Saviani (2006), tais como: saber escolar, relação professor/a-estudante, desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, das coleções didáticas, além da proposta pedagógica, espera-se um livro para o estudante, “para acompanhar as aulas do professor/a; estudar; realizar as atividades na sala de aula ou em casa” (FNDE, 2017, p. 17).

Com essa distinção, compreende-se mais facilmente os comentários que os professores/as entrevistados realizaram, e os tipos de críticas ou bons usos que fizeram. Aos professores/as foi disponibilizado não mais do que algumas orientações gerais e um conjunto de propostas de atividades. Foi isso que o PNLD/2019 se propôs a disponibilizar ao componente curricular educação física. Os pormenores do que as coleções didáticas aprovadas e adquiridas fornecem, dependem de uma avaliação específica, inclusive, sobre se elas seguem à risca as definições do edital ou algo escapa aos avaliadores das coleções. Mas isso é uma outra investigação, bastante distinta da realizada nesse trabalho. Ao ouvir os professores/as das escolas foi possível notar, por parte de alguns, certa insatisfação com o material disponibilizado, pouco acréscimo didático em suas práticas, não diversifica a prática docente ou dos estudantes; outros, fizeram uma exploração criativa do material, obtiveram novas ideias didáticas, identificaram conteúdos e estratégias didáticas que ajudam na diversificação das práticas corporais. Essas falas diversificadas e dissonantes umas das outras, deveriam nos afastar de encontrar nesse debate louvores ou pavores em relação ao livro didático.

4.4. Educação física e livro didático: desembaraçar e explorar

Um ponto chave nesse trabalho é como se apresenta a relação entre educação física e livro didático para a comunidade desse campo acadêmico-escolar. Ao dar início ao curso dessa investigação, logo considerei que uma avaliação da inclusão demandaria contemplar mais do que os efeitos ou consequências no ambiente escolar em razão da incipiência do programa. Daí, eu não adotar as estratégias investigativas típicas de avaliação de políticas públicas. Investiguei e coloco como sugestão o valor de ter em consideração a imagem que tal comunidade possui acerca da relação entre educação física e livro didático como parte da avaliação. Justifico: o ato inovador de lançar livros didáticos para a educação física pode provocar e despertar interesses em seu público, mas tal lançamento é sobre um contexto, no qual a receptividade é incerta. Desse modo, lançar bons livros é um ato primordial, mas isso não é garantia, não o é porque o público pode ter uma tradição de indiferença ou até aversão a tal material.

A provocação foi feita com o lançamento das coleções pelo PNLD/2019, o passo seguinte será a decisão da comunidade da educação física em se engajar ou abandonar tal empreendimento. Quero indicar que a imagem acerca da relação entre educação física e livro didático (ou simplesmente sobre livros didáticos para a educação física) possuirá um peso significativa nessa decisão. A entrega de bons livros e um bom funcionamento do PNLD será indispensável, mas a influência dessas ações será contrabalanceada por aquelas que indicam como se realiza a educação física. E a maneira como concebemos a educação física é uma força maior, tanto é, que a ausência de 32

anos da educação física no PNLD passou incólume, sem manifestações de crítica ou reivindicações de inclusão. Por que dessa omissão? Ou indiferença?

Do apanhado realizado até o momento, respondo que é pela educação física tomar textos como adornos ao movimento. Uma postura que venho tentando explicar (e explicitar) pela sua relação com a epistemologia, pelo desejo por *episteme*. Esse vínculo nos fez atribuir um valor metafísico ao corpo e movimento, logo um valor a-histórico. Ele nos lançou para a ideia da educação pelo movimento. Não é um erro essa ideia, mas ela não possui a extensão pretendida. Ela subtende que o movimento educa, mas mais do que isso, subtende que o movimento funda uma cultura: uma cultura de movimento. O pano de fundo aqui é o mesmo que utilizei para comentar anteriormente os trabalhos de Almeida e Bracht (2019), Kunz (2000) e Betti (1994; 2005). Mas cada trabalho e linha de argumentação tende a requerer uma explicitação própria, pois, como indica Rorty (1994), não é suficiente fazer uma lista dos enganos e confusões, mas como chegamos a cometer esses enganos e confusões. Contudo, este não era o propósito do trabalho, e também foi bastante demorado para perceber como isso ainda segue vivo na educação física, por isso apenas busquei ilustrar a partir de uns poucos casos.

Esse tipo de confusão, uma confusão sob a perspectiva holística pragmática, foi fomentada e posta como interessante na educação física em razão, como explica Bracht (2019, p. 179, grifo meu):

[do] risco de as aulas de Educação Física escolar tornarem-se não mais aulas com movimento e sim, sobre o movimento. [...] Assim, passou-se a discutir em que medida o próprio movimentar-se poderia ser considerado uma forma (corporal) de conhecer e apropriar-se do mundo; *uma forma de comunicação com o mundo*.

Esse é o horizonte ao qual não deveríamos esperar resultados promissores, se concordarmos com a crítica de Rorty ao representacionalismo. Não se espera haver por que a inquietação sobre se o próprio movimentar-se poderia ser considerado uma forma de comunicação com o mundo só é uma inquietação pelo viés metafísico e a-histórico (aspectos contra os quais a comunidade da educação física vem lutando). Ela soa provocante por que, lembrando Dutra (2000), não versa sobre o mundo, mas acerca das condições para podermos investigar e conhecer o mundo. Quando eu paro de olhar para a questão buscando as condições (fundamentos e bases epistêmicas) para conhecer o mundo, e tomo conhecimento como algo sobre o qual estou justificado, eu passo a descrever situações em que o movimento é uma forma de comunicação.

A resposta que extraio de Rorty sobre o corpo/movimento ser uma forma de comunicação não guarda mistérios: o movimento é uma forma de comunicação quando é inserido num cenário, contexto, vocabulário, um jogo de linguagem ou quaisquer termos correlatos. Um exemplo é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): sinais e expressões, que são o uso do corpo e a realização de movimentos, formam uma aprimorada e detalhada maneira de comunicar sem o uso de sons. Mas são sinais e gestos capazes de comunicar porque inseridos dentro de um contexto, uma língua, não por terem sentidos *a priori* próprios. Pessoas estruturaram/organizaram/criaram tais gestos e sinais para se comunicarem (isso é o oposto da afirmação de que a linguagem estrutura a comunicação). E não só o corpo e o movimento comunicam, mas o silêncio e a imobilidade também. E posso estender a lista de exemplos: franzir a testa, piscar para alguém, sorrir, “fechar a cara”, a cor da pele.

Se acompanho essa perspectiva pragmática, a relação saber fazer e saber sobre também ganha outra conotação. Há todo um detalhamento em torno desse assunto que não será a oportunidade de desenvolver, em especial, pela transição do uso dessas expressões em diferentes contextos. De modo bastante pontual, apenas quero chamar a atenção que o ‘saber fazer’ tende a estar vinculado com o questionamento de ele ser ou não uma forma de conhecer. Nesse contexto, a maneira mais tradicional de o entender, é como um ato mecânico, destituído do uso da razão. Por isso, rotineiramente, usa-se expressões como “fulano fica no mero saber fazer”. A expressão é altamente depreciativa. O ‘saber fazer’ só perde o status depreciativo quando articulado a um ‘saber sobre’, sendo importante notar que este não pode ser qualquer um, não é um saber por familiaridade, e sim um saber fruto dos meios próprios de se pensar.

