

INTERLOCUTOR QUALIFICADO: UMA POSSIBILIDADE DE DOCÊNCIA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Qualified Interlocutor: a teaching possibility for the Physical Education teacher

Dr. Clovis Brito¹
Dr. Rui Trindade²

RESUMO

O presente texto, realizado por meio de um aprofundamento bibliográfico, teve como objetivo indicar o professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado. Para alcançar tal objetivo, o texto discorre sobre dois paradigmas pedagógicos: o da Instrução e o da Comunicação. Dentro de cada paradigma o professor, o aluno, o saber e o conhecimento culturalmente validado (patrimônio cultural) são percebidos de maneiras diferentes. No Paradigma da Instrução, com um viés normativo e prescritivo, o professor e o saber são os protagonistas, enquanto o aluno é coadjuvante no processo pedagógico, e o conhecimento culturalmente validado é um objeto epistemológico indiscutível. O professor de Educação Física, neste paradigma, além de ser aquele que julga, avalia, classifica, seleciona e pune, é um instrutor e transmissor do conhecimento, enfatizando gestos técnicos descontextualizados de uma prática não significativa para os alunos. No Paradigma da Comunicação o professor é um Interlocutor Qualificado e não existem protagonistas, mas sim coprotagonistas. Docente, aluno e saber realizam um movimento de interação e comunicação no qual os três são figuras essenciais no processo pedagógico. O conhecimento culturalmente validado, neste paradigma, é reconhecido, pois é ele o que referencia o sujeito na comunidade. Conclui-se o texto indicando que o professor de Educação Física – que utiliza diferentes práticas corporais tematizadas tais como esportes, danças, lutas, entre outras – pode ser um Interlocutor Qualificado desde que rompa com uma proposta autoritária, meritocrata, puramente mediadora, apenas organizando e mediando atividades que ignoram os alunos e o patrimônio cultural, e atue efetivamente como um professor democrático, reflexivo, colaborativo, incentivando, negociando e estabelecendo condições para que os estudantes ampliem suas capacidades de aprendizagem a nível motor, cognitivo, social e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação Física, Interlocutor Qualificado.

ABSTRACT

The present text, carried out through a bibliographic deepening, aimed to indicate the Physical Education teacher as a Qualified Interlocutor. To achieve this goal, the text discusses two pedagogical paradigms: Instruction and Communication. Within each paradigm, the teacher, the student, the knowledge, and culturally validated knowledge (cultural heritage) are perceived in different ways. In the Instruction Paradigm, with a normative and prescriptive bias, the teacher and knowledge are the protagonists, while the student is a supporting player in the pedagogical process, and culturally validated knowledge is an indisputable epistemological object. The Physical Education teacher, in this paradigm, besides being the one who judges, evaluates, classifies, selects, and punishes, is an instructor and transmitter of knowledge, emphasizing technical gestures detached from a practice not meaningful for the students. In the Communication Paradigm, the teacher is a Qualified Interlocutor, and there are no protagonists, but rather co-protagonists. Teacher, student, and knowledge engage in a movement of interaction and communication in which all three are essential figures in the pedagogical process. Culturally validated knowledge, in this paradigm, is recognized, as it is what references the subject in the community. The text concludes by indicating that the Physical Education teacher—who uses different themed bodily practices such as sports, dances, martial arts, among others—can be a Qualified Interlocutor as long as they break away from an authoritarian, meritocratic proposal, purely mediating, merely organizing and mediating activities that ignore the students and cultural heritage, and effectively act as a democratic, reflective, collaborative teacher, encouraging, negotiating, and establishing conditions for students to enhance their learning capacities at the motor, cognitive, social, and affective levels.

KEYWORDS: Education, Physical Education, Qualified Interlocutor.

¹ Docente; Colégio Militar de Curitiba; prof_clovis.brito@hotmail.com.

² Docente; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; trindade@fpce.up.pt.



