

A TEMATIZAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ivan Luis dos Santos
Instituto Federal de São Paulo – IFSP/CJO

Resumo

Com as recentes e inúmeras modificações na conjuntura social mundial, a educação brasileira foi chamada a responder a novos desafios. Nesse contexto, o currículo cultural da Educação Física, inspirado no referencial teórico dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico, emerge como uma alternativa às propostas curriculares totalizantes, mostrando-se disposto a colaborar na formação do cidadão crítico e na construção de uma sociedade mais democrática e sensível às diferenças. O objetivo desta pesquisa foi analisar junto a um grupo de professores(as) como as ações didáticas de tematização e problematização vão sendo tecidas no currículo cultural da Educação Física, bem como, suas possibilidades de potencialização para novas tessituras. Sob o enfoque qualitativo de uma bricolagem, foram entrelaçados grupos de discussão, entrevistas semi-estruturadas e observações participantes. O estudo envolveu 9 professores(as) de Educação Física em atuação no ensino básico, que declaram colocar o currículo cultural da Educação Física em ação e que acumulam, em média, 5 anos de docência. Os dados analisados mediante a hermenêutica crítica revelaram que a tematização das práticas corporais se constitui como importante estratégia de política cultural, criando efeitos contra-hegemônicos no currículo escolar. Sob esta perspectiva, os conteúdos de ensino não são definidos *a priori* no planejamento uma vez que decorrem da relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Logo, é a problematização que tece a tematização, permitindo que o currículo em ação assuma o caráter de um rizoma. Quanto mais se problematiza, maiores são as chances da tematização manter-se atenta ao processo de fixação simbólica, dada a intensificação da circulação dos discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. Enquanto vetor que intenciona a desconstrução, a problematização permite ampliar as possibilidades de significação; suspender os sistemas com que os significados operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias; atualizar a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo ao longo do tempo, gerando movimentos de “dobras” no pensamento – que (re)potencializa as forças criativas do pensamento para a criação de novos problemas e conceitos.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Cultural. Tematização. Problematização.

Preâmbulo da pesquisa: de onde estamos partindo

Tomada como um cenário vivo de interações, a escola contemporânea enfrenta os grandes dilemas da sociedade atual, a destacar aqueles impostos pela globalização e pelo neoliberalismo. Enquanto componente curricular da escola, a Educação Física constituiu-se sobre a égide da modernidade, priorizando práticas comprometidas com os modos, valores e conceitos da cultura dominante. Dessa maneira, analisando a teorização curricular da área ao longo das últimas décadas, percebe-se a existência de propostas positivistas, cujos princípios e objetivos se voltam à formação de sujeitos universalizados,

a partir de práticas corporais, predominantemente, brancas, euroamericanas, heterossexuais, cristãs e masculinas (NUNES; RÚBIO, 2008). Portanto, propostas que não vão ao encontro da função social que escola vem assumindo na contemporaneidade, qual seja, formar o cidadão para atuar criticamente na esfera pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática e sensível às diferenças.

De acordo com os trabalhos de Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) e Neira (2007; 2011a; 2011b), por meio do currículo cultural, as aulas de Educação Física deixam de ser entendidas como um espaço exclusivo para as crianças e jovens se movimentarem, passando a ter como um dos principais objetivos tematizar as práticas corporais situadas historicamente – as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes –, de forma a problematizar a sua ocorrência na sociedade mais ampla e, também, o que se diz sobre elas e sobre as pessoas que delas participam. Vislumbra-se, portanto, estimular um diálogo entre a escola e a expressão da cultura corporal¹ socialmente disponível, valorizando a produção dos diferentes grupos.

Aproveitando-se dos preceitos freireanos sobre “tema gerador” (FREIRE, 1980; CORAZZA, 2003), ampliados a partir das concepções pós-estruturalistas – a destacar o conceito de “tema cultural” levantado por Corazza (1997) –, o currículo cultural da Educação Física procura tematizar as práticas corporais dos grupos subordinados, abrindo espaço para que outras vozes sejam validadas, mediante atividades de ensino e etnografias necessárias para uma profunda compreensão dos elementos da vida social, construídos pela linguagem e de modo discursivo. Sob estas condições – também aos moldes freireanos (FREIRE, 1983), conduzido ao crivo da análise pós-estruturalista (DERRIDA, 1999, 2001, 2002, 2004; DELEUZE; GUATTARI, 1992, 2000) –, o professor problematiza o universo cultural dos alunos, assumindo a condição de “educador-educando dialógico”, cujo papel não é doar o conteúdo programático da educação aos alunos, mas devolvê-lo de forma organizada, sistematizada e acrescentada em relação a quando lhe foi entregue. Abre-se espaço para que as condições assimétricas de gênero, etnia, consumo, faixa etária, além das características dos grupos culturais que a produziram e reproduziram, sejam analisados e, conseqüentemente, discutidos os