Parte da educação física, como assinalou Bracht (2019), não se contentou com esse tipo de postura, e procura investigar se o saber fazer (ou o movimento) pode ser uma forma de conhecer. O pragmatismo também procura responder a essa questão, mas sob outra perspectiva. Enquanto Bracht (2019) indica uma perspectiva que busca responder tal questão sob a ótica da primeira pessoa (ou da interioridade), o pragmatismo o faz pela terceira pessoa (ou exterioridade). Enquanto no primeiro caso, a resposta é buscada internamente ao ser humano, no segundo, a explicação se dá pela observação, aqui a pergunta muda para: quando uma ação pode ser considerada racional? Isto porque, como explica Dutra (2020), conhecimento é um comportamento, uma ação. Dizemos que um comportamento ou uma ação ou um saber fazer é conhecimento quando ele está em consonância com um certo conjunto de ações esperadas. A principal implicação é que, grosso modo, consideramos o saber fazer uma forma de conhecer, mas esse linguajar também é considerado um tanto improdutivo, pela manutenção da oposição entre saber fazer e saber sobre. Outro modo, é se perguntar se uma dada ação é racional ou irracional (ou aleatória, ou sem sentido).

Aos olhos do pragmatismo, o mais relevante não é se prender ao binômio racional-irracional, mas a *gradação da ação*, se são formas incipientes e rudimentares de agir e conhecer e formas mais elaboradas e enriquecidas. De crianças dos anos iniciais do ensino fundamental espera-se ações e conhecimentos simples, que envolvem um pequeno conjunto de informações, ao passo que de estudantes ao final do ensino médio espera-se ações e conhecimentos bem mais complexos e acerca de tópicos mais elaborados. Nesse ponto, pode parecer que as perspectivas se convergem e estão a falar sobre a mesma coisa. Mas não é bem assim, pois o sentido tradicional de ‘saber fazer’ e se o movimento pode ser considerado uma forma de conhecer está em oposição a forma de conhecer mental (ou representacional). Esta oposição o pragmatismo não faz, e tal oposição, é uma das quais se espera que uma cultura secularizada e democrática se veja desembaraçada.

Anteriormente, na seção 2.2., indiquei algumas funções do livro didático: referencial, ideológica e cultural, e instrumental; estas funções tendem a se complementar, realizando a tarefa de difundir saberes, habilidades, valores, ideologias, métodos, técnicas de aprendizagem, entre outros aspectos. Além disso, embora o livro possa ser concebido como bastando em si mesmo, é mais comum ele coexistir e se articular com outros materiais didáticos do ambiente escolar: mapas, coleções de imagens, conteúdos em suportes digitais, vídeos etc. (CHOPPIN, 2002). Desse compósito de elementos e possibilidades emerge um livro didático destinado a auxiliar o

processo educativo (a relação professor/a e turma). Sem desprezar que diferentes composições ou configurações da obra didática irão influenciar na qualidade de sua proposta educativa, indiquei também uma situação mais geral acerca do modo de se lidar com os livros didáticos: que é a postura de tomá-lo como A Palavra ou como narrativa.

Essa distinção é pertinente por indicar a presença de duas posturas distintas em relação aos livros didáticos, mas mais do que isso, em relação até a uma mesma obra didática. Portanto, é mais sobre como a obra didática é percebida/compreendida do que como é elaborada/fabricada. Somente àqueles que a tratam como A Palavra fazem postulações como as de Alves (2006) e, mais recente, Novaes e colaboradores (2021): de que livros didáticos dominam ou apropriam-se da prática educativa. O problema nesse tipo de perspectiva é o *exacerbado* poder atribuído ao livro, fetichizando-o. Ela faz paralelo com a ideia de que o mundo/a realidade fundamenta nosso conhecimento, mais do que justificar. Uma vez que os “dados” ou “fatos” da realidade não podem ser ignorados ou interpretados, já que são objetivos (ou próximos da verdade), quanto mais detalhado um livro, mais poder dominador ele tem, pois é lido como sendo prescritivo. A alternativa, ainda dentro dessa perspectiva, são obras de caráter reflexivo e genérico, que fornecem elementos para pensar, que proporcionam ao professor/a autonomia.

Embora eu tenha acentuado alguns aspectos para tornar nítido o que exponho, ao menos a última frase no parágrafo anterior indica como seria profícuo tomarmos livros didáticos como A Palavra, afinal, ninguém irá questionar que é um bom caminho pensar e buscar autonomia. Entretanto, não coloquemos a utopia à frente do que a justifica, como se não importasse os meios para alcançar os fins. Digo isso porque em trabalhos como de Munakata (1997) e Bittencourt (2008), e nas entrevistas que realizei para essa pesquisa, não encontro o menor sinal para afirmar que livros didáticos se apropriam da prática educativa. Quando eu reúno as passagens sobre como os professores/as usam as coleções didáticas do PNLD/2019, fica nítido a atitude de apropriação das coleções, que não são seres “reprodutivistas”. Aliás, a própria ideia de serem seres “reprodutivistas” se desmancha quando abandono o pressuposto de que o mundo fundamenta nossas ações.

Sendo assim, a atitude deles de quererem professores/as autônomos é louvável e desejável. Não faço objeção quanto a isso. Mas o encaminhamento dado para isso, centrando-se em obras generalistas, considero um problema. E mais, em parte, essa postura ajuda a compreendermos a reivindicação presente em artigos da área de educação física, como mostrado por Bracht e colaboradores (2011), pela diminuição do hiato entre a universidade e a escola e por maior e melhores debates acerca da questão didática. Um hiato existente, em parte, porque acredita-se que bastam categorias e princípios gerais para guiar a prática educativa. Não percebem assim, a distância (literal e metafórica) entre a exposição de projetos necessariamente amplos para ter maior alcance (como eu mesmo faço ao defender genericamente a democratização da cultura corporal) e a realização desses mesmos projetos em públicos cada vez mais específicos, que é a tarefa empreendida por professores/as no cotidiano escolar.

Devo os comentários precedentes às observações de Rorty sobre o quanto a filosofia tradicional/representacionista exacerbou o que é grandioso e finito por meio da epistemologia. Em contraste, indica sua “preferência por pequenos compromissos concretos em lugar de amplas sínteses

teóricas [...] e que a teoria deve ser encorajada apenas quando pode facilitar a prática” (RORTY, 2005b, p. 243). Dentre outras leituras possíveis, o que se está indicando aqui é a possível vantagem de se conhecer as pessoas ou instituições recorrendo aos processos que passaram a fim de melhorarem suas vidas ou o funcionamento da instituição ao invés de explicar esses aperfeiçoamentos em relação a categorias universais como a Razão, a Linguagem ou o Justo. Quando coloco esse cenário como pano de fundo para compreender os livros didáticos, destaco que eles não são resultantes da inferência ou desdobramentos de propostas educativas universais, mas são um tipo específico de gênero literário, um tipo específico de conteúdo e conhecimento, destinado a ser lido e usado por professores/as e estudantes, concomitantemente ou não. Eles são necessariamente específicos e pormenorizados, pois o tipo de compromisso que eles possuem é de preencher qualquer lacuna que eventualmente fique para a realização de uma atividade ou para a compreensão de um conteúdo. Assim como cientistas precisam ser demasiadamente descritivos na apresentação dos resultados de uma pesquisa, os conteúdos de livros didáticos são precisamente o resultado de uma investigação acerca de como difundi-los. O trunfo dos livros didáticos é essa elaboração de conteúdos, e é igualmente seu fardo, o aspecto reiteradamente criticado, como aparece na fala de professoras/es que entrevistei.