1. INTRODUÇÃO

O que é o professor como *Interlocutor Qualificado* dentro do *Paradigma da Comunicação* – no sentido discutido pelos pesquisadores portugueses Rui Trindade e Ariana Cosme – e como esta possibilidade de entendimento de docência pode ser pensada em um componente curricular específico, ou seja, na Educação Física escolar? Essas são as questões que nortearão a redação deste texto, concretizado por meio de um aprofundamento bibliográfico. Pretendemos, ao responder tais questionamentos, indicar, como uma primeira aproximação, que o professor de Educação Física pode ser um Interlocutor Qualificado que, ao contrário de um professor como *Instrutor* consegue responder, de maneira mais satisfatória, alguns desafios – entre eles aqueles que envolvem questões relacionadas ao *patrimônio cultural* ou ao *conhecimento culturalmente validado* – que incidem diretamente sobre a atuação pedagógica do docente de Educação Física.

Antes de apresentarmos uma primeira abordagem sobre o conceito de *Professor como Interlocutor Qualificado*, apresentado pelos pesquisadores portugueses Trindade e Cosme, e realizar uma conexão com o docente de Educação Física, vamos compreender o que os termos *interlocutor* e *qualificado* podem sugerir para enriquecer a interpretação sobre o conceito que pretendemos aprofundar neste texto. Tal proposta de percepção é um dos princípios que caracterizam uma análise conceitual, sugerida por Coombs e Daniels (1991), e propicia uma possibilidade para melhor entender um conceito que envolva dois ou mais termos (Brito, 2014, p. 28).

O termo *interlocutor* é composto pela junção do prefixo *inter* com a palavra *locutor*. O prefixo *inter*, de origem latina e que significa *entre* (Faria, 1962), pode ser definido, segundo Bechara (2009, p. 515), como um prefixo que exprime a noção de relação recíproca entre coisas ou pessoas. A palavra *locutor* – que é um substantivo masculino de origem latina (*locuto*) – está relacionada ao termo locução e pode ser definida como a “maneira de falar, a pessoa que fala, pessoa que formula um enunciado” (Bechara, 2009, p. 563). A palavra *interlocutor* pode ser definida, ainda de acordo com Bechara (2009, p. 517), como “cada uma das pessoas que toma parte de uma conversação ou uma pessoa que fala em nome de várias”. Já a palavra *qualificado*, que é um adjetivo masculino, pode ser definida como “aquele que se qualificou” ou alguém “que tem certas qualidades ou atributos” (Bechara, 2009, p. 742). Podemos pensar, como uma primeira aproximação, que a expressão *interlocutor qualificado* se refere a uma pessoa que durante uma relação com



outro(s) tem condições (por estar qualificado) de possibilitar perspectivas diferenciadas que propiciem condições de avanço durante uma interação social.

Tal percepção inicial nos propicia possibilidade para visualizarmos uma conexão com o que encontramos nas referências de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010, p. 215), quando apontam que o papel do professor como Interlocutor Qualificado, na relação com os alunos, “é como de alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos”.

Como interlocutor qualificado, o professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática (Trindade; Cosme, 2010, p. 215).

O professor como Interlocutor Qualificado, referenciado pelos autores lusitanos, está inserido dentro do *Paradigma Pedagógico da Comunicação* que pode ser caracterizado, inicialmente, por prestigiar diferentes interações que acontecem no espaço da sala de aula como fator que potencializa a aprendizagem dos alunos (Trindade; Cosme, 2010, p. 59). Para estes pesquisadores, o Paradigma da Comunicação responde a alguns dilemas pedagógicos que outros paradigmas não conseguem contestar, entre eles aqueles relacionados com a questão do *patrimônio cultural*:

[...] os professores, caso se assumam como instrutores ou como organizadores e animadores de ambientes de aprendizagem, tendem a ignorar os alunos e o patrimônio cultural cuja apropriação compete à Escola promover como vértices decisivos e incontornáveis em processo de comunicação cuja importância decorre do fato de poder sustentar e potenciar um projeto de educação (Trindade; Cosme, 2010, p. 85).

O *patrimônio cultural*, segundo Brayner (2012, p. 12), “é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos que remetem à história, à memória e à identidade de um povo,” ou seja, um conjunto de bens (que não se restringe somente a questões materiais) que caracteriza uma determinada sociedade. Para Trindade e Cosme (2010, p. 21), o patrimônio cultural pode ser “configurado como um conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores”, o qual é um objeto não só de consenso político, mas também de um “processo de validação cultural suficientemente exigente”. É esse patrimônio que está na origem da construção dos currículos escolares, que podem ser interpelados e questionados, mas, como patrimônio cultural ou



“conhecimento culturalmente validado” (Trindade; Cosme, 2024)³ não podem ser recusados ou negados.