¹ A cultura corporal engloba todas as manifestações da motricidade humana com características lúdicas, sistematizadas historicamente e produzidas pelos grupos sociais, o que inclui os esportes, brincadeiras, danças, lutas, dentre outras. Contudo, conforme ratificado na pesquisa de Gramorelli (2014), há que se destacar a existência de concepções de cultura corporal que se diferenciam, uma vez que aparecem ancoradas em campos epistemológicos distintos. A que trataremos e analisaremos neste trabalho se pauta na noção de cultura exposta pelos Estudos Culturais.

mecanismos de dominação, regulação e resistência neles inculcidos. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de desconstrução dos discursos hegemônicos.

No entanto, apesar de inúmeras e bem-sucedidas empreitadas com o currículo cultural da Educação Física, a destacar os trabalhos já produzidos pelos professores do “Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP²”, Neira (2011b)³ identificou algumas fissuras e desalinhos quanto à tematização e a problematização. Isso, segundo o autor, acabou por essencializar os significados atribuídos às práticas corporais e aos seus representantes, reduzindo as possibilidades de leitura, interpretação e desconstrução dos discursos hegemônicos, assim como de escolha dos caminhos futuros a serem trilhados pelo currículo.

A partir da problemática apresentada, e considerando que a prática pedagógica não pode ser conceitualmente definida, mas sim compreendida dentro de um plano de imanência⁴, onde as ações educativas são escritas, reescritas, borradas e apagadas a todo instante, o objetivo desta pesquisa foi analisar junto a um grupo de professores(as) como as ações didáticas de tematização e problematização vão sendo tecidas no currículo cultural da Educação Física, bem como, suas possibilidades de potencialização para novas tessituras.

Reconhecendo que é por meio das relações coletivas que se dá a constituição do conhecimento em pesquisas na área da educação⁵, destaco que a pertinência desse estudo se fez à medida que permitiu ao pesquisador unir-se a um grupo de professores(as) para debater, interpretar e reelaborar as ações de tematização e problematização, tomando como pano de fundo as experiências desses(as) docentes acumuladas com o currículo cultural. Não obstante, tal empreitada acadêmica também assume o posicionamento político deste grupo, comprometendo-se com a formação de uma sociedade mais justa e

² Grupo de pesquisa sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os relatos de prática e os trabalhos de pesquisa encontram-se disponíveis no portal do grupo: www.gpef.fe.usp.br

³ O objetivo da pesquisa consistiu em interpretar a produção discursiva de professores – denominados na pesquisa como professores-parceiros – atuantes nas redes pública e privada da região metropolitana de São Paulo que cotidianamente colocam em ação o currículo cultural da Educação Física.

⁴ Em um plano de imanência, a filosofia desloca a atenção dos universais e abstratos para a concretude dos eventos e dos acontecimentos. A noção de plano de imanência quebra com qualquer possibilidade de se considerar um conceito apenas como sendo absoluto. Um conceito, portanto, está sempre relacionado a um campo de considerações (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Desse modo, a prática pedagógica nasce do campo imanente dos gregos – na Grécia clássica –, é entrecruzada pelos pensadores medievais e modernos, sofre influências da ciência positivista, das correntes fenomenológicas, marxistas, pós-estruturalistas. Na escola, é marcada pelos aspectos político-pedagógicos que circunscrevem cada rede de ensino e pelos sujeitos que coabitam os seus múltiplos espaços internos e externos.

⁵ Ainda que nenhuma construção coletiva implique na participação igualitária das vozes (COSTA, 1995).

democrática, bem como, com a construção de novos significados para os campos da didática, do currículo e da Educação Física.

Caminho percorrido pela pesquisa e os seus rastros: a tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física em ação

Buscando analisar como se dá a tessitura e, sobretudo, as possibilidades de potencialização de novas criações e invenções em torno da tematização e da problematização, apresentaremos os rastros deixados pela bricolagem (KINCHELOE, 2007), mais especificamente pelos movimentos de entrelaçamento dos grupos de discussão, das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas. Rastros que permitiram o entrecimento das interpretações dos dados e, por conseguinte, a realimentação do POETA.

“Como qualquer coisa que tenha ou possa produzir sentido” (BERRY, 2007, p. 128), o POETA foi apresentado aos professores(as) quando da realização do primeiro grupo de discussão, por meio da seguinte questão: “Vocês sabem que o currículo cultural da Educação Física apresenta como pressupostos a tematização e a problematização. O que entendem a respeito disso e como fazem?”