Acontece que nesse outro modo de lidar com o livro didático, e notem que a redescritção é antes sobre como lidar com esse objeto do que como ele deveria ser feito, ele não entra em conflito ou em oposição a livros de didática, pois são gêneros diferentes, instrumentos diferentes, que podem se complementar, e assim potencializando a prática educativa. Mas conciliar não é o mesmo que sintetizar. Como num exemplo dado anteriormente, dança e música podem ser conciliadas, mas não sintetizadas.

Se há vantagens nessa perspectiva de tomar o livro didático como narrativa, é que pode ser um novo canal de comunicação entre universidade e escola. É fazer notar que exposição pormenorizada não tem a pretensão de alcançar cada contexto escolar, uma crítica feita às coleções do PNLD/2019. Ocorre que tampouco as categorias universais têm esse poder, bastando observar as reivindicações feitas em trabalhos acadêmicos e assinaladas no trabalho de Bracht e colaboradores (2012). Essa perspectiva também ajuda a perceber que o livro didático, antes de mais nada, é um livro. E nesse sentido, “a força do livro reside em sua capacidade totalmente específica de ligar a biografia à história, o privado ao público, o individual ao social, os momentos vivenciados ao sentido da vida” (BAUMAN, 2003, p. 32). As palavras de Bauman resumem bem a força do livro, mas as leio sob o ponto de vista pragmático, visto que Bauman usa ‘ligar’ para indicar que o livro (a teoria subjacente a ele) promove uma síntese (usando termo do próprio autor) entre aqueles dois polos⁷⁸. Assim, para Bauman, a força do livro reside n’A Palavra, chegando ao ponto de postular uma possível síntese entre momentos vivenciados e sentido da vida. Com Rorty, a sugestão é usarmos ‘ligar’ num sentido menos impetuoso, indicando que o livro facilita a aproximação entre nossa biografia e à história, o privado ao público e o individual ao social por meio de narrativas que expandem nosso universo cultural, nos tornando mais familiarizados com outras maneiras de ser e de agir. Apenas na última oposição é que mereceria uma readequação dos termos, sugerindo uma ligação entre momentos vivenciados com maneiras de viver.

⁷⁸ Na continuação do trecho citado, Bauman (2003, p. 32) explica que “Este trabalho de síntese é difícil de apreender em um mundo que renunciou ao pensamento consistente e de longo prazo; sua significação (de fato, seu caráter indispensável) tende a escapar aos habitantes deste mundo”.

Rorty considera importante essa ligação entre o privado e o público, não uma fusão entre elas, pois ela atua na tarefa de favorecer uma “disposição crescente de conviver com a pluralidade e parar de pleitear a validade universal” (RORTY, 2007, p. 126). Esta disposição que chamei de convívio democrático é potencializada ao aproximar a biografia de cada ser com a história, ou múltiplas histórias. As histórias e narrativas de outras comunidades que me fazem ampliar meu próprio senso de coletividade, e não a compreensão do denominador comum entre os humanos. Na educação física, isso significa propagar um amplo leque de práticas realizadas nos mais diversos lugares e tempos históricos, de modo a fazer cumprir seu papel de componente curricular no seio de uma escola que se pretende democrática. Os livros didáticos participariam nessa empreitada com o intuito de difundir essas práticas e os sentidos dados a elas.

4.5. A educação física no PNLD: uma avaliação

Por último, quero recuperar e expor de modo conciso uma avaliação sobre a inclusão da educação física no PNLD. Disse que para fazer uma avaliação é necessária uma imagem ou narrativa acerca da educação física como referência para verificar se livros didáticos ofereceriam alguma contribuição. Fiz isso como quem pergunta: um livro didático para qual educação física? Antevendo que as eventuais contribuições desse tipo de material didático dependem de qual abordagem de educação física toma-se como referência.

Mas qual abordagem adotar? Aí entra o caráter investigativo/explorativo dessa pesquisa. Após ter lido Rorty (1994) quis vislumbrar como as coisas ficam ao acompanhar sua ideia de que não é profícuo querer se valer de um critério universal e a-histórico para balizar nossas decisões. A seu ver, a adoção de critérios dessa natureza mina nossa diversidade ao nos impingir um tipo único de descrição. A implicação da ideia de Rorty é de nos afastar da reivindicação de tal critério para decidir qual abordagem deve-se adotar, restando a tarefa de justificar contextualmente as escolhas e ações realizadas.

Dessa feita, uma noção central nesse trabalho foi a assunção da educação física como componente curricular, comprometida com as funções sociais de uma escola democrática, nos remetendo a um “novo projeto [que] não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12). Essa nova responsabilidade autoatribuída, de compromisso com a escola democrática, pareceu-me o caminho mais salutar para abordar a educação física.

Sob essa abordagem, descrevi a história recente da educação física como convergindo para essa tarefa de cumprir as funções sociais de uma escola democrática, embora haja diversificadas propostas para se alcançar esse objetivo, e nem sempre conciliáveis umas com as outras. De todo modo, o papel do PNLD seria o de fomentar obras didáticas que viessem a favorecer a democratização da cultura corporal. Todavia, a seleção de um objetivo e a apresentação de uma ferramenta para sua consecução, ainda que necessários, é um encaminhamento demasiadamente breve, apenas sinalizadores de ações. E isto porque há uma narrativa, um modo hegemônico e

vigente de compreender a educação física que mina esse contributo dos livros didáticos, é até mesmo oposta a ela – ao menos em relação a maneira como concebida nesse trabalho.

Quando digo ‘uma narrativa’ é por me referir a um contexto geral que se apresenta de diversas maneiras em diferentes propostas, sendo inviável tratá-las caso a caso, embora eu tenha feito algumas menções específicas ao longo do trabalho para que se tornassem visíveis. São as perspectivas que, em maior ou menor grau, mantêm traços representacionistas (e traços historicistas). Coloquei em pauta essa narrativa não por ser a mais problemática, mas por ser a *mais promissora*. Por isso, pouco me dediquei a reiterar críticas ao paradigma da aptidão física, esportivo ou recreacionista por entender que já dispomos de significativos trabalhos mostrando seus problemas.

Assim, a maior atenção desse trabalho foi dada a um conjunto de propostas que rompeu com a ideia de educação física como atividade⁷⁹, e passaram a lidar com ela como componente curricular. Foram igualmente privilegiadas perspectivas que reconhecem o valor da dimensão política e social, pois esta pesquisa buscou dar continuidade a essas iniciativas, esperando vê-las potencializadas, ainda que haja divergências. A principal convergência é o espírito democrático, a principal divergência é em relação a ideia de que ainda precisamos de uma base epistêmica, e que ela nos colocaria na rota adequada para nossa sonhada legitimação ou nos daria a maneira adequada de realizar a educação física. Tendo por referência essa base epistêmica é que ergueríamos um sistema ou elaboraríamos projetos para democratizar a cultura corporal.