Os apontamentos conceituais de Rui Trindade e Ariana Cosme, tanto sobre o *Paradigma da Comunicação* como o *Professor Interlocutor Qualificado*, serão a base teórica para pensarmos como o professor de Educação Física – que estabelece condições para que os estudantes ampliem suas capacidades de aprendizagem a nível motor, cognitivo, social e afetivo –, dentro da Educação Básica, pode *empoderar-se* com tal possibilidade de entendimento de docência e ter suas práticas pedagógicas pensadas e estruturadas dentro do *Paradigma da Comunicação* e como *Interlocutor Qualificado*.

Podemos visualizar que tal *empoderamento* é possível, pois, mesmo sendo a Educação Física um componente curricular com características específicas dentro da escola – tais como: o local das aulas, os materiais utilizados, as roupas dos alunos, entre outras – é um componente como todos os demais dentro da escola e busca, além de seus objetivos próprios, também a formação educacional e social dos alunos visando a prepará-los para enfrentar, de forma crítica e ética, os desafios da sociedade democrática na qual estão inseridos.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. [...] a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2018, p. 213).

Antes de indicar o *professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado* dentro do Paradigma da Comunicação - que utiliza diferentes práticas corporais tematizadas⁴ - optamos, inicialmente, em visualizá-lo dentro do Paradigma Pedagógico da Instrução e desta maneira perceber os compromissos, as responsabilidades e a natureza da ação dos

³ Para Trindade e Cosme (2024, p. 10), o termo “conhecimento culturalmente validado” engloba o que Bruner (2000) designa por “patrimônio cultural dito comum” e Young (2010) por “conhecimento poderoso”.

⁴ No Brasil as práticas corporais tematizadas a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física foram elencadas na Base Nacional Comum Curricular – documento 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, 2018, p. 7) –, sendo assim a Educação Física, na Educação Básica do Brasil, deve abordar Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.



professores se diferenciam ao ser confrontada com o *Paradigma da Comunicação*. Dessa forma, para responder as questões que direcionam este texto, pontuaremos nos dois paradigmas – além de como o professor de Educação Física e os alunos são entendidos – como é a relação que se estabelece entre os polos estruturantes de uma ação educativa (professor, aluno e saber) e como é discutida a questão do conhecimento culturalmente validado (patrimônio cultural) nos paradigmas.⁵

2. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INSTRUTOR NO PARADIGMA DA INSTRUÇÃO

O Paradigma da Instrução que pode ser percebido como uma concepção de educação que teve forte aceitação em um tempo que a escola cumpria aquilo que prometia, ou como diz Canário (2005), num tempo das “*verdades e das certezas*” da escola, pode ser compreendido como:

[...] uma concepção de educação que, ao assumir uma dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo, tende a valorizar, sobretudo, a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, por meio da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade padronizada e se polarizam, sobretudo, nos conteúdos a apreender (Trindade; Ariana, 2010, p. 30).

O Paradigma da Instrução surgiu concomitantemente com a implantação, na sociedade moderna, da escola como um local que propiciou uma situação privilegiada para os *atores* que ali se encontravam – alunos e professores –, a relação pedagógica. Esta relação social inédita até então, exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, segundo Canário (2005, p. 62), ao ser estabelecida, rompeu com os processos que naquele momento eram dominantes, propondo uma mudança dos “[...] modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe)”.

Não foi, afinal, por acaso que a Escola e o modelo de educação escolar começaram por emergir e afirmar-se em função do eixo do instruir. Era a instrução que melhor correspondia aos desígnios históricos, políticos e culturais que, entre os séculos XVIII e XIX, explicam a sua emergência como instituição educativa socialmente preponderante (Trindade, 2009, p. 31).

Se os objetivos da escola, nos séculos XVIII e XIX, estavam relacionados com a manutenção e às *verdades* de uma sociedade emergente (a Modernidade), a escola

⁵ Somos sabedores que existem mais diferenças entre os paradigmas do que as três que serão listadas neste texto. Para saber mais sobre as diferenças entre os paradigmas recomendamos aprofundar as leituras nas referências de Trindade (2009), Cosme (2009) e Trindade; Cosme (2010, 2024).



implantada naquele período – na Europa –, segundo Sibilia (2012), visava *formar* não apenas uma mão de obra para servir as demandas de uma sociedade industrial, mas *bons* cidadãos para aquele período que estava emergindo. Sendo assim, *naquela* escola tradicional e autoritária o professor era aquele que tudo sabia e deveria transmitir seus conhecimentos aos alunos, que eram aqueles que não sabiam, então deveriam receber o conhecimento (Brito, 2014, p. 57).