A partir dessa porta de entrada que afirma ser a tematização e a problematização pressupostos do currículo cultural da Educação Física, os(as) 9 professores(as) participantes – Alberto, Aldair, Alice, Felix, Francisco, Janaína, Jonas, Marcel e Paulo⁶ – foram convidados(as) a se posicionarem a respeito. A presente investigação foi construída entre um “ir e vir” constante sobre as representações de tematização e problematização no currículo cultural da Educação Física em ação.

Para além dos dados interpretados do primeiro grupo de discussão, as realimentações do POETA deram-se a partir dos dados interpretados das observações participantes – junto a 3 professores(as) oriundos(as) deste mesmo grupo, das entrevistas semiestruturadas, de um segundo grupo de discussão – que contou com a participação de 5 professores(as) – e das inferências do pesquisador. A cada nova realimentação, foram geradas novas análises que, confrontadas com o campo teórico, permitiram a produção dos resultados desta pesquisa.

⁶ Os nomes apontados são fictícios e nos referiremos a alguns deles ao longo deste texto.

Verificamos que após entretidas as interpretações da produção discursiva dos(as) professores(as), quaisquer fissuras e desalinhos do currículo cultural não podem ser considerados distantes das redes de força que tensionam a tematização das práticas corporais no currículo escolar.

Evidenciada na pesquisa como “todo” o processo de ensino-aprendizagem que se desenrola em torno do estudo da prática corporal e de sua ocorrência social, a tematização é o resultado de inúmeras investidas de objetivação que se materializam por relações de poder. Nessa conjuntura, o tempo e o espaço da escola, regido por suas regras, propostas político-pedagógicas, sujeitos marcados por distintas trajetórias de vida e fluxos de leitura, fazem com que a tematização aconteça sempre nos interstícios do currículo, onde se estabelece a tensão entre a maquinaria e o caos. As tentativas “caotizantes”⁷ e contra-hegemônicas da proposta cultural da Educação Física não escapam das investidas das engrenagens que compõem a “máquina-escola”.

O termo ‘maquinaria escolar’ cunhado por Varela e Alvarez-Uria (1992), inclui as condições sociais e históricas que permitiram o estabelecimento da escola como instituição universal, inventada pela burguesia para civilizar a classe trabalhadora. Tal maquinaria tem no Estado uma fonte de energia que inaugura seus movimentos, mantendo-os por um conjunto de engrenagens que, em operação, buscam a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo-espaço.

Retomando a crítica de Deleuze e Guattari (2000) sobre a realidade e o pensamento ocidental, o que temos então é uma escola fundamentada em valores e verdades universalizadas e que, ao fazê-lo, transforma a sua maquinaria em raiz do próprio pensamento arborescente. Em diálogo com Claire Parnet, Deleuze explica que

A escola parece ainda não saber furar, limar o muro. As escolas gostam demais das raízes, das árvores, do cadastro, dos pontos de arborescência, das propriedades. Vejam o que é o estruturalismo: é um sistema de pontos e de posições, que opera por grandes cortes ditos significantes, ao invés de proceder por crescimentos e estalos, e colmata as linhas de fuga, ao invés de segui-las, traçá-las, prolongá-las em um campo social (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50).

⁷ O que segundo Corazza (2002) permite ao professor-artista a extração de matérias para a (re)criação do currículo. O caos não pode ser entendido como um estado inerte ou estacionário, mas como um perpétuo movimento de determinações se fazendo e se desfazendo. “O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 59).

Portanto, no currículo cultural da Educação Física, é nos interstícios que o rizoma se abre. Professores(as), alunos e conhecimentos passam a se constituir como platôs de um mesmo rizoma que, conectados por atividades de ensino e ações dialógicas, potencializam a produção de problemas e conceitos, valorizando um saber que é sempre da experiência vivida. Na tematização, os saberes eclodem em platôs, enquanto houver substrato que alimente o currículo-rizoma, ou seja, enquanto houver “caldo cultural” proveniente das múltiplas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social – tema – posta em estudo.

Entretanto, conforme evidenciado na maioria das narrativas e práticas pedagógicas investigadas, é a problematização que permite a “fervura do caldo”, fazendo a tematização mover-se por interpelações. Dito de outra forma, a problematização tece a tematização, sinalizando para possibilidades de investidas do professor no planejamento das aulas. Quanto mais se problematiza, maiores são as chances da tematização manter-se atenta ao processo de fixação simbólica, dada a intensificação da circulação dos discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. Sob essas circunstâncias, ação do(a) professor(a) é continuamente (re)centralizada, colocada em devir. A tematização torna-se permeável a agenciamentos inesperados, desruptivos e criadores, que prolongam as linhas de fuga do currículo em ação.