Não desconsidero os avanços que tais iniciativas proporcionaram à educação física nas últimas quatro décadas, mas busquei demonstrar que se nos desvencilharmos desse traço representacionista, a educação física poderá dar passos ainda maiores, pois, dentre outros aspectos, não seria mais assombrada pela ideia de “nunca alcançar o corpo”. Uma ideia que deixou a área receosa em ver as aulas nas escolas serem transformadas em debates teóricos infrutíferos. Ora, professores/as nas escolas continuarão permanentemente sob o risco de errar o tempo pedagógico destinado a um ou outro afazer, e isso porque não há parâmetro científico que contornará tal situação (a aula não é predizível). Tudo o que poderá ser feito (e não é pouco) é enriquecer a formação de professores/as de modo a estarem cada vez mais preparados para lidar com a imprevisibilidade da sala de aula. Uns acreditam que a maneira correta de fazer isso é fornecendo princípios gerais e ralos, àqueles que tendem a se inspirar na filosofia-ciência. Aqui, coloquei em pauta a ideia de apresentarmos cada vez mais detalhadamente narrativas educativas, inspirado na filosofia-literatura.

A educação física, inspirada na filosofia-ciência, não vislumbrou nos livros didáticos um caminho promissor, salvo iniciativas pontuais e grupos específicos que se dedicaram a essa tarefa. Essa postura está expressa no silêncio dessa comunidade em relação ao PNLD e na maneira como foi nele incluída: uma participação diminuta e em rodapé. E que tende a continuar, caso a área mantenha a postura de indiferença.

Por outro lado, levantei a ideia de que as práticas corporais são resultantes não de uma essência especular do ser humano, e que tais práticas são adjetivadas de ‘corporais’ não porque elas nos remetem a um objeto claro e bem delimitado (um saber objetivo ou uma base epistêmica), não é porque usam o corpo e deixam de usar alguma outra parte/dimensão do indivíduo. Elas são

⁷⁹ Um legado malfadado da legislação (Decreto n. 69.450/71) criada durante a Ditadura cívico-militar no Brasil (1964-1985).

assim chamadas por uma tradição que desenvolveu o hábito de colocar sob a mesma rubrica de corporal ações como a de praticar esportes e dançar, e excluir dessa mesma rubrica as ações de comparar elementos químicos ou tocar um instrumento. Em ambos os casos há o uso do corpo e da mente, no sentido nominalista rortyano, não sendo, assim, critério para distinguir uma prática da outra. Ao tomar essas distintas práticas como todas sendo *sociais*, as diferencio pela ênfase das atividades. Este critério tem valor não por “corresponder a realidade”, pretensão sequer em mira, mas pela contribuição a comunicação humana.

As práticas corporais são já uma maneira de agir no mundo. Teremos maneiras mais simples e mais refinadas, mais pertinentes numa situação e impróprias em outra. A educação física, visando favorecer o convívio democrático, selecionará as atividades e princípios mais proeminentes e significativos. O PNLD pode contribuir nessa tarefa ao fomentar a produção de obras didáticas. Essa é uma tarefa relevante, considerando que nas últimas décadas tivemos iniciativas muito pontuais a esse respeito. Esse fomento abre campos a serem investigados, por exemplo, sobre como organizar saberes, imagens, vídeos, mapas, textos, exercícios não só para os professores/as, mas inclusive para os/as estudantes. E como fazer isso para as diferentes faixas etárias ou etapas da educação básica, além das diferentes modalidades da educação, como a educação de jovens e adultos, profissional e especial. Esses horizontes foram tão pouco explorados pela comunidade da educação física, que só é possível provocar para que venham a ser investigados.

Há uma narrativa que tende a colocar como prejudicial a difusão de materiais de amplo alcance, já que eles, de certa forma, “engessariam” o currículo, justificando a crítica pela diversidade presente no Brasil. Essa é uma crítica a não ser ignorada, mas a vejo como hipervalorizando a capacidade das escolas, como se no Brasil não existisse um amplo conservadorismo, com características fascistas sob a gestão de Jair Bolsonaro (2019-atual), o mesmo que nega existir condições desfavoráveis da população de baixa renda, a existência de racismo, a discriminação de gênero, a usurpação de espaço público, entre outros problemas sociais. Sob outro prisma, podemos tomar como exemplo, como os PCN’s cumpriram um papel para a disseminação da ideia da educação física como cultura, e não somente como atividade. Um exemplo mais geral que utilizei nesse trabalho, são de como as leis 10.639/03 e 11.645/08 são importantes para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ainda que insuficientes. O que retiro desses poucos exemplos, é que precisamos nos decidir sobre qual risco correr: o de engessar o currículo ou de deixar as escolas à própria sorte (com o corpo docente sendo ameaçado por projetos como o *Escola sem Partido*, ou melhor, *com Partido conservador*)?.

A meu ver, cada um desses riscos tende a ser mais acentuado em determinados momentos da história, o que nos lançaria para o permanente estado de revisão e ponderação sobre as decisões tomadas, mas sem o sonho de que isso é resolvível, pois, como ensina Rorty, a solução de um problema ocorre à custa do surgimento de novos. E, considerando os problemas registrados na literatura sobre falta de legitimidade da educação física, o desinvestimento pedagógico e uma insistente manutenção da educação física como atividade, me leva a tomar como mais profícuo a difusão em larga escala de propostas enriquecidas e detalhadas de como realizar a educação

física. A atitude frente a essas propostas é um outro tópico, e indiquei ser mais profícuo tomarmos essas propostas não como A Palavra, mas como narrativas.

O pontapé inicial para esse empreendimento, que foi o PNLD/2019, mostrou-se bastante falho, em especial, em relação ao processo de escolha. E foi um início tímido, ao distribuir obras que parecem mais livros de didática do que livros didáticos. O problema não é serem livros de didática, mas sim a ausência de obras para os/as estudantes, que configuraria o livro didático. Apesar dos entraves, professores/as relataram as contribuições das obras disponibilizadas, mostrando que há potencial nas coleções didáticas. E ampliar seu potencial demanda um aperfeiçoamento do próprio PNLD.

E o ponto mais enroscado que discuti, como sendo pertinente para a educação física vir a investigar, é seu entrelaçamento com o ideário ou hábitos de raciocínio representacionista. Este ideário atua como um obstáculo para a própria educação física, e dela com o livro didático. A meu ver, ele foi o aspecto mais influente para justificar a ausência da educação física no PNLD por 32 anos, além da tradição que a toma como atividade. A narrativa hegemônica coloca que a relação educação física e livro didático se resolve pela epistemologia, pela articulação entre saber fazer e saber sobre; a narrativa alternativa, sugere que tal relação será melhor abordada se tratada sob a bandeira “para democratizar a cultura corporal”.

O guia da relação não é um objeto, mas um objetivo; não é a pergunta “o que é...?” e sim “o que queremos?” Ao substituir o olhar atomístico pelo holístico, diminuimos o afã pelo denominador comum da educação física e nos lançamos ao desafio acerca do que desejamos para a educação física. A tese romântica no projeto filosófico de Rorty conta o progresso humano como a invenção de maneiras novas e diferentes de lidar com o mundo ou com problemas, sendo distinta de tese do cânone platônico-kantiano que entende o progresso como a representação cada vez mais acurada do mundo. Por isso, é difícil sustentar a tese de que há *uma* educação física, porque a educação física não é a expressão de algo não humano, mas a experimentação de práticas corporais, a realização de projetos de educação corporal. Indiquei que o principal desejo em torno da educação física na atualidade é que ela seja democratizada. Por isso, “para democratizar a cultura corporal” é uma espécie de bandeira para a relação entre educação física e livro didático, ela indica uma maneira para debatermos essa relação, que essa relação será cada vez mais profícuo à medida que atende aos propósitos da democracia.