Apesar do Paradigma da Instrução estar presente na relação pedagógica desde sua implantação na Modernidade, esta concepção educativa teve sua base epistemológica *atualizada* com as teorias comportamentalistas que foram absorvidas e implantadas na educação a partir de meados do século XX (Trindade; Cosme, 2010, p. 32).⁶ Dessa maneira, a concepção de educação no Paradigma da Instrução, com este *upgrade* torna-se, além de normativa, prescritiva mantendo-se autoritária, magistrocêntrica e acrescentando a meritocracia como um requisito aceitável dentro deste paradigma.

O professor, no paradigma da instrução, almeja que o aluno funcione a sua semelhança e o conduz até onde ele, o *dono do saber*, quer que os discentes cheguem e determina o que deve fazer e como fazer. Sendo assim, os professores, como Instrutores dentro do Paradigma da Instrução, segundo Trindade (2009, p. 93), são “detentores de um saber tido como indiscutível e reconhecido como tal” e a sua função “é conduzir os seus alunos a transitar de um estado de ignorância inicial para um estado mais próximo daquele em que esses docentes se encontram”.

Dentro do Paradigma da Instrução o professor de Educação Física pode ser entendido como um Instrutor, e nesse sentido, como nos aponta Cosme (2009, p. 22) ao falar do docente dentro desta concepção, um professor cheio de poderes que pode julgar, avaliar, classificar, selecionar e punir. Para Bedoya, Marin e Mena (2005, p. 95), este docente de Educação Física pode ser visualizado como um professor tradicional pois, na relação pedagógica, assume por geral um papel dominante e vertical com relação aos alunos, que, por sua vez, executam um papel passivo e receptivo tanto com relação a sua participação nas atividades práticas como na aquisição de novos conhecimentos a nível conceitual.

O papel do professor, na Educação Física tradicional – que, segundo Mesquita (2013, p 103), tem a sua instrução centrada no componente técnico, com pouca relevância

⁶ O comportamentalismo afirma a onipotência daquele que educa, desde que este respeite o quadro de prescrições que Watson, Thorndike e Skinner foram formulando para dirigir, mais do que para orientar, as atividades pedagógicas dos educadores (Trindade; Cosme, 2010, p. 33).



para as exigências dos jogos, e os elementos críticos de uma atividade de qualidade são desvalorizados – destaca-se, sobretudo, como o de um transmissor de conhecimentos, indicador de possibilidades e fornecedor de soluções. O aluno atua como um simples repetidor de informações e, de acordo com Mesquita (2013), como uma entidade sem voz e um corpo sem intenção.

Encontramos em Bessa *et al.* (2022), quando apontam algumas particularidades de um modelo de ensino para Educação Física centrado no professor, itens que exemplificam algumas características tanto do docente como do aluno dentro do paradigma da instrução, são elas:

(a) o professor assume o total controle e organização da aula; (b) o professor define regras e padrões de comportamento dos alunos, procurando potencializar a eficácia das tarefas e o tempo disponível para a prática; (c) a aula é estruturada em segmentos temporais, onde o professor apresenta de forma detalhada os padrões desejáveis de habilidades ou movimentos, uma vez que a prioridade é o desenvolvimento do domínio motor; (d) aos alunos cabe a tarefa de seguir as instruções e replicar movimento; e (e) o professor recorre frequentemente ao feedback positivo e corretivo para fomentar o encorajamento empenhamento motor dos alunos (Bessa *et al.*, 2022, p. 69).

Embasado por alguns autores que consultamos para entender o que é uma educação tradicional e, conseqüentemente, o que é uma Educação Física tradicional, entre eles Remonte (2014), Mesquita (2013), Trindade (2012), Mizukami (2009), Cosme (2006), Kunz (2006), Magalhães (2005), Libâneo (2004), Medina (1983), entre outros, podemos dizer que a Educação Física chamada de tradicional, a qual se enquadra dentro do Paradigma da Instrução, trata de assuntos relacionados à prática de atividade física como algo conectado exclusivamente a um corpo (que não pensa, não questiona e não colabora na construção do conhecimento), enfatizando gestos motores e técnicos de maneira descontextualizada. O ensino é centrado no professor e o aluno apenas executa prescrições que lhe são determinadas por autoridades exteriores.