[...] o currículo cultural fica sendo constantemente permeado... as expectativas de aprendizagem, quando postas, representam algo que você pretende alcançar, mas que você não tem a certeza de que vai alcançar, porque esse currículo é bastante flexível e vai depender das idas e vindas que o professor desenvolve com os alunos. [...] o currículo, assim, não é uma caixinha fechada, que está sempre pronta (PROFESSOR ALBERTO).

De acordo com Ó (2007), historicamente, o professor foi colocado fora do processo de construção da aprendizagem, reproduzindo verdades expressas nos programas curriculares. Depreende-se daí que o docente aprendeu a ser um vigilante das práticas corporais, enfatizando a correção do erro; aprendeu a ler de forma hegemônica a cultura corporal, forjando repetições idênticas; conseqüentemente, sempre buscou organizar o seu planejamento a partir das raízes mais profundas do conhecimento científico e das propostas tecnicistas de ensino.

Na contramão dessas ideias, os dados recolhidos das observações desta pesquisa evidenciaram que sob a perspectiva rizomática, o(a) professor(a) é desafiado(a) a atravessar os limiares desse sujeito ‘técnico-científico’, transformando-se num(a) docente

que “não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, com o objetivo de desencadear devires” (CORAZZA, 2008, p.92).

Mais precisamente, a partir do que a pesquisa sinalizou como “elementos disparadores” e “elementos provocadores”, no currículo cultural da Educação Física a problematização faz-se enquanto um vetor de força, que atua sobre os platôs do rizoma, na ocorrência discursiva das práticas corporais, portanto, sobre os acontecimentos do texto – onde os significados são negociados, a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, a desigualdade é gestada. Enquanto vetor que intenciona a desconstrução, a problematização do acontecimento permite ampliar as possibilidades de significação; suspender os sistemas com que os significados operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias; atualizar a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo ao longo do tempo, gerando movimentos de “dobras” no pensamento – que (re)potencializa as forças criativas do pensamento.

Nos registros do diário de campo das aulas observadas da professora Janaína⁸, relatamos a recorrência de uma aluna que, por repetidas vezes fazia referências pejorativas⁹ aos corpos dos colegas. “[...] olha professora, ela é tão gorda e mesmo assim consegue usar o bambolê [...]” (Diário de Campo – Professora Janaína, em 18/05/15).

Quando esta situação foi retomada no segundo grupo de discussão, a professora Janaína nos disse que:

[...] essa mesma aluna, um dia viu um outro aluno – homem – ajudando uma menina e ela já disse ‘não faça mais isso que você vai ser acusado de assédio sexual’. Ou seja, é uma senhora de cinquenta e poucos anos fazendo várias ações deste tipo [...] E aí, conversando com ela, depois de uma situação como esta, o mais interessante foi que, em nenhum momento a aluna disse não ter sido ela. [...] Ela simplesmente não entende que as coisas as quais ela está fazendo incomodam muito as pessoas... E acho que esta é a ideia que a gente precisa problematizar (PROFESSORA JANAÍNA).

⁸ Durante o projeto “Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica”, assim intitulado pela professora Janaína e, do qual, estivemos presentes em 12 aulas para realização de atividades de observação.

⁹ A professora Janaína também já havia detectado tal fato. Em conversa conosco, após uma das aulas, a professora nos contou que “isso acontece não só nas aulas de Educação Física, mas inclusive em sala de aula. Numa dada ocasião, uma mulher da turma relatou que tinha ido à parada *gay* e aí, essa aluna foi falar que ela precisava ir se curar, que ela estava contaminada, que ela precisava ir para a igreja” (Diário de Campo – Professora Janaína, em 18/05/15).

Na contingência desses fatos, a professora Janaína reconhece o vetor-problematização como este gerador do ponto de ‘inflexão’, de ‘interrupção’, de ‘nó’, que permite percorrer as intensidades da experiência subjetiva da aluna, criando assim novas possibilidades de produção de sentido. Seu combustível é o questionamento, que sempre faz colocar em xeque as certezas, que sabemos provisórias, permitindo estender-se em várias direções, se conectando a outras possibilidades, a ponto de produzir rizoma.

A problematização, portanto, não almeja respostas aos problemas. No caso do professor Jonas¹⁰, as atividades de ensino (elementos disparadores) envolvendo as assistências aos vídeos e a leitura dos textos, quando entrecruzadas por suas provocações, ao que tudo indica, geraram – na aluna Marcela – novas possibilidades de produção de sentido sobre a identidade do idoso no skate.

