

## A tematização no currículo cultural da Educação Física <sup>1</sup>

Ivan Luis dos Santos

Marcos Garcia Neira

Sem a menor intenção de apresentar brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes absolutamente desconhecidos dos alunos, muito menos de adaptá-los a determinados níveis de aptidão física e desenvolvimento motor ou de tentar emancipá-los a partir do acesso ao conhecimento científico, o currículo cultural da Educação Física é um espaço de leitura, análise, compreensão e, principalmente, produção de práticas corporais. Diferentemente das propostas não críticas e críticas, a pedagogia cultural busca reduzir as injustiças sociais, sobretudo ao promover uma educação democrática com base na legitimação da cultura corporal dos grupos que coabitam a sociedade.

Inspirada na teorização pós-crítica, em específico os Estudos Culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, a teoria queer, os estudos feministas e as filosofias da diferença, essa perspectiva de ensino se organiza a partir de temas culturais, entendidos como a ocorrência social das práticas corporais. É por meio da tematização das práticas corporais que professores e alunos acessam diferentes discursos e representações e produzem novos significados com relação à cultura corporal.

[...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261-262)

Na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou dos “temas geradores”.

---

1 Versão revisada e ampliada do capítulo: SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. p. 149-165.

Os conteúdos são extraídos de questões percebidas pela comunidade que, para serem pedagogizadas, devem amparar-se em atividades de ensino fundadas no ato dialógico. Assim, “Freire acredita que o papel do educador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias” (GIROUX, 1986, p. 296).

Freire também explica que é pelo diálogo que alunos e professores conhecem o mundo, tomam consciência das coisas, das relações e, principalmente, de si mesmos. Nessa medida, conhecer não é uma ação isolada, individual ou desinteressada, uma vez que envolve intercomunicação, intersubjetividade e intenção. É justamente “a intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico” (SILVA, 2011, p. 59), por meio do qual o mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente comunicado. O ato pedagógico não consiste em comunicar o mundo; em vez disso, cria-se dialogicamente o conhecimento do mundo.

Atividades de ensino baseadas em pesquisas, análises, reflexões e discussões, quando articuladas à prática social dos educandos, possibilitam a apreensão da realidade. É por isso que a pedagogia freiriana concede importância central ao papel dos educadores, a quem cabe organizar e sistematizar situações didáticas nas quais os alunos possam ampliar seus olhares a respeito daquilo que conhecem inicialmente de forma fragmentada. Pois, “se num primeiro momento o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, análises cada vez mais profundas permitirão a construção de sínteses pessoais e coletivas” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262). Trata-se, portanto, de uma proposta concebida a partir da investigação do contexto concreto em que os educandos estão inseridos.

Em vez de um ensino abstrato para sujeitos abstratos, o trabalho pedagógico é tecido dialogicamente com os sujeitos do processo educativo, incidindo sobre as questões da realidade. Freire destaca a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados e valores culturais, e ratifica as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, a educação e o poder. Mais precisamente, para Freire (1983), o conteúdo quando originado na subjetividade das culturas populares minimiza o risco de o oprimido absorver conhecimentos elaborados sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor.

As ideias de Freire constituem a plataforma da proposta cultural da Educação Física acerca da definição dos saberes colocados em cena durante as ações didáticas. Opondo-se ao ensino que despreza o entendimento que os sujeitos possuem da realidade, a definição dos temas de estudo leva em conta a ancoragem social dos conhecimentos (MOREIRA; CANDAU, 2003), isto é, a ocorrência social das práticas corporais. O ambiente escolar transforma-se, então, em espaço vivo de interações, aberto ao real e a suas múltiplas dimensões. É o que torna o conhecimento fundamental para compreensão e intervenção na realidade (NEIRA; NUNES, 2006).