Acerca da bandeira pela democratização da cultura corporal, pode surgir a seguinte pergunta: qual cultura corporal deve ser democratizada? A colonizadora, a transgressora, a emancipadora, a secular, a...? A resposta rápida é reiterar que é uma cultura corporal de *caráter democrático* (isto é, regida pelo ideário democrático). O que apenas conduz o inquiridor/a a uma nova pergunta: quando tal cultura possui caráter democrático? Nesse ponto, há de ter cuidado, e pelo caminho investigativo que adotei, são duas possibilidades de resposta que cabe considerar, e a diferença entre elas está na expectativa de resposta do inquiridor/a. Primeiro caso: a pergunta “quando uma cultura possui caráter democrático?” tende a vir embutida com o desejo por um critério universal que permita as pessoas diferenciar uma cultura democrática de uma fascista, uma participativa de uma restritiva. Não tenho dúvidas quanto a relevância de se saber tal diferenciação. Quando indico termos como bandeira uma cultura corporal de caráter

democrático/democratizante, por definição, espero que práticas colonizadoras, misóginas, fascistas, exploratórias, racistas, excludentes, machistas e tantas outras, não sejam adotadas ou incentivadas. Saber diferenciar uma da outra é fundamental, faz parte do próprio objetivo de uma escola e educação física que se pretenda democrática.

Acontece que a resposta anterior é insuficiente para o inquiridor/a desse primeiro caso, pois apenas foi indicado a utilidade e relevância de se saber fazer tal diferenciação, nenhum critério universal foi oferecido. Sendo assim, a expectativa de resposta do inquiridor/a do primeiro caso, não é acerca apenas da utilidade e relevância, mas de um critério universal, o desvelamento da essência do que é a democracia. Eles anseiam por uma resposta que mostre, primeiro, o seu valor intrínseco, para, secundariamente, retirar sua utilidade, do mesmo modo que “a propriedade do ímã só se tornou útil depois de se descobrir, por meio dela, a polaridade magnética” (MARX, 2010, p. 57). Esse postulado de que há um valor intrínseco às coisas (mundo, pessoas, fenômenos, eventos...), foi convertido em saber objetivo na educação e inspirou propostas pedagógicas como a de Saviani (2005, p. 13) que disseminou a ideia de que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na educação física, o caminho para identificar esse tipo de raciocínio é indireto, ou seja, não é indo diretamente ao entendimento sobre caráter democrático, mas buscando o elemento que precisa ser assimilado pelos indivíduos: é o caso de Kunz (2000) e sua noção de se-movimentar fenomenológico e Betti e Gomes-da-Silva (2018) com a noção de linguagem. Em ambos os casos, há uma identificação objetiva daquilo que precisa ser disseminado para que a educação física se realize. Atender as características do se-movimentar fenomenológico ou da linguagem nos conduziria a uma prática autônoma e, posso acrescentar, democrática. Notem como é a identificação de algo (um valor intrínseco, um saber objetivo, um elemento estruturante, entre outros), e não a criação, que sustenta o desenvolvimento de uma proposta de educação física. Esse raciocínio é mais visível em Kunz (2000) ao defender que é uma atuação consonante ao se-movimentar fenomenológico que nos conduz à emancipação.

Segundo caso: o caráter democrático de uma cultura é concebido como resultado de uma investigação, como conhecimento *a posteriori*, e não como conhecimento *a priori* do primeiro caso. A democracia não está aí para ser identificada, antes ela é postulada; a democracia é um conjunto de ideias e comportamentos descritos como sendo democráticos. No curso da evolução humana, não identificamos a democracia em nossas mentes ou no mundo para depois perceber sua utilidade, mas selecionamos determinados comportamentos, ideias e ações, que vieram a ser tratados como expressão da democracia. Assim, democracia passa a representar, no sentido usual de um objeto substituir outro para facilitar a comunicação, um conjunto de comportamentos e princípios. O conhecimento aqui é em retrospectiva, é a observação de ações humanas que foram colocadas de modo coerente sob uma dada descrição ou linguagem.

Desse modo, a ação de incluir pessoas numa dada comunidade, como a esportiva, pode ser compreendida como ação democrática, pois ela está atendendo ao direito de qualquer ser humano poder participar desta prática social. Um direito estritamente justificado por questões sociológicas, como os benefícios que tal prática pode oferecer para o convívio social, como prática de lazer, carreira profissional, entre outros. Tal ação pode ser reavaliada sob novos critérios, evidenciando que tomar cultura corporal (ou a própria educação física) como sinônimo de prática esportiva inclui uma parcela diminuta da sociedade, devendo então ser expandida. Essa expansão ocorreu, e segue em curso, pela exploração das mais variadas práticas corporais que compõem a cultura corporal, e se valendo de novos princípios para guiar a prática educativa. Isto foi o que narrei na seção 1.3.1. Ao invés de indicar, por meio de critérios universais, como se democratiza a educação física, eu esbocei como a educação física se autoatribuiu essa tarefa e vem enfrentando os desafios para efetivá-la.

Nesse segundo caso de resposta, apenas como resultado de investigação intersubjetiva, de conversação, podemos chegar a elaborar consensos sobre o caráter democrático que será prudente e profícuo adotarmos na educação física. Nesse momento, é possível adotar o vocabulário semântico, típico do primeiro caso, ou seja, após estarmos munidos de instrumentos que indiquem práticas democráticas para a disseminação da cultura corporal, podemos então indicar as práticas que não são democráticas, combatendo-as e retirando-as no ambiente escolar. O diferencial, é que no primeiro caso eles tendem a tomar tais respostas obtidas pela investigação como sendo espelho da realidade, como representação acurada, e então, passam a lançá-las de volta sobre a humanidade na forma de princípios normativos, o que, apesar das manifestações em contrário, acabam por ser restritivas. Por outro lado, o segundo tipo de resposta, busca deixar o campo investigativo em aberto. Por isso, tratam tais respostas como instrumentos, e não como espelhos da realidade. Nesse segundo caso, posso voltar minha atenção para propostas como a Kunz (2000) e Betti e Gomes-da-Silva (2018), e avaliá-las no que elas podem contribuir para tornar as mais variadas maneiras de viver no âmbito da cultura cultural e o usufruto dessas práticas acessíveis à população.

Na obra de Rorty, há indicativos do que pode guiar ações democráticas, mas não é esse o aspecto que espero enfatizar ou reter dele. A meu ver, o ponto relevante é sua demonstração de como seguimos entrelaçados a ganchos metafísicos, ao desejo por conhecimento *a priori*. Nos afastar dessas iniciativas, nos colocaria num aberto e franco debate acerca do que queremos para a educação física, pois não nos esconderíamos mais atrás da ideia de que uma ideia objetiva ou impelida à própria mente é superior ao interesse, desejo em torno de um tema. Investigando e colocando sob escrutínio as práticas corporais em razão dos benefícios que elas trazem para a vida, a felicidade humana, a diminuição da dor e da humilhação.