[...] após a leitura, os alunos colocaram suas impressões do texto. A aluna Marcela disse que, ao ler o texto, lembrou-se do vídeo de um idoso fazendo manobras com o skate – que fora apresentado em aulas anteriores. A partir desse posicionamento, o professor Jonas fez a seguinte provocação: ‘Vocês acham que os velhinhos do asilo também conseguiriam andar de skate e patins?’ Após a aula, o professor Jonas comentou conosco a respeito do posicionamento da aluna Marcela. ‘Talvez ela tenha estranhado o fato dos idosos terem aparecido (na reportagem) fixados como jurados, uma vez que eles também podem andar de skate, se considerado o vídeo que mostrei há algumas aulas atrás’. [...] ‘a partir da minha provocação... se os idosos do asilo conseguiriam ou não andar de skate... eu não esperava ou queria que os alunos respondessem afirmativamente ou negativamente a minha questão, mas foi muito interessante o fato da Marcela ter relacionado o vídeo e o texto à tematização que vem sendo evocada nas aulas’ (Diário de Campo – Professor Jonas, em 30/06/15).

Deleuze, em entrevista concedida à jornalista Claire Parnet (DELEUZE; PARNET, 1998), estabelece algumas diferenças entre questão e interrogação. Segundo ele só uma destas opções permite a criação de problemas. Ele cita a mídia enquanto algo que produz apenas interrogações, fechando-se na opinião das pessoas. Já o questionamento não se fecha em uma opinião, mas provoca a transformação de questões em outras questões, ou provoca conexões com outras questões que possam dialogar entre si e produzir um campo de problematização. Assim sendo, segundo Deleuze, a questão age como um provocador que prolonga a linha de fuga do currículo em ação, podendo

¹⁰ Durante o projeto “Skate e patins: o idoso no centro da tematização”, do qual estivemos presentes em 26 aulas para realização de atividades de observação.

gerar outros questionamentos e a invenção de direções que não se resumem as já existentes no rizoma.

Dos diários de campo produzidos junto ao professor Jonas, a despotencialização das questões provocadoras foi observada em momentos nos quais o professor direcionou demasiadamente o olhar dos alunos sobre um dado aspecto do texto disparado, fechando possibilidades para a circulação de outros significados.

Ao longo da exposição das imagens o professor fez algumas perguntas – ‘o que vocês estão vendo?’; por que vocês acham que estas pessoas estão andando de patins e skate?’ [...] Um aluno mencionou que ‘estas pessoas – adultas – que andam de skate não tiveram infância’ [...] Em uma das imagens, que tinha um casal de idosos praticando patins, dois alunos se posicionaram: ‘nossa, nunca vi um velho andar de skate’ [...] Ao ver a imagem de uma pista de skate pichada, um aluno diz que ‘quem picha são os caras do *reggae*!’ Nesse momento, alguns alunos cantam uma música de *reggae*. Ao aparecer a imagem de policiais aprisionando skatista, um aluno se posiciona: ‘É que eles estavam ouvindo *reggae* e fumando maconha’. [...] Ao final da apresentação das imagens, o professor fez o seguinte questionamento: ‘Vocês acham que os idosos conseguem andar de skate e patins?’ (Diário de Campo – Professor Jonas, em 12/05/15).

As provocações postas junto às imagens disparadoras, embora, num primeiro momento tenham contribuído no alargamento da produção discursiva dos alunos sobre o skate e os patins, acabaram induzindo a observarem, sobremaneira, os aspectos ligados ao marcador geracional. Não que este último estivesse ausente das primeiras leituras e interpretações realizadas pelos alunos, mas considerando que esta aula principiava o projeto a ser desenvolvido, talvez fosse preciso novos vetores-problematização atravessando a atividade de mapeamento antes da tomada de decisão por tal marcador social.

A professora Alice, ao tematizar “As brincadeiras das diferentes regiões do Brasil” (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste)¹¹, selecionou como atividade de ensino para uma das aulas com a turma do 2º ano B, a assistência de vídeos que retratavam crianças brincando em diversas escolas brasileiras. A partir destes disparadores, a professora encaminhou algumas questões provocadoras e, ao final da aula, solicitou aos alunos o preenchimento de um registro.

¹¹ Durante o projeto “Brincadeiras de corrida... e aí, vamos dançar?”, do qual estivemos presentes em 28 aulas para realização de atividades de observação.

[...] ‘Do que as crianças estavam brincando? Como as crianças falavam ao brincar? Tinham sotaques?’ [...] ‘Elas falavam diferente da gente?’ [...] ‘Por que vocês acham que as pessoas que vêm de outro Estado sofrem preconceitos quando chegam em São Paulo?’ Nesse momento, a professora faz referência a um aluno da turma que é peruano e coloca as seguintes questões para os demais: ‘Vocês acham que o Fred sofre ou sofreu algum preconceito aqui no Brasil, em São Paulo? Vocês acham que as pessoas olham de forma diferente para ele?’ [...] na parte final da aula, a professora solicitou uma atividade – registro escrito – para os alunos realizarem em casa. Anunciou que o debate sobre a atividade ocorreria na aula seguinte: 1) ‘Pensar se você já sofreu algum preconceito e o que você sentiu ao ser discriminado?’ 2) Perguntar para alguém (familiar) se este já foi vítima de preconceito’ (Diário de campo – Professora Alice, em 19/05/15).