Em semelhança à pedagogia freiriana<sup>2</sup>, na Educação Física cultural, a decisão do que será tematizado perpassa um mapeamento rigoroso do repertório disponível aos alunos e alunas – seja do entorno da escola, seja do universo cultural mais amplo –, bem como dos conhecimentos que possuem a respeito de determinada prática corporal. Outro elemento a ser considerado é a articulação do planejamento do professor com o projeto político pedagógico da instituição<sup>3</sup>.

Mapear significa proceder um estudo da comunidade não limitado à simples coleta de fatos e dados. Acima de tudo, permite ao professor mergulhar na cultura dos educandos e emergir com um conhecimento maior sobre o grupo (FREIRE, 1983). Corroborando essa proposição, Giroux e Simon (2005) apontam para a urgência de um processo educativo que reconheça a realidade concreta da vida cotidiana e, conseqüentemente, torne-se a base para uma pedagogia crítica da possibilidade.

Ainda segundo Giroux e Simon (2005, p. 107):

[...] estamos avançando em direção a uma posição segundo a qual se poderia investigar a cultura popular como um campo de práticas que, para Foucault, constituem a indissolúvel tríade do

---

2 Freire propôs uma sequência de ações constituintes da prática educativa que, posteriormente – contrariando o próprio autor –, foram universalizadas e cristalizadas como matrizes de um método, o “método Paulo Freire”. Dentre as ações previstas por Freire (1983a), a “investigação temática” aparece como o primeiro momento da prática educativa e está relacionada ao estudo dos modos de vida percebidos na localidade.

3 Conforme Lima (2007), a Educação Física, enquanto componente partícipe da formação dos sujeitos pretendidos pela unidade escolar, deve buscar no reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade o elo com projeto político-pedagógico institucional, sobretudo quando os objetivos educacionais são fruto de debates e decisões coletivas.

conhecimento, do poder e do prazer. Muito da luta pedagógica consiste exatamente nisso: testar as formas pelas quais produzimos significados e representamos a nós mesmos, nossas relações com os outros e com o ambiente em que vivemos. Assim procedendo, fazemos uma avaliação do que nos tornamos e do que não mais desejamos ser. Também nos capacitamos a reconhecer as possibilidades ainda não concretizadas e a lutar por elas.

Antecipando-se aos Estudos Culturais, Freire apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Isso se dá porque essa “ampliação do que constitui a cultura permite que se veja a chamada ‘cultura popular’ como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 134). Giroux (1987) também reconhece que a proposta de Freire oferece a possibilidade de organização de experiências pedagógicas em forma de práticas culturais que levem a modos – de aprendizagem e de luta – mais críticos, questionadores e coletivos. Conseqüentemente, a educação não deixa de ser uma “política cultural”, uma vez que, ativamente, produz e cria significados sociais em estreita ligação com as relações de poder e desigualdade.

Frente às novas condições de dominação características da sociedade e da escola contemporânea, Freire “inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista” (SILVA, 2011, p. 62). Lima e Germano (2012, p. 215) demonstram ser da mesma opinião, quando apontam que a crítica de Freire à educação bancária<sup>4</sup> possui afinidades com as reflexões pós-coloniais ao denunciar a “produção monocultural da mente<sup>5</sup>” e a “violência epistêmica”.

No questionamento que fez à hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Freire flagrou a “passividade cognitiva”

---

4 Na visão freiriana, a educação bancária consiste no depósito de conhecimentos alienados e alienantes. Educa para a submissão, sufoca e reprime quando concebe o sujeito de forma acabada. Inviabiliza a reflexão sobre as contradições vividas no cotidiano. Tem o propósito de manter a ingenuidade e a acriticidade.

5 A expressão foi cunhada por Vandana Shiva. A autora indiana denuncia a devastação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou múltiplas estratégias de inferiorização do outro, as quais incidiram diretamente na formação de sujeitos alheios a seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico. A esse respeito, Sousa Santos (2008) cunhou o termo “monocultura do conhecimento científico”.

imposta ao educando e estendeu sua crítica à monocultura da mente que ela produz.