Os alunos ou não possuem saberes significativos e relevantes acerca das temáticas em causa ou não têm maturidade suficiente para participarem na construção e desenvolvimento de tais percursos, razão maior que justificaria, afinal, a necessidade de aqueles serem apoiados e orientados pelos respectivos docentes (Trindade, 2009, p. 66).

Para entendermos *como é a relação que se estabelece entre os polos estruturantes de uma ação educativa (professor, aluno e saber)* dentro deste paradigma, recorreremos – assim como fez Rui Trindade e Ariana Cosme, à teoria do *Triângulo Pedagógico* proposto pelo pedagogo francês Houssaye (1993). Segundo essa teoria, a ação pedagógica insere-se num triângulo constituído por três vértices ou polos: o saber, o professor e os alunos.



Quando dois polos mantêm uma relação privilegiada tendem a excluir o terceiro, ou, como afirma Houssaye (1993), colocam o terceiro elemento em uma situação de passividade, neutralidade ou mesmo como um morto.

Dentro do Paradigma da Instrução, segundo a teoria do Triângulo Pedagógico e respaldado pelos apontamentos de Trindade e Cosme (2010), a relação entre o professor e o saber ocupa uma posição privilegiada enquanto o aluno ocupa o lugar do passivo. É que, de acordo com o Paradigma da Instrução, cabe aos professores redimirem os alunos da sua ignorância e incompetência (Trindade; Cosme, 2024; p. 18), ou seja, é entre o polo do professor e do saber que se estabelece a relação de destaque enquanto o aluno ocupa, no Triângulo Pedagógico, a posição do morto. É obvio que o discente está presente na relação, mas, como nos mostra Nóvoa (1995, p. 7), é um dos elementos do jogo, “mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos”.

A relação pedagógica constrói-se, deste modo, como um acto de subordinação dos alunos quer face à informação que se difunde no âmbito dos contextos escolares, quer face àqueles, os professores, cuja missão passa por garantir essa difusão e assegurar o sucesso da mesma (Trindade, 2009, p. 36).

O conhecimento culturalmente validado, item determinante na diferenciação dos paradigmas que estamos discutindo, dentro do Paradigma da Instrução é percebido, segundo Trindade (2009), como um conjunto de informações e de procedimentos pré-organizado, completo e acabado que não admite discussões, pois é produzido por especialistas. Se constitui, ainda conforme Trindade (2009), como um objeto epistemológico indiscutível dentro deste paradigma, sendo a sua divulgação suficiente para moldar os alunos dentro do que a sociedade espera para eles.

O patrimônio cultural transmite-se e prevalece a divulgação da informação como tarefa fundamental do professor sustentada na crença de que a divulgação daquele patrimônio garanta por si só, o processo de construção do saber (Cosme, 2009, p. 44).

Talvez, em outros momentos – num tempo da “escola das certezas” (Canário, 2005) –, as verdades das regras morais foram necessárias e aceitas dentro da escola para preparar os cidadãos que ali estavam sendo formados e moldados para uma sociedade determinada e com características fixas, e por isso o Paradigma da Instrução tenha sido aceito e utilizado com tanta convicção. No entanto, hoje, essas verdades são suficientes para resolvermos os conflitos diários seja na escola ou mesmo no nosso cotidiano fora dela? Diante de tais questionamentos, apontado por Brito (2014, p. 60), outras concepções



educacionais surgiram *se propondo* a confrontar o Paradigma da Instrução, e dentre elas está o Paradigma da Comunicação, concepção que abordaremos no próximo tópico.

3. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INTERLOCUTOR QUALIFICADO NO PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO

O objetivo deste tópico é, além de entender o professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado, apresentar o Paradigma da Comunicação como a concepção que se contrapõe ao Paradigma da Instrução. Assim, serão apontados alguns pressupostos que permitam, além de estimular a busca por mais conteúdos sobre esse tema, efetivar uma reflexão sobre os atos de educar e de aprender de forma distinta do Paradigma da Instrução.