[...] a professora apresentou os dados que havia tabulado das respostas emitidas pelos alunos, no que se refere à tarefa solicitada na aula antepassada. [...] Listou na lousa os preconceitos relatados pelos alunos e os motivos pelos quais os sofrem (ou praticam) [...] A professora retomou as repostas que os alunos haviam dado para questão: ‘o que vocês fazem para confrontar os preconceitos?’ (Diário de campo – Professora Alice, em 09/06/15).

Considerando a cultura corporal como parcela da cultura mais ampla, determinada e determinante desta última, não há como desconsiderar que as práticas corporais – esportes, brincadeiras, ginásticas, danças e lutas – estão marcadas pelas relações sociais. No entanto, se o multiculturalismo crítico nos alertou para a necessidade de problematização desses marcadores, esta ação, no âmbito das aulas de Educação Física, não pode desconectar-se da conjuntura do tema em questão. Nesse sentido, o esforço de problematização do marcador étnico – intencionando a desconstrução dos discursos que posicionam as pessoas nativas em condição de vantagem perante aos imigrantes –, no caso das aulas da professora Alice, careceu de ocorrência no interior do texto cultural ‘brincadeiras’. Tal como Costa (2010), estamos entendendo que, enquanto texto, a brincadeira é um produto cultural e, dessa forma, “local onde os significados são negociados, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (p. 138). Portanto, a problematização necessita ocorrer sobre os acontecimentos do texto.

Cada prática corporal cria um universo próprio de sentidos que expressam ou comunicam significados, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa. Para Hall (1997), é através do uso que fazemos das coisas, ou como as integramos em nossas práticas do cotidiano, que damos significado às coisas do mundo. Sendo assim,

[...] a questão da problematização sobre os marcadores sociais, de uma forma geral, tem muita relação com a prática corporal que está sendo estudada, com o contexto... que é diferente de escola pra escola, de turma pra turma, de prática corporal para prática corporal. [...] Por isso, a relação da identidade com a diferença é tão transitória e provisória e está em todo lugar, das formas mais diferentes [...] (PROFESSOR PAULO).

Entretanto, no projeto encaminhado pelo professor Jonas, embora o vetor-problematização tenha se mantido na maior parte do tempo nos acontecimentos do texto cultural 'skate', a voz do 'idoso skatista' raramente foi ouvida. Na maioria das vezes, outras vozes – a do(a) 'skatista jovem', a do(a) 'skatista criança', a do professor, a do(a) repórter – ocuparam a centralidade nas atividades de ensino selecionadas – entrevistas, vídeos, reportagens etc. Ou seja, os elementos disparadores blindaram a problematização de provocações que pudessem abrir espaços no texto, a ponto dos alunos reconhecerem os efeitos discursivos do skate nos idosos, estivessem estes na condição de praticantes, ex-praticantes, avôs(ós) de skatistas, apreciadores do skate dentre outras.

Concordamos com Derrida (2002) para quem o que cada sujeito pensa de si mesmo é uma ficção, uma invenção da cultura no tempo e no espaço. O sujeito que fala coincide com o seu ser, porém, não são os mesmos, tampouco idênticos um ao outro. Assim, numa prática corporal culturalmente produzida como juvenil, quais são os dispositivos utilizados para negação da presença do idoso? Como estes dispositivos operam dentre aqueles que tentam controlar a significação – no caso, os jovens – e, sobretudo, dentre os que são marcados como a diferença – no caso, os idosos?

Considerando que a linguagem é uma cadeia interminável de significantes e que a identidade é discursivamente produzida e interdependente desta cadeia infinita (DERRIDA, 1999), as práticas corporais e os seus sujeitos, são tão somente representações passíveis de controle dos seus significados. É nesse sentido que a problematização deve intencional a desconstrução dos discursos hegemônicos, abrindo espaçamentos nos textos culturais e, dessa forma, movimentando a tematização para a produção da diferença.

Para Derrida (2001), o processo de desconstrução opera num movimento duplo, em dois momentos, que, no entanto, não se constituem de forma cronologicamente estabelecida. O primeiro momento opera num movimento de inversão, onde “desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia.

Descuidar-se dessa fase de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva subordinante da oposição” (DERRIDA, 2001, p. 48).