Monoculturas que se manifestam na quietude cognitiva dos estudantes, no medo ao questionamento, na ausência do diálogo e, sobretudo, na crença de que o saber docente é a única porta, exclusiva e válida, para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. (LIMA; GERMANO, 2012, p. 215)

A monocultura da mente resultante da educação bancária unilateraliza o sujeito ao negar-lhe a possibilidade de uma formação educativa plural, forjada somente na busca inquietante do saber, que só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1983, p. 66). As monoculturas da mente são o resultado da violência epistêmica<sup>6</sup> perpetrada contra saberes populares considerados não saberes pela razão científica dominante (LIMA; GERMANO, 2012, p. 205). O processo desencadeado pela educação bancária traduz-se na negação do saber discente, que torna invisível e silencia os conhecimentos dos educandos adquiridos na cultura paralela à escola.

Freire oferece outras possibilidades teóricas para tratar a autoridade e o discurso pedagógico colonialista que hipertrofiaram o privilégio e a opressão, mantendo-os como forças ativas constituintes da vida diária. Após classificar o educador brasileiro como um “intelectual de fronteira”<sup>7</sup>, Giroux (1998) convoca os trabalhadores culturais – professores e outros intelectuais – a tornarem-se “cruzadores de fronteiras”, abandonando teorias e ideologias que os mantêm na segurança dos lugares e espaços herdados da tradição colonial.

---

6 Os autores recuperam a expressão “violência epistêmica” de Gayatri Chakravorty Spivak, utilizada no livro *Pode o subalterno falar?* Spivak refere-se à *violência epistêmica* como uma tática de neutralização do outro, de forma a invisibilizá-lo e expropriá-lo de qualquer possibilidade de representação.

7 Como um intelectual de fronteira, Freire quebra os elos entre a identidade individual e a subjetividade coletiva. Ele desoculta uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de educação forjada nos deslocamentos políticos e nos materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana (GIROUX, 1998, p. 194).

No tocante à Educação Física, os currículos colonizados pelas práticas corporais euro-estadunidenses só ajudam a reiterar a hegemonia dos significados brancos, masculinos e cristãos. Não bastassem essas manifestações disseminadas nas escolas, seu viés performativo desconsidera outras possibilidades de significação<sup>8</sup> pelos grupos culturais que com elas deparam. Sob o jugo dos currículos convencionais da Educação Física, nomeadamente, o desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotor (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), crítico (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) e da educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000), as aulas de Educação Física apenas edificam o quadro de monoculturalização da mente e de violência epistêmica. Nesse contexto, soa ingênua a esperança de que seja possível algum dia cruzar as fronteiras da tradição colonial. O que fazem é simplesmente perpetuar a condição subordinada das culturas locais pelo convencimento de valores e atributos da cultura corporal hegemônica.

A fartura de exemplos torna inócua qualquer tentativa de contestar esse fato. Os estudantes das camadas populares aprendem desde bem cedo que o saber que conta nas aulas de Educação Física é aquele que provém da cultura dominante: os esportes hegemônicos, as brincadeiras europeias, as danças aceitas, o judô, o xadrez e, principalmente, as atividades corporais inventadas para ensinar conteúdos escolares. Os estudos de Neira e Pérez Gallardo (2006) e Chaim Júnior (2007) denunciaram que crianças e jovens das periferias têm raras oportunidades de vivenciar seus amplos repertórios culturais corporais na escola. Com o tempo, retiram-lhe toda a importância e passam a interessar-se quase exclusivamente pelo patrimônio dominante, chegando a menosprezar os colegas que não se apropriaram dele. O que apenas confirma a assertiva de Freire: o oprimido é hospedeiro do opressor.