As reflexões que neste tópico serão postuladas, possibilitarão entender alguns motivos pelos quais Trindade e Cosme indicam que se faz necessário uma concepção de educação na qual se evidencie a “qualidade da comunicação no âmbito dos projetos de educação escolar” que permita, além de um diálogo vertical entre seus atores com o saber, o estímulo do processo de socialização dos alunos (Trindade, 2009, p. 90).

Chamaremos paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (Trindade; Cosme, 2010, p. 59).

O Paradigma da Comunicação surge com o mesmo intuito que instigou educadores a pensarem outros paradigmas para se contrapor ao Paradigma da Instrução e teve nas práticas pedagógicas enfatizadas pelos educadores, que atuavam no âmbito do Movimento da Educação Nova em meados do século XX, sua gênese. Trindade e Cosme (2010, p. 59), ao discorrerem sobre os autores que respaldam o Paradigma da Comunicação, elencam algumas obras do americano J. Dewey (1859-1952) e do francês C. Freinet (1896-1966), como “contributos matriciais para a construção do Paradigma Pedagógico da Comunicação” no que tange aos temas do patrimônio cultural como fator decisivo de qualquer processo educativo (Dewey) e nas questões relativas à organização, partilha, cooperação e interlocução dentro do processo educativo (Freinet).

A base teórica, no Paradigma da Comunicação, teve um conjunto variado de contributos que passam pelo campo da Pedagogia, Sociologia, Didática e sua vertente



Psicológica é impregnada pelas abordagens socioculturalistas (Trindade; Cosme, 2010), embasamentos que amparam a valorização no quesito do patrimônio cultural dentro deste paradigma.

O conhecimento culturalmente validado, ou o patrimônio cultural, no Paradigma da Comunicação não é intocável, desvalorizado ou negado, pelo contrário, ele é um “instrumento decisivo de interlocução” dentro da relação pedagógica (Trindade, 2009, p. 100). Com isso, a escola por esta perspectiva educacional, tem como finalidade contribuir para apropriação, por parte dos alunos, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social dos alunos no seio da sociedade em que estão inseridos (Trindade; Cosme, 2010, p. 27). A função da escola, então, é:

[...] promover a socialização de um determinado tipo de patrimônio cultural, consubstanciado num conjunto de informações explicitamente validadas, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes que são entendidos como necessários à vida nas sociedades e no mundo contemporâneo, pelo fato de poderem contribuir para o desenvolvimento do processo de formação pessoal e social das gerações mais jovens (Cosme, 2009, p. 52).

Visualiza-se que para essa escola, cuja função é “criar as condições para que os alunos se apropriem do conhecimento culturalmente validado” (Trindade; Cosme, 2024, p. 28), deve prevalecer uma relação de comunicação entre os envolvidos, o ato de educar tem o poder de impulsionar o progresso social e individual dos estudantes no momento em que transforma os “constrangimentos culturais” (Trindade; Cosme, 2010, p. 12) a que todos estão sujeitos em elementos que fortaleçam a capacidade de se afirmar de maneira inteligente e solidária no mundo que o cerca. Sendo assim, educar é permitir que o aluno “se reconheça e afirme como um sujeito no seio da comunidade humana, tendo como referência o patrimônio cultural que essa comunidade disponibiliza” (Trindade; Cosme, 2010, p. 84-85).

Dentro desse paradigma, os alunos, apesar de serem personagens ativos e solidários no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos – e terem um certo destaque – são, junto com os professores, coprotagonistas no projeto educacional, e devem ser percebidos como sujeitos que, como discentes, estão em formação e ainda não possuem autonomia cultural, necessitando ser expostos a diferentes perspectivas e abordagens do mundo a fim de poderem desenvolver uma compreensão mais ampla do ambiente que os cercam.

Em suma, para o paradigma da comunicação, o protagonismo dos sujeitos



é possível e, sobretudo, é necessário ainda que se defina de forma diferente daquele que é proposto pelo paradigma da aprendizagem. Em rigor, este protagonismo trata-se mais de um co-protagonismo porque depende do modo como os outros o potenciam, apoiando, discutindo, desafiando, propondo, discordando, confrontando e avaliando as atividades, do ponto de vista dos procedimentos e dos produtos que se dinamizaram e construíram para que tais atividades suscitassem as aprendizagens dos alunos (Trindade; Cosme, 2016, p. 1049).

