

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IVAN LUIS DOS SANTOS

**A tematização e a problematização no currículo cultural da
Educação Física**

São Paulo

2016

IVAN LUIS DOS SANTOS

**A tematização e a problematização no currículo cultural da
Educação Física**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.36
S237t

Santos, Ivan Luis dos

A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física / Ivan Luis dos Santos; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s. n., 2016.

299 p.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação física 2. Currículo cultural 3. Tematização
4. Problematização 5. Educação 6. Didática I. Neira, Marcos Garcia,
orient.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Aline...

Aos meus pais, Joaquim Otávio e Maria Teresa...

À luta e à vida...

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira pelo incentivo, amizade e orientação.

Ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo), pela interlocução e problematização do trabalho.

Aos(as) “professores(as)-colaboradores(as)” que, generosamente aceitaram o convite para participar desta pesquisa.

A todos(as) que, mais ou menos próximos(as), dividiram comigo este espaço-tempo da vida-doutorado.

EPÍGRAFE

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. 299 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Com as recentes modificações na conjuntura social mundial, a educação brasileira foi chamada a responder a novos desafios. Nesse contexto, o currículo cultural da Educação Física, inspirado nas teorias pós-críticas, 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. Tendo por objetivo analisar junto a um grupo de professores(as) que atuam nessa perspectiva como tecem as ações didáticas de tematização e problematização, bem como as possibilidades de potencialização para novas tessituras, a presente pesquisa de enfoque qualitativo, entrelaçou os seguintes dispositivos de produção de dados: grupos de discussão, observações participantes e entrevistas. As análises realizadas mediante a hermenêutica crítica revelaram que a tematização das práticas corporais constitui-se em importante estratégia de política cultural, criando efeitos contra-hegemônicos no currículo escolar. No currículo cultural da Educação Física, os conteúdos de ensino não são definidos a priori no planejamento uma vez que decorrem da relação dialógica entre os sujeitos participantes do processo pedagógico. A partir de “elementos disparadores” e “elementos provocadores”, a problematização tece a tematização, permitindo que o currículo em ação assuma um caráter rizomático. 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, a ação didática do(a) professor(a) é continuamente (re)centralizada, colocada em devir. Enquanto vetor que intenciona a desconstrução, a problematização permite ampliar as possibilidades de significação; suspender os regimes de verdade com que os significados operam nas diferentes épocas