Felizmente, verifica-se em algumas escolas ou redes de ensino, a tematização das práticas corporais oriundas dos grupos subalternizados. Todavia, nem sempre a atenção e a seriedade dispensadas, assim como a profundidade e a carga horária propostas, proporcionam-lhes um tratamento pedagógico pós-colonial.

---

8 A etnografia realizada por Neira (2014) sobre a prática do skate no centro de São Paulo revelou uma postura majoritariamente contrária à participação em campeonatos ou rankings. No linguajar específico, preferem simplesmente “correr” nas calçadas, praças e ruas.

Essas abordagens superficiais terminam por transmitir a impressão de simples perfumaria ou algo exótico e curioso. Em outras palavras, promovem uma pedagogia insípida, apolítica e pouco compromissada, mediante a extração das marcas culturais que caracterizam essas práticas corporais e apoio nos discursos a respeito dos benefícios divulgados pela ciência branca e acadêmica que tais práticas desencadearão (NEIRA; NUNES, 2009, p. 222).

Não por outro motivo, as contribuições do pós-colonialismo podem somar-se às dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico para formar as bases epistemológicas que conferem sentido à Educação Física cultural. A teorização pós-colonial<sup>9</sup> oferece subsídios para investigar as intenções das narrativas que, por meio de conhecimentos extraídos dos grupos colonizadores, atuam na produção e nas maneiras de divulgar o outro, marcando a diferença. Além disso, esse campo teórico questiona as experiências escolares superficiais e descontextualizadas que, mesmo travestidas com “roupagem multicultural”, não favorecem a construção de subjetividades a favor das diferenças.

A noção de tematização freiriana consiste em uma mudança paradigmática, uma ruptura iniciada pelo educador brasileiro que, mais tarde, seria ampliada pelas contribuições das teorias pós-críticas. Por meio delas, a ideia de um conhecimento escolar totalizante e totalizador, portanto necessário a tudo e a todos, é colocada em xeque. Após o trabalho de Freire, conhecer é mais do que deter conhecimento, é reconhecer-se no conhecimento necessário para atuar no mundo.

A tematização dissolve qualquer perspectiva apostilada, recusa o propedêutico, modular, capitular ou outra forma qualquer de blindagem do saber científico pela cultura hegemônica. Prefere o popular, as experiências, a vida vivida. Atento, o currículo cultural da Educação Física tematiza as práticas corporais a partir do patrimônio cultural corporal socialmente disponível (FRANÇOSO; NEIRA, 2014). Todos os estudantes têm direito de estudar variadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, analisando-os sob a perspectiva dos diferentes grupos culturais. A tematização emaranha as experiências dos professores e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários –, obtendo,

---

9 Sobretudo pelas contribuições de Fanon (1983), Bhabha (1998) e Hall (2003).

dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tornada objeto de estudo (NEIRA, 2011). O resultado é o acesso dos educandos a outras representações sobre o tema e as pessoas que o vivenciam, influenciando na constituição de identidades democráticas.

Quando, por exemplo, o currículo cultural da Educação Física empreende a análise dos estilos de dança eletrônica acessados pelos alunos ou investiga as academias que promovem a prática de yoga; viabiliza aos jovens escolares uma melhor compreensão das próprias danças e seus adereços, como também conhecimentos sobre as pessoas que frequentam as aulas de yoga. Docentes e estudantes, ao indagarem os fatores que envolvem essas manifestações na sociedade contemporânea, desvelam um emaranhado de relações de poder baseadas em interesses variados. O debate no interior do currículo denuncia as forças empregadas pelo poder para legitimar determinadas representações divulgadas socialmente. (NEIRA, 2011, p. 121)

Embora as obras de Freire empreguem termos binários (classes dominantes e dominadas, colonizador e colonizado, opressor e oprimido, consciência crítica e ingênua), a lógica da construção de seu pensamento foi capaz de captar ambivalências, interseções e cruzamentos, aproximando-o das preocupações pós-coloniais mais recentes. Ao se posicionar contrário à absolutização do saber da ciência e apostar no diálogo como forma de interação entre sujeitos, conhecimentos e culturas, Freire soube articular noções caras à modernidade (como emancipação, liberdade e democracia) e à crítica da própria modernidade. Suas observações, análises, interpretações e proposições atravessaram as fronteiras das teorias críticas e encontraram campo fértil também nas pós-críticas. Passos estes, seguidos e radicalizados pela perspectiva cultural da Educação Física.