Na relação que se estabelece entre os *polos estruturantes da ação educativa (professor, aluno e saber)* – ao ser analisada pela teoria do *Triângulo Pedagógico* proposto pelo pedagogo francês Houssaye (1996) –, podemos perceber que não existe um vértice privilegiado, um polo que seja considerado *morto* ou outros que sejam destacados. Neste paradigma a aprendizagem acontece numa comunicação e interação constante entre os vértices daquele triângulo (professor, aluno e o saber), nesse sentido, alunos e professores, como coprotagonistas, têm acesso ao vértice do saber sem destaque para nenhum dos lados. Face ao exposto, o Paradigma da Comunicação pode ser identificado como:

[...] um paradigma através do qual seja possível superar as abordagens pedagógicas que se desenvolvem a partir da valorização de um dos polos nucleares da relação educativa, de forma a conferir [...] centralidade às relações que se estabelecem entre polos e ao modo como tais relações se estabelecem (Fernandes, 2003, p. 646).

Na relação pedagógica sociocêntrica que se estabelece no Paradigma da Comunicação, os professores como Interlocutores Qualificados não devem renunciar, nessa concepção de educação, ao poder que efetivamente possuem (Trindade, 2009, p. 101) – um poder definido por via de uma autoridade que se legitima pela sua dialogicidade e não por via do autoritarismo, como acontece no caso do Paradigma da Instrução. Um poder que possibilita condições de interação na relação professor x aluno, instigando uma comunicação de via dupla, tanto entre eles (professor e aluno) como entre eles o conhecimento.

Tal interação, especificamente nas aulas de Educação Física, também deve ser de mão dupla, mas o docente – por ser um Interlocutor Qualificado – deve assumir-se como aquele que está preparado na relação pedagógica para exercer a função de ser professor, tendo consciência explícita acerca de suas funções e atribuições, sabendo que não poderá fazer pelo aluno coisas que só a ele cabe fazer, mas não o deixando, também, entregue a si mesmo e à sua sorte. O professor de Educação Física, por esse viés, não é apenas instrutor, transmissor de informações e avaliador, como no Paradigma da Instrução, mas desempenha um papel de *Interlocutor Qualificado*:



[...] de alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio. Nesta perspectiva, o professor não é um pastor, mas também não se limita a ser um uma espécie de anjo da guarda (Trindade; Cosme, 2010, p. 215).

Se a Educação Física pode ser pensada como um componente curricular que, por meio da “cultura corporal do movimento” (Daolio, 2004; González; Bracht, 2012; Brasil, 2018, entre outros), propicia aos alunos convivência com a diversidade de manifestações corporais oriundas de diferentes culturas, o professor, ao ser Interlocutor Qualificado – que não idolatra mas não nega ou despreza o patrimônio cultural –, pode, por meio de suas práticas tematizadas, apresentar o que já se conhece historicamente sobre determinada manifestação corporal propiciando vivências e discussões por meio de diversas e diferentes práticas que permitam aos alunos possibilidades para apropriarem-se de determinado conhecimento e, desse modo, terem condições de decidirem os caminhos que serão percorridos com este novo saber.

Amparados em algumas referências de Rui Trindade e Ariana Cosme que embasaram a escrita deste texto é possível dizer que o *professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado* pode ser entendido como aquele docente que, por meio de diferentes práticas educativas próprias da sua área e conectadas a um conhecimento culturalmente validado e com uma comunicação e intervenção pedagógica deliberada e adequada, incentiva, negocia e estabelece condições para que os estudantes ampliem suas capacidades de aprendizagem a nível motor, cognitivo, social e afetivo, capacitando-os a utilizar e reinventar ferramentas, informações e métodos que lhes permitam, além de uma autonomia sobre os temas da Educação Física, refletir sobre o mundo ao seu redor e agir de maneira consciente e ética, em coerência com os valores próprios de uma sociedade democrática.

4. CONCLUSÃO

Neste texto, que teve como objetivo indicar o professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado navegamos por algumas teorias de Rui Trindade e Ariana Cosme quando estes nos indicam caminhos para entender o Paradigma da Comunicação. Um paradigma que compreendemos, assim como os autores portugueses, ser adequado para confrontar e superar o Paradigma da Instrução, pois coloca o professor e alunos como atores coprotagonistas que coexistem no mesmo espaço e não isoladamente como ocorre no Paradigma da Instrução (onde o professor é o protagonista).