Os diários de campo produzidos junto ao professor Jonas nos revelaram problematizações que intencionaram a inversão de hierarquias e o deslocamento de significantes, seja no momento em que o professor apresentou “uma sequência de vídeos do youtube [...]”, dentre os quais aparecia “[...] um idoso fazendo manobras com o skate [...]” (Diário de Campo – Professor Jonas, em 23/06/15), seja quando “[...] propôs com que as crianças lessem, em duplas, dois textos a respeito de como os idosos são enxergados na cultura oriental e na cultura indígena [...]” (Diário de Campo – Professor Jonas, em 14/07/15). Semelhante iniciativa pode ser observada nas aulas da professora Alice, quando esta “[...] levou um vídeo que apresentava um grupo de rap indígena” (Diário de Campo – Professora Alice, em 08/09/15).

Essa primeira fase busca evitar a neutralização rápida das forças, procurando pensar o segundo termo como principal e “originário”, evitando tudo que estava reprimido na hierarquia anterior. É nessa fase que o texto “primeiro” do skate – representado como prática corporal exclusiva jovens – é abalado pela presença do idoso que faz manobras. Ou ainda, que o texto primeiro do rap tem sua presença abalada por *rappers* indígenas.

Derrida, entretanto, não propõe que a desconstrução se encerre na inversão da oposição hierárquica, uma vez que isso levaria novamente a uma oposição binária. Ou seja, ao apresentar, exclusivamente, o idoso que realiza manobras de elevados graus de dificuldade com o skate, o professor Jonas incorreu no risco de fixação da identidade do ‘idoso skatista’ como um sujeito ‘originalmente’ hábil para executá-las. Semelhante aspecto poderia ser salientado quando o ‘idoso oriental’ e o ‘idoso indígena’ foram narrados e produzidos, exclusivamente, como sujeitos agraciados pela senilidade nestas culturas.

Sendo assim, o segundo momento, inseparável do primeiro, corresponde a um afastamento do sistema em questão. Isto equivale a um deslocamento com relação ao sistema ao qual pertenciam os termos de uma dada oposição conceitual. Portanto, a prática da desconstrução consiste na inversão da hierarquia tradicionalmente constituída entre o conceito e seu oposto correspondente, para que, na sequência, seja estabelecido um jogo entre ambos, onde não se tenha a redução de um a outro. O que se tem daí em diante é uma incessante alternância de primazia de um termo sobre o outro, abrindo espaço para novas possibilidades e conceitos que não se deixam apreender pelo binarismo original, produzindo, assim, uma situação de constante indecisão.

Para Nunes (2016), esta é a condição que permite que cada cultura construa constantemente novas significações, uma vez que os significantes estarão abertos à contingência, à novas significações, sempre imprevisíveis e potencializadas no contato entre os sujeitos, as práticas corporais e as condições de cada contexto (dia, aula, escola etc.). Não à toa, durante a apresentação do vídeo do grupo de *rappers* indígenas (Diário de campo – Professora Alice, em 08/09/15), um aluno logo se posicionou: ‘Professora, eles não são índios, porque índio não dança rap [...] só os seres humanos que dançam!’ Na aula seguinte ao posicionamento do aluno

Na sala de leitura, a professora Alice iniciou a aula retomando a conversa sobre os vídeos de rap assistidos [...]. Diante da afirmação manifestada ao final da aula da semana anterior por um dos alunos – de que os índios não dançam rap, pois não são seres humanos –, a professora selecionou como elemento disparador da problematização uma frase de autoria de um dos integrantes da banda de rap indígena. A frase dizia: ‘Os indígenas são vistos como pessoas invisíveis e imperceptíveis aos olhos da sociedade’. [...] a professora encaminhou a seguinte questão como provocação: ‘Será que os indígenas estão corretos em fazer esta denúncia?’ [...] A professora apresentou um painel contendo diversas imagens de índios, nos mais diferentes espaços sociais: índios jogando futebol em clubes profissionais; uma índia vestindo os seus filhos; uma índia carregando o seu filho, nu, sobre as costas, em uma floresta; índio utilizando a internet numa *lan house*; índios dançando numa danceteria; índios dançando numa tribo indígena; índios trabalhando em diversos espaços (hospital, mídias, supermercado) dentre outras. [...] Alguns alunos colocaram as seguintes indagações: ‘Então o índio come chocolate e bebe coca-cola? Ele casa? Ele vai para a escola? Ele pode ter carro?’ Após o término da aula a professora nos contou que buscava ‘desconstruir com os alunos os discursos que posicionam o índio como alguém que só dança em roda, pelado e batendo na boca’ [...] (Diário de campo – Professora Alice, em 15/09/15).