Para além do pós-colonialismo, o pós-estruturalismo é outro campo teórico que afeta a noção de tematização adotada pela Educação Física cultural. Apoiado no pensamento pós-estruturalista, Silva (2001) define o sujeito como fruto da linguagem e, como tal, despossuído de uma propriedade essencial ou originária. O sujeito só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social, ou seja, constrói sua identidade com base nos aparatos discursivos, regulados socialmente por relações de poder. Dessa forma:



[...] não existe ‘a’ realidade dos oprimidos, mas ‘ela’ ‘é’ o que se fala, ou seja, tantas realidades quantas puderem ser faladas; e que, além disso, esses discursos são disputados, sendo qualificados apenas aqueles que conseguem ‘ganhar’ tais lutas de poder-saber e se impor com o estatuto de verdadeiros dentro de regimes de verdade estabelecidos. [...] Para a teorização pós-estruturalista, primeiro, não existem estados distintos de consciência e inconsciência, já que a própria consciência não é unitária, porque a concepção de sujeito muito menos o é. O que se tem agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque é atravessado e constituído por polimorfos e polissêmicas práticas discursivas. Um sujeito, em verdade, mestiço e nunca homogêneo, nem centrado, quanto mais definitiva e criticamente consciente de sua exploração e de seu destino social. (CORAZZA, 1997, p. 119-120)

Reconhecendo que Freire afasta-se das noções pós-estruturalistas que concebem o conhecimento estreitamente relacionado com suas formas de representação no texto e no discurso, Corazza (1997) propôs uma reterritorialização<sup>10</sup> dos temas geradores pela via do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais. De forma bem criativa, a autora conservou os mais produtivos significados da teoria freiriana e rearticulou outros para produzir o que chamou “temas culturais”. Ainda segundo Corazza (1997, p. 126), os “temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita”. Ademais, os temas culturais injetam os conhecimentos subjugados no cenário escolar, aqueles que Foucault (1993) denominou “saberes da gente”. Pode-se dizer que o trabalho pedagógico a partir de temas culturais incorpora radicalmente os saberes da gente, transformando-os em conteúdos.

A prática de planejar e realizar o ensino exige que:

[...] cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo, antagônicas significações,

---

10 Na nomenclatura introduzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, “territorializar” significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Na análise de Deleuze e Guattari, o capitalismo caracteriza-se por um processo generalizado de desterritorialização, isto é, de descodificação ou afrouxamento de regras e controles tradicionais, seguido por um processo de reterritorialização, isto é, de instituição de novos e renovados controles e regras (SILVA, 2000).

por diferentes discursos. Que se cruzam e se transversam na rede discursiva, onde as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa. Que sejam questionadas e confrontadas as diversas e diferentes posições discursivas, em outras palavras, reproblematisadas na luta cultural. (CORAZZA, 1997, p. 128)

Corazza ressalta a pedagogia como uma política cultural que não se limita à crítica ideológica e se abre para descobrir formas de criar um espaço para o envolvimento mútuo da diferença vivida. Nessa perspectiva, o conhecimento não existe inicialmente no sujeito, pois está disseminado na sociedade.

Retroalimentado por essas ideias, o currículo cultural da Educação Física tematiza o repertório dos grupos minoritários, criando fendas para que outras vozes sejam ouvidas em situações didáticas que não percam de vista a vida social. Trata-se de uma pedagogia que dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais, objetivando a problematização dos significados implícitos nos discursos que desqualificam determinadas manifestações culturais, sobretudo aquelas cujos representantes estão afastados dos centros de poder (NEIRA, 2015).