A Educação Física no Paradigma da Comunicação, inserida em um contexto público ou privado – e, dessa maneira, sujeita aos *constrangimentos* que um sistema educacional lhe impõe – deve ser entendida como um componente curricular que, através de práticas corporais tematizadas – tais como as Brincadeiras, Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas corporais de aventura, entre outras – propicia condições para que os discentes ampliem suas capacidades de aprendizagem a nível motor, cognitivo, social e afetivo com ênfase na relação linear entre professor, aluno e saber, realizando uma conexão na qual a comunicação, além de propiciar acesso ao patrimônio cultural, prestigia o desenvolvimento social do educando. Os professores de Educação Física, como Interlocutores Qualificados, devem assumir, como nos mostra Rui Trindade:

[...] o seu dever de intervir como educadores, não deixando, assim, alunos entregues à sua sorte, eventualmente como reféns dos seus mundos, estimulando-os com outras perspectivas, outros saberes e outras atitudes que possam contribuir para que os alunos encontrem novas respostas e novas explicações, bem como um relacionamento mais exigente com o mundo que os rodeia (Trindade, 2009, p. 112).

Podemos concluir o presente texto – que foi uma primeira aproximação ao tema proposto – afirmando que professor de Educação Física, assim como qualquer outro dentro da escola, pode *empoderar-se* com tal possibilidade de entendimento de docência desde que se perceba e se assuma como tal, respeitando as características de seu componente curricular, realizando a comunicação adequada com seus discentes e com suas intenções docentes voltadas para uma ação de interlocução qualificada, ou seja, rompendo com uma proposta autoritária, meritocrata, puramente mediadora e atue como um professor democrático, reflexivo, colaborativo e não apenas organizador e mediador de atividades que tendam a ignorar os alunos e o patrimônio cultural cuja apropriação cabe a escola promover.



5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, E. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BEDOYA, M.; MARÍN, V.; MENA, B. Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. **Revista Iberoamericana de Educación**, Bogotá, v. 38, p. 87-103, 2005.
- BESSA, C.; FARIAS, C.; RAMOS, A.; COUTINHO, P.; MESQUITA, I. Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, n. 22, v. 1, p. 66-81, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRAYNER, N. **Patrimônio cultural imaterial**: Para saber mais. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Iphan, 2012.
- BRITO, C. **Relação pedagógica como um jogar**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- COOMBS, J.; DANIELS, L. Philosophical inquiry: Conceptual analysis. *In*: SHORT, E. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. Albany: Suny, 1991. p. 27-41.
- COSME, A. **Ser professor numa escola e num tempo de incertezas**: desafios, exigências e dilemas profissionais. 2006. 535 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2006.
- COSME, A. **Ser professor**: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, 2009.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FARIA, E. **Dicionário latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1962.
- FERNANDES, R. **Escola e influência educativa**: O estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1º ciclo do ensino básico. 2003. 840 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2003.
- GONZÁLEZ, F.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- HOUSSAYE, J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *In*: HOUSSAYE, J. (Ed.). **La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF éditeur, 1993. p. 13-24.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.



- LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MAGALHÃES, F. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendências. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005.
- MEDINA, S. **A Educação Física cuida do corpo ... e mente**. Campinas: Papyrus, 1983.
- MESQUITA, I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. *In*: NASCIMENTO, J.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Eds.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Udesc Florianópolis, 2013. p.102-132.
- MIZUKAMI, N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2009.
- NÓVOA, A. Prefácio. *In*: Barroso, J. (Org.). **Os liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: FCG/JNICT, 1995.
- REMONTE, J. A Educação Física tradicional sofre, mas ainda vive. **Acta Scientiarum: Education**, v. 36, n. 1, p.145-151, 2014.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- TRINDADE, R. **Escola, poder e saber**: a relação pedagógica em debate. Porto: Livpsic, 2009.
- TRINDADE, R. **O movimento da educação nova e a reinvenção da escola**: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. Porto: U. Porto Editorial, 2012.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem**: Desafios e respostas pedagógicas. São Paulo: Wak editora, 2010.
- TRINDADE, R.; COSME, A. Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 16, n.50, pp.1031-1051, 2016.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola e conhecimento**: o vínculo incontornável. Porto: Porto Editora, 2024.
- YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