Sob essa abordagem que procurei avaliar a relação da educação física com o livro didático. Primeiro, indicando que a própria educação física pode ser mais profícuo ao se desembaraçar de certas concepções. O que me parece já ser um portentoso trabalho por realizar. Segundo, nesse novo horizonte o livro didático surge senão mais profícuo, ao menos desvestido de preconceitos, pois seu conteúdo e textos não tem a pretensão de ser A Palavra, não tem a pretensão de mostrar como articular saber fazer com saber sobre. Textos, imagens, hiperlinks, anedotas, poesias, receitas podem vir a compor uma narrativa educativa, mais uma narrativa dedicada a expandir o universo cultural dos

estudantes, seja os de tenra idade até os idosos/as. A culminância desse processo, como não poderia deixar de ser, ocorre pelas mãos de professores/as, que avaliam tanto o material didático quanto os/as estudantes com os quais desenvolverão o processo educativo. Nessa descrição, a educação física não seguiria diminuta dentro PNLD, mas pode a ele se associar para democratizar a cultura corporal.

EPÍLOGO

O que une as sociedades são os vocabulários comuns e as esperanças comuns. Os vocabulários costumam ser parasitários das esperanças – no sentido de que sua função principal é contar histórias sobre resultados futuros que compensem os sacrifícios do presente.

Richard Rorty⁸⁰

Ao olhar em retrospectiva para este trabalho, vejo-o como uma andança por um território desconhecido. Motivado pela curiosidade e esperançoso de ver o que ainda não havia visto, não raro, guiei-me por pistas. E ainda que tenha me adentrado em terreno desconhecido com instrumentos de orientação (as leituras e experiências de vida prévias), o tempo merecido a ser dedicado a cada uma das novidades que surgiam era imprevisível. O resultado foi uma narrativa da andança por assuntos mais vastos e das pausas dedicadas a pormenores, mas não se trata de síntese dialética, algo infrutífero sob a perspectiva pragmática. Está mais para duas tarefas que foram associadas: ora uma descrição geral, ora cuidado aos detalhes.

No conjunto, privilegiei a andança e tópicos mais vastos. A razão desse caminho foi pelo tipo de problema que surgiu. Ao tratar da principal questão – acerca de como livros didáticos poderiam contribuir com a educação física – percebi que a indicação das contribuições do livro didático era apenas parte do caminho. Por dois motivos: i) os livros didáticos são frequentemente colocados sob suspeita, e isso cria uma barreira na sua recepção; e ii) há uma narrativa, um modo de conceber a educação física, que não visualiza utilidade nos livros didáticos, no limite, os tomaria até mesmo como contraproducente. Esses motivos mostram que, se o intuito for realizar uma associação profícua entre educação física e livros didáticos, há de se desembaraçar deles.

Há, grosso modo, duas razões para a educação física não explorar o livro didático: uma, é a tradicional maneira de tratá-la como atividade (assunto que pouco me dediquei, visto termos boas produções abordando esse assunto); outra, e bem mais difícil, está presente na virada culturalista, pois, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades de realização da prática educativa, mantém-se afeita a estratégias representacionistas de investigação e descrição do mundo, dificultando a exploração de novos horizontes. Indiquei que a educação física se vê particularmente apegada a questões epistêmicas, sendo mais um obstáculo do que um caminho promissor. Daí, minha andança pelo pragmatismo de Rorty e as tentativas de elucidar como esse obstáculo se apresenta, e, quem sabe, de contorná-lo.

Outro território explorado, foi o dos livros didáticos. Um material alvo de críticas nem sempre justas, sofrendo até mesmo certo preconceito. A meu ver, dado a importância que esse material possui, um constante escrutínio e avaliação são necessários, mas, por vezes, o que encontramos é a tentativa de acabar com esse material sem o oferecimento de uma alternativa melhor.

Fiz uma apresentação tanto da educação física, quanto do livro didático, tentando mostrar outros cenários, outras possibilidades. Essa foi uma tarefa inicial, mas, entendo, fundamental. Dado esse cenário de receio de associar livros didáticos com a educação física, não me pareceu promissor

⁸⁰ Em Rorty (2007, p. 154).

avaliar a inclusão da educação física no PNLD apenas pelos resultados da implementação. Uma política pública visa atender necessidades de uma comunidade, e se livros didáticos sequer são bem-vistos, sequer mostram-se relevantes para a educação física, será muito difícil fazer com que esse Programa se mantenha sustentável ou se aperfeiçoe. A recepção desse material na escola sofre forte influência daqueles dois motivos apresentados. Portanto, ainda que bons livros sejam produzidos, o ranço e receio podem ser obstáculos para seu uso.

Mais do que estritamente os livros didáticos, indiquei que o PNLD é quem se apresenta como promissor, pois, como política pública, fomenta e incentiva a produção desse tipo de material didático. Um material que, sem esse fomento, pouco recebe atenção e investigação. O maior indicativo de que a educação física possui receio e guarda severas restrições em relação ao livro didático é sua indiferença. Há poucas críticas ao livro didático no âmbito da educação física simplesmente porque há poucas obras e iniciativas a serem criticadas. Mas isso pode mudar com a inclusão desse componente curricular no PNLD. Coleções didáticas são alvos fáceis para a crítica. E, nesse momento incipiente do Programa, não se atentar ou considerar as dificuldades para garantir sua realização com qualidade, poderá apenas reforçar velhas críticas ao invés de reunir esforços para seu aperfeiçoamento. Mas, ao revisitar os campos da educação física e livros didáticos, muitos de seus receios não se sustentam. Sendo assim, há margem para explorar de maneira profícua tais materiais.

Para complementar esse cenário, andei pelas escolas municipais de Cuiabá/MT, entre os meses de outubro e dezembro de 2019, entrevistando professoras/es e colhendo relatos acerca da implementação das coleções didáticas de educação física, referente ao PNLD/2019. Os relatos mostraram como a implementação do Programa ocorreu com vários problemas, graves por sinal: ausência de processo de escolha, coleções não disponibilizadas nas escolas, inviabilidade de usar as coleções em razão de descrença do profissional ou, principalmente, por ausência de infraestrutura e materiais pedagógicos na escola. No geral, as coleções ficaram subutilizadas ou foram ignoradas.

Penso que os deslizos e falhas de implementação não configuram o fracasso da inclusão da educação física no PNLD, que não deveríamos abandonar essa iniciativa por causa dos tropeços iniciais, mas como sinal de haver muito trabalho por ser feito. Minha esperança é que nos engajemos nessa tarefa de encontrar ou produzir maneiras novas e melhores de realizar projetos de educação corporal, projetos que instituem direitos e deveres em relação a cultura corporal – o direito de ser incluído em comunidades de práticas corporais, e mais, de poder criar comunidades e suas próprias práticas e sentidos; combinado com o dever de reconhecimento dessa cultura e usufruto por cada pessoa. O PNLD, mais do que as coleções didáticas, pode contribuir nessa tarefa. Mas ele, em linhas gerais, atua no fomento, já as coleções didáticas precisam se mostrar pertinentes para o processo educativo. Resultados consistentes desse empreendimento dependem de debates e experimentações das coleções didáticas, no formato atual e em outros. Essas experimentações nos ajudarão a perceber se a educação física fica melhor fora do PNLD e sem essas coleções didáticas ou se sua inclusão nos ajuda a vislumbrar um cenário promissor, um cenário em que os resultados futuros indiquem valer nossa dedicação no presente. Uma dedicação para democratizar a cultura corporal.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes 2007.
- AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.161, jul./set. 2016. p. 664-692
- ALMEIDA, Ronaldo. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50. 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; VAZ, Alexandre Fernandez. Richard Rorty e a ‘agenda pós’: críticas, interpretações, redescrições. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, 2011. p. 295-324
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Miriam Fábila, TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**, v. 35, n. 3, 2019.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Introdução à filosofia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ARIAS, José O. Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996. p. 11-22
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. 2º Reimp. Campinas: SP. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. O livro no diálogo global entre culturas. In: **Reflexões sobre os caminhos do livro**. (org.) PORTELLA, Eduardo. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2003. p. 15-34
- BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, 1994. p. 25-45
- _____. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- _____. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v.4, n.1, 2018. p. 156-175