Uma vez selecionada a prática corporal a ser estudada, a tematização requer planejamento de atividades de leitura e significação dos discursos que se emitem a seu respeito. As representações que os enunciados veiculam são objetos de problematização, de modo a fomentar análises cada vez mais profundas e ampliadas acerca das condições assimétricas de poder cristalizadas nas relações de gênero, raça, etnia, classe, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em pauta.

A tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social de brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, de forma a permitir o reconhecimento de seus aspectos identitários, bem como a radicalização da crítica cultural<sup>11</sup> dos artefatos<sup>12</sup> que os constituem. Divergindo dos currículos convencionais da Educação Física, na perspectiva cultural é a tematização que faz circular os conhecimentos. Além disso, entende-se que

11 Moreira e Macedo (2001) veem na crítica cultural um caminho para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjuguem determinados grupos, gerar conhecimento com base na pluralidade cultural e construir um ambiente solidário em torno dos princípios de liberdade, prática social e democracia.

12 Aqui se quer dizer gestos, ritos, regras, formas de organização, procedimentos, vestimentas, estratégias e tudo o mais que atribui especificidade a uma prática corporal.

toda teorização, todo conhecimento sobre a realidade nada mais é do que uma ficção, uma invenção, uma criação. Ao tematizar nunca se chega, de fato, ao fato. Apenas se fala sobre ele, construindo-o provisoriamente.

A tematização não se preocupa com a busca da verdade nem com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e a naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a explicitar os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social. Nessa vertente, a estrutura do conhecimento assume um aspecto fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte e se dirigem para quaisquer outros pontos.

Tomando de empréstimo a imagem criada por Deleuze e Guattari (2000), é possível afirmar que, no currículo cultural da Educação Física, o conhecimento é tecido rizomaticamente, em oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade e ao modo positivista de se construir os conceitos. Em outras palavras, a verticalidade das árvores que erigiram os conhecimentos “verdadeiros” das propostas convencionais, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença.

A Educação Física cultural não recorre a qualquer organização taxionômica nem faz gradações para a distribuição dos conhecimentos, muito menos distingue hierarquicamente os saberes acadêmicos e populares. Ela tece o tempo todo uma rede de significados com base na ação e na interação dos seus participantes (NEIRA, 2020).

Diferentemente da ramificação hierarquizada do conhecimento, a visão rizomática não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios, modos inventados e reinventados de construir realidades que podem ser desconstruídas<sup>13</sup>, desterritorializadas. Utilizando uma referência imagética oriunda da biologia - rizoma - e valendo-se de categorizações

---

13 No pensamento de Derrida (2001), desconstruir significa levar o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre ele mesmo, o que significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que o autor caracteriza de indecidibilidade - os interstícios, os *entre-lugares* - que pode gerar estruturas fecundas para se repensar as diferenças e inverter as hierarquias.

avessas à psicologia e à tradição filosófica ocidental, Deleuze e Guattari (2000) propuseram o arquétipo de um emaranhado conceitual, no qual se desenvolveria por meio de conexões circunstanciais a maturação do conhecer humano. Os autores chamam a atenção para o modelo de pensamento que se processa em ramificações constituídas por galhos, que denotam as várias ciências e os vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem.

Os autores ainda destacam que:

É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, toda filosofia...: o fundamento-raiz, Grund, roots e fundations. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 28-29)

A crítica deleuze-guattariana está na própria inércia instituída pelo modelo da árvore, cujos galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. É um eixo genealógico que ignora a própria subjetividade daquele que produziu essa representação como única forma de pensamento: o homem.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas faz do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto, uncertainnervous system. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva [daninha] do que uma árvore. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 25)

A crítica de Deleuze e Guattari não pode ser entendida como uma defesa da exclusão do pensamento arborescente, mas sim da hegemonia com que o pensamento profundo se apresenta e da falsa impressão que se tem da superficialidade, enquanto sinônimo de vazio e incipiência.