No excerto em destaque, podemos perceber que a identidade – os que dançam rap e são significados como seres humanos – tenta ser fixada pela exclusão daqueles que ‘não são seres humanos’ e, portanto, não dançam rap – no caso, os índios. Nesse espaço de enunciação atravessado pelo jogo de poder, cria-se uma hierarquização entre os pólos resultantes das relações, estabelecendo a identidade sem diferenciações, naturalizando-as. Ao problematizar o acontecimento do texto, a professora Alice buscou ampliar as possibilidades de significação do rap e do índio através da hibridização discursiva. Bhabha (1998) corrobora essa discussão quando menciona que

[...] apenas quando reconhecermos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação é que começaremos a compreender por que as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (p. 67).

Contudo, segundo Costa (2010), a desconstrução não se completa se ausente de procedimentos de análise do discurso, “que possam mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p. 140). Para a autora, a desconstrução deve desnudar as relações entre os discursos e o poder, constituídas historicamente.

Para Foucault (2006), a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. Isso decorre por conta daquilo que é considerado verdadeiro ser uma produção elaborada num determinado espaço, pois nem tudo tem validade em qualquer lugar e, também, em algum tempo específico. Logo, na perspectiva do autor, se soubermos como aquilo que conta como natural, como verdade, foi produzido, podemos criticar, desconstruir e, assim, produzir outras possibilidades de ser e de se fazer.

Entretanto, os diários de campo produzidos junto às aulas dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa revelaram que as problematizações não enveredaram para atividades que possibilitassem um exercício arquegenealógico das práticas corporais que estavam sendo tematizadas. Ou seja, as desconstruções não permitiram o desnudamento das determinações históricas e dos regimes discursivos que instauram as verdades e congelam as representações circundantes às brincadeiras de corrida, às danças, às ginásticas, ao skate e aos patins.

Assim sendo, o vetor-problematização intenciona à desconstrução dos textos corporais à medida que abre espaço na tematização para hibridizações e análises arquegenealógicas dos discursos hegemônicos e reivindicatórios que compõem estes textos. Desse modo, tenta-se desfazer-se, decompor, desmontar uma estrutura para fazer aparecer o seu esqueleto, a fim de desvendar pressupostos que, de algum modo, teriam permanecido implícitos e ocultos. O interesse da desconstrução é investigar como as estruturas foram constituídas, acopladas, articuladas e, também, quais são as forças não controladas que nelas operam. É nesse instante que a problematização possibilita aos alunos enxergarem as coisas por outros ângulos, reconhecendo outras vozes.

A desconstrução permite a cada discurso o poder do questionamento, da provocação, na espera não de uma resposta, mas enquanto desejo de invenção, ou seja,

como abertura ao sempre *porvir*¹². A (re)centralidade do papel do(a) professor(a) na problematização fica, então, abrigada por uma ideia de ação desprovida de segurança, interrompida no *talvez*. Na ótica derridiana (DERRIDA, 2004), o *talvez* surge quando o *porvir* interrompe a concepção tradicional de tempo como finalidade ou meta, na qual o acontecimento revela um sentido determinado pela sua finalidade. O *porvir* abre o acontecimento sem finalidade prevista.

Portanto, é o *talvez* que possibilita pensar a problematização entre o futuro e o *porvir*, em uma experiência do tempo que irrompe a diferença no acontecimento, intencionando abalar o que está inscrito na representação. Nessa perspectiva, estamos entendendo que a desconstrução no currículo cultural da Educação Física é sempre intencionada, nunca plenamente alcançada, pois o pensamento do *talvez* sempre a manterá aberta, viva e condicionada pela possibilidade do impossível¹³. O impossível dá o movimento à tematização que está sendo tecida.

Referências

BERRY, K. S. Estruturas da Bricolagem e da Complexidade. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.

BHABBA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

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.

_____. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL, Palmas, PR, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002.

CORAZZA, S.M. **Tema gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. Mesa Redonda: “Currículo, diferenças e identidades”. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre questões Curriculares**. Florianópolis/SC, UFSC, 2008.

¹² Derrida entende que antes de todo presente, ou seja, ante de todo presente passado (memória do passado) e, antes de qualquer projeção tranquilizadora de futuro (futuro presente), vem o *porvir*, como a vinda mesma do acontecimento. O *porvir* possibilita pensar e questionar qualquer argumento.

¹³ Para Derrida, não existe uma contradição lógica entre o possível e o impossível. O impossível não é o contrário do possível, nem a sua modalidade negativa. Ele é a condição de possibilidade do possível.

COSTA, M. V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, A. (org.) **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 109-158.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 133-149.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992 (Coleção TRANS).

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Papel máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

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

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

GRAMORELLI, L. C. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007 (Coleção Ideias em ação/ Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

_____. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011a (Coleção: A reflexão e a prática do ensino; v.8).

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre-docência em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011b.

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

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

_____. (Orgs.). **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “Diferença”? In: NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

Ó, J. R. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul-dez, 2007.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.