_____. A cebola dos conteúdos da educação física. **Apostila**, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342672062_A_CEBOLA_DOS_CONTEUDOS_DA_EDUCACAO_FISICA_uma_alternativa_a_BNCC Acesso em: 25 nov. 2020

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Say you want a revolution...Suggestions for the impossible future of critical Pedagogy. **Educational Theory**, v. 49, n. 4, 1998. p. 499-510

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BONETTO; Pedro Xavier Russo. 'Craftando' um currículo cultural de Educação Física: uma experiência pedagógica com o jogo Minecraft. In: NEIRA, Marcos Garcia. (Org.). **Educação Física Cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

BOOG, Ana Carolina; URIZZI, Elisabete Jacques. **Práticas corporais e a educação física escolar: 1º e 2º anos**. 1. ed. São Paulo: Boreal Edições, 2017.

_____. **Práticas corporais e a educação física escolar: 3º ao 5º anos**. 1. ed. São Paulo: Boreal Edições, 2017.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-55, jul. 2011.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999a.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago., 1999b.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

_____. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, nov. 2019.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Verbete 'Educação Física escolar'. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p.

11-37, jun. 2012. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: o Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **Matrizes**, v. 2, n. 2, 2009. p. 221-246

BRANQUINHO, Rubens dos Santos. **Currículos apostilados: o professor de educação física da escola pública do estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional**. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 96-112

CARDOSO, Luiz Carlos. **O se-movimentar como fundamento para uma educação física responsável: uma leitura fenomenológico-hermenêutica**. 2016. 387p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado de livros didáticos no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTORINA, José Antonio. La psicología genética de los conocimientos sociales em el contexto didáctico: una mirada crítica. In: DONGO MONTROYA, Adrian Oscar et al. (orgs.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília, RS: Cultura Acadêmica, 2011, p.187-206.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Alges, Portugal: Ed. DIFEL, 2002.

_____. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. 2º Reimp. Campinas: SP. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2007b.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229

- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da educação**, Pelotas, v. 11, abr. 2002. p. 5-24
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004.
- _____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, jan/abr 2009. p. 9-75
- COLL, César. Construtivismo e intervenção educativa: como ensinar o que deverá ser construído? In: BARBERA, Elena. et al. (Orgs.). **O construtivismo na prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, p. 15-38.
- COSTA, Cândida Soares da. Lei N 10.639/2003: Dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento (Rio Grande)**, v. 22, n. 1, 2013. p. 17-34
- COSTA, Jurandir Freire. Pragmática e processo analítico: Freud, Wittgenstein, Davidson, Rorty. (Org.) COSTA, Jurandir Freire. **Redescrições da psicanálise: ensaios pragmáticos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- _____. **O risco de cada um: e outros ensaios de psicanálise e cultura**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009. p. 119-130
- DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, abr./jun. 2010. p. 450-457
- DARIDO, Suraya Cristina. et al. **Práticas corporais: educação física: 1º e 2º anos: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- _____. **Práticas corporais: educação física: 3º a 5º anos: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Mara de Barros. Estado e política educacional: o receituário do liberalismo social-democrata. **EccoS – Revista Científica**, n. 29, 2012, p. 35-62
- DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** 2. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.
- DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- _____. .. Pragmática da Investigação: modelos intencionais na investigação policial. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, Brasília, v. 1, n. 1, 2010a. p. 137-150
- _____. .. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2010b.
- _____. .. **Pragmática da investigação científica**. Florianópolis: Edição do autor, 2020.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo, Cortez, 1984.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan da. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. e25070, nov. 2019.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidinei Pithan da; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física. In: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (orgs.) **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal, RN: EDUFRRN, 2020.
- FERREIRA, Marcos Santos. **Atletismo e promoção da saúde nos livros-texto brasileiros**. 1993. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- FERREIRA NETO, Rubem Barboza. Infraestrutura escolar e educação física: tensões e conflitos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, jan./abr. 2020. p. 231-256
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo: PUCSP, 2011. 252f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno CEDES**, v.29, n.78, Campinas, 2009. p. 153-177
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valeria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, set./dez. 2018. p. 857-870
- GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (orgs.) **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal, RN: EDUFRRN, 2020.
- GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, jan/jun 2004. p. 79-97
- GARCEZ, Fernando. A revitalização da política de livro didático no Brasil: regular e avaliar para qualificar. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 7, n. 13, jan./jun., 2013. p. 47-53
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

- GENÚ SOARES, Marta et. al. **Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 61-75
- GIANTURCO, Adriano. **A ciência da política: uma introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. Introdução. In: RORTY, Richard. **Pragmatismo e política**. São Paulo: Martins, 2005.
- _____. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- GILIOLI, Eduardo Borba. **Livro didático público de educação física do estado do Paraná: potencial formativo**. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- GNERRE, Maria Lucia Abaurre. Identidades e paradoxos do Yoga no Brasil: caminho espiritual, prática de relaxamento ou atividade física? **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 12, n. 21, p. 247-270, jan./jun. 2010.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o 'não mais' e o 'ainda não': pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.
- GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (orgs.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019. p. 187-201
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – versão monousuário 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. **Educação física: ensino & mudanças**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Por uma concepção teórico-filosófica do movimento humano. **V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade humana: motricidade, educação e experiência**. 2013. Disponível em: <http://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/5cpqmh/paper/viewFile/206/116> Acesso: 03 nov. 2020.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema, revisitado. **Em Aberto**, Brasília, v. 6, n. 35, p. 1-9, jul./set. 1987.

_____. Livros didáticos: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, v. 16, n. 69, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis**, Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, jan/jul, 2020.

LEOPOLDINO, Luciana do Nascimento (Ed.). **Encontros educação física, 1º e 2º ano: manual do professor de educação física: componente curricular educação física: ensino fundamental, anos iniciais**. (Org. FTD Educação). 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

_____. **Encontros educação física, 3º, 4º e 5º ano: manual do professor de educação física: componente curricular educação física: ensino fundamental, anos iniciais**. (Org. FTD Educação). 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, n. 15, 2010. p. 41-54

_____. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004. p. 109-118

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, 2012. p. 700-715

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, 2015. p. 455-466

_____. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes; MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. p.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács volume 13**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02 | abr/jun, 2016 p. 45-67

_____. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, abril/junho, 2017. p.507-524

_____. ‘A base é a base’. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação física. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MELO, Fernando Garcez de. **Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MELO, Fernando Garcez de.; MOREIRA, Evando Carlos. Corpo no pragmatismo de Richard Rorty. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26030, 2020. p. 1-13

_____. O livro didático de educação física: uma leitura da produção acadêmica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.3, p.445-462, 2019.