Estranho preconceito, contudo, que valoriza cegamente a profundidade em detrimento da superfície [...] que entende que superficial significa pouca profundidade [...] e que profundo

significa grande profundidade [...] Um sentimento como o amor mede-se bem melhor, ao que se parece, se é que pode ser medido, pela importância de sua superfície do que pelo grau de sua profundidade. (TOURNIER apud DELEUZE, 1974, p. 12)

As propostas arborescentes<sup>14</sup> da Educação Física caracterizam-se, justamente, pelo movimento de profundidade. Ainda que possam sugerir simulações do múltiplo, disseminam conhecimentos a partir de uma unidade central ou de um núcleo. Ao ancorarem-se no conhecimento científico – para prometer saúde, emancipação, habilidades e competências –, não permitem ao sujeito uma relação aleatória ou um passeio ao longo do campo aberto e imanente da cultura corporal. Impedem a ruptura de dicotomias que congelam as identidades e atuam para paralisar o “jogo das diferenças”.

Um rizoma, por sua vez, está sempre a caminho. Segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 37), um “rizoma nem começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança”. Os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Os autores denominam o fenômeno de princípios de conexão e heterogeneidade, que estão relacionados com amplitude e complexidade do conhecimento. As coisas se relacionam. Pensar em alguma coisa é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. Tudo se relaciona com tudo. O tratamento de algo cria conexões, ligações, pontes de comunicação. Evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, que são diferentes de outros.

Inversamente à metáfora da árvore em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou à subjetivação, o rizoma não mantém relação com o uno, pois segue o princípio de multiplicidade. O rizoma não admite sujeito nem objeto, mas sim determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem mudar de natureza. Em defesa da inclusão, o rizoma opõe-se à verdade única, assimila e legitima os diferentes pontos de vista que possam surgir sobre um tema qualquer.

---

14 Referência às perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e da educação para a saúde, uma vez que buscam a correlação entre os conhecimentos a serem ensinados e as fases de crescimento e desenvolvimento estipuladas pela literatura.

O rizoma quebra com processos rígidos de significação. A partir dele, os conceitos são apenas invenções que servem como ferramentas para a criação de outros conceitos. São dinâmicos, flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados; opõem-se à visão estática do conceito que promove a dicotomia no âmbito do entendimento, endurecendo o aprendizado. É o princípio de ruptura assignificante. Todos os dias, nos círculos que promovem o conhecimento como a filosofia, a ciência e a religião, há uma busca incessante por afirmações e argumentos que defendam veementemente conceitos e teorias em detrimento de outras concepções, como se a validade de uma implicasse a falência das outras.

Por fim, os princípios da cartografia mostram que os rizomas não podem ser modelados, seguindo estruturas ou assumindo pontos específicos que orientam o conhecimento. Eles são sempre esboços incompletos. Deleuze e Guattari (2000) falam de mapas. Os mapas norteiam e indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Eles expressam algo por vir, um devir. Os mapas podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados, remapeados. Para esses autores, não existem cópias, sobreposições perfeitas de ideias, mas sim releituras, recriações a partir de algo criado. É o que denominam “roubo criativo”, em que se transformam os conceitos dos quais os sujeitos se apropriam para criar algo novo.

Conceber o trabalho pedagógico na perspectiva rizomática requer, sobretudo, a compreensão de que existem formas de conhecimento que dialogam entre si no interior de contextos histórico-sociais específicos e a partir das múltiplas conexões estabelecidas entre saberes científicos, populares, míticos, artísticos etc.