MELLO, André da Silva e colaboradores. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 130-149

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A lei nº 10.639/2003 e o ensino de educação física. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (orgs.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de pesquisa**, n. 100, 1997, p. 93-107

MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **A educação física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

MOREIRA, Evando Carlos; CUNHA, António Camilo Teles Nascimento. Formação inicial e continuada de professores de educação física: reflexões e proposições. In: MOREIRA, Evando Carlos (org.). **Formação inicial e continuada de professores de educação física: conceitos, reflexões e proposições**. Curitiba: Appris, 2019.

- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- _____. Livros didáticos: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, jan./jul. 2008. p. 81-89
- _____. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 4, n. 3, 2018. p. 215-223
- _____. O lugar da diferença na BNCC de educação física. In: MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio (org.). **Desafios contemporâneos para a educação física brasileira**. Curitiba: CRV, 2020.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, set./dez. 2016. p. 31-44
- NEIRA, Marcos Garcia, GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. p.321-332
- NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 188-206
- OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia; BOMÉNY, Helena. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- OLIVEIRA, Sérgio. Ascese intelectual e rearranjo de contingências: duas metáforas para o conhecimento de si. In: VIDAL, Vera; CASTRO, Susana de. (orgs.). **A questão da verdade: da metafísica moderna ao pragmatismo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- PACÍFICO, Tania Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil**. 2003. 451f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set./dez, 2016. p. 388-415
- PICH, Santiago. Verbete 'Cultura corporal de movimento'. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

- REIS, Toni. (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.
- REZER, Ricardo. Tempos de *epistemofofia*? Epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física brasileira. In: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (orgs.) **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal, RN: EDUFRRN, 2020.
- RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 32-41
- RODRIGUES, Heitor de Andrade. **Basquetebol na escola: construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.
- RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a.
- _____. Educação sem dogma. **Filosofia, sociedade e educação**. v. 1, n. 1, 1997b.
- _____. Duas profecias. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 maio 1998. Caderno Mais!, p. 7.
- _____. **Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- _____. **Philosophy and Social Hope**. London: Penguin, 2000.
- _____. **Pragmatismo e política**. São Paulo: Martins, 2005a.
- _____. **Verdade e progresso**. Barueri, SP: Manole, 2005b.
- _____. Verdade, universalidade e política democrática (justificação, contexto, racionalidade e pragmatismo). In: SOUZA, José Crisóstomo de (org.). **Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas**. São Paulo: Editora UNESP, 2005c.
- _____. O declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária. In: RORTY, Richard; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Ensaio pragmatistas: sobre subjetividade e verdade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins, 2007.
- _____. **Filosofia como política cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- SANTOS, Geniana. dos; BORGES, Veronica; LOPES, Alice. Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. p. 54-84
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- SCHNEIDER, Omar. **Educação Física: a arqueologia de um impresso**. Vitória: Edufes, 2010.
- SHUSTERMAN, Richard. **Consciência corporal**. Tradução Pedro Sette-Câmara. São Paulo, SP: Realizações Editora, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, n. 69, v. 16. 1996.
- SILVA, Heraldo Aparecido. A filosofia da educação de Richard Rorty: epistemologia, conversação, redescrições, narrativas e as funções da educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 509-526, jul./dez. 2012.
- SILVA, Matheus Bernardo; GAMBOA, Silvio Sánchez. Apresentação – estatuto científico da educação física: olhares distintos e perspectivas possíveis para o campo escolar. **Poiésis**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 2-5, 2020.
- SILVA, Maurício Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. Editorial: A Base Nacional Comum Curricular da educação básica em tempos de neoconservadorismo e de 'neoliberalismo que saiu do armário'; mas também de tempos de resistência: fora temer!!! **Motrivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 7-14
- SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. Verbete 'Educação do corpo'. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995 – 2002)**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça et al. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, v.21, n.2, 2015. p.479-493

STALLIVIERI, Roselise. **Manual do professor para a Educação Física: 1º e 2º ano**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017.

_____. **Manual do professor para a Educação Física: 3º a 5º ano**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio de. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 2, p. 8-52, out. 2010.

TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: E.P.U., 1988.

TANI, Go. Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

VASCONCELOS, Celso. dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2004.

ZAMBON; Luciana Bagolin; TERRAZZAN; Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, 2013. p. 585-602

Legislação

BRASIL. Decreto-Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Câmara dos Deputados**. Disponível: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de junho de 2019.

FNDE. Edital de convocação nº 1/2017 CGPLI. **Diário Oficial da União**. Seção 3. Brasília, DF, n. 145, p. 37, 31 jul. 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 19/04/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso: 10/05/2021

Coleções didáticas aprovadas no PNLD/2019 (ensino fundamental: anos iniciais)

DARIDO, Suraya Cristina. et al. **Práticas corporais: educação física: 1º e 2º anos: manual do professor.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

_____. **Práticas corporais: educação física: 3º a 5º anos: manual do professor.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LEOPOLDINO, Luciana do Nascimento (Ed.). **Encontros educação física, 1º e 2º ano: manual do professor de educação física:** componente curricular educação física: ensino fundamental, anos iniciais. (Org. FTD Educação). 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

_____. **Encontros educação física, 3º, 4º e 5º ano: manual do professor de educação física:** componente curricular educação física: ensino fundamental, anos iniciais. (Org. FTD Educação). 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

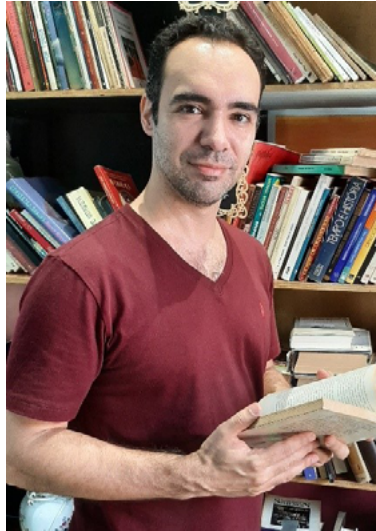
STALLIVIERI, Roselise. **Manual do professor para a Educação Física: 1º e 2º ano.** Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017.

_____. **Manual do professor para a Educação Física: 3º a 5º ano.** Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017.

BOOG, Ana Carolina; URIZZI, Elisabete Jacques. **Práticas corporais e a educação física escolar: 1º e 2º anos.** 1. ed. São Paulo: Boreal Edições, 2017.

_____. **Práticas corporais e a educação física escolar: 3º ao 5º anos.** 1. ed. São Paulo: Boreal Edições, 2017

SOBRE O AUTOR



Fernando Garcez de Melo

É Graduado em Educação Física(UFG);Mestre em Educação(UnB); Doutor em Educação(UFMT). Atuou por vários anos como professor na educação básica. Desde 2014 é professor na Universidade do Estado de Mato Grosso e publicou artigos científicos em diferentes revistas acadêmicas. Participou da elaboração do Plano Municipal de Educação de Cáceres (decênio2015-2025).

“... uma forma diferente de olhar para o fenômeno do livro didático, em especial, o livro didático de Educação Física, tendo como pano fundo uma perspectiva teórica que considera a linguagem como uma prática social, que assume que o falar não é menos ou mais importante que o fazer corporal, uma vez que falar também é uma ação corporal.”

Evando Carlos Moreira