Inspirada nessas ideias, a tematização das práticas corporais no currículo cultural da Educação Física não objetiva estabelecer uma aprendizagem de causa e efeito. Procura simplesmente “abordar as infinitas possibilidades que emergem das leituras e interpretações da prática social de cada manifestação” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262), exortando a própria ideia de profundidade do pensamento arborescente. A tematização privilegia os platôs, toma como base o devir e, para tal, problematiza o acontecimento por meio da diferença. Essa problematização implica em vê-la como produto cultural e atentar aos mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar os sistemas de

diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos a depender do ponto de vista adotado.

No currículo cultural da Educação Física, a tematização inspira-se no rizoma deleuziano ao entretecer e conectar variados discursos, conhecimentos e representações, passíveis de problematização. Freire ensina a desafiar os discursos fatalistas alimentados pela ideologia dominante que, de forma enganosa e coercitiva, tentam mascarar as injustiças sociais, principalmente aquelas produzidas pela exploração do homem pelo homem. A esperança exerce um papel fundamental na obra do autor que, por acreditar no ser humano como sujeito histórico, durante toda sua vida incentivou a luta pela mudança da realidade. Os professores comprometidos com a transformação do mundo vislumbram o futuro como uma possibilidade concreta de mudança.

Nas palavras de Freire (1996, p. 30):

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História com o tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo 'pré-dado', mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e 'morno', que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

E como pode um professor de Educação Física mudar o mundo, lutar contra as forças que parecem empurrar a todos para a desumanização? Ao tematizar o esporte, por exemplo, o docente não pode ocultar os inúmeros casos de doping nas competições, os desvios de recursos públicos destinados à organização dos megaeventos, o superfaturamento de multinacionais que

comercializam materiais esportivos, a exploração do trabalho infantil para confecção de materiais em países de Terceiro Mundo, o aumento exorbitante dos preços de ingressos em partidas de futebol, a máfia dos cambistas, a fixação de horários de jogos para atender aos interesses das emissoras de televisão, os vários casos de falsificação de documentos que alteram a idade de atletas que enxergam na fraude o único meio de vencer, entre tantos outros acontecimentos que rodeiam a cena futebolística. A noção ingênua da utilização do esporte como instrumento de promoção de saúde e a propagação do discurso da perseverança individual como meio para escapar à condição de miséria não podem passar impunes quando se atua a favor da democratização (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Cruzar os braços diante da realidade instaurada e acomodar-se em um discurso mesquinho coberto de falsa neutralidade apenas enfraquece a luta por uma educação comprometida com a construção de uma sociedade capaz de lidar com as diferenças sociais, étnicas, raciais etc. Para Freire (1996, p. 88), “a rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora”. Todavia, permanecer somente na crítica de maneira passiva de nada adianta. É preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática, a fim promover práticas que confirmem visibilidade aos benefícios da justiça social.

## Referências

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CHAIM JÚNIOR, C. I. *Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física*. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyro.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.
- MOREIRA, A. F. B. *Tema gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.



DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FOUCAULT, M. **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Altamira, 1993.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr//jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

GIROUX, H. Paulo Freire e a política de pós-colonialismo. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; MOACIR, G. (Org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 191-202.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em 27 ago. 2022.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Representações da Unesco no Brasil, 2003.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LIMA, J. G. S. A.; GERMANO, J. W. O pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire. *Revista Inter-Legere*, v. 11, p. 198-227, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4309>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LIMA, M. E. *A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia_01.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física infantil: inter-relações leitura, movimento e escrita*. São Paulo: Phorte, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.156-168, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpV PvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001. p. 117-146.

NEIRA, M. G. *A reflexão e a prática do ensino: Educação Física*. São Paulo: Editora Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para um currículo de Educação Física. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 138-155, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_34.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_34.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NEIRA, M. G., GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. *Motriz. Revista de Educação Física*. UNESP, Rio Claro. v. 12, n. 01, p. 01 - 08, jan./abr., 2006. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_07.PDF](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_07.PDF). Acesso em: 26 ago. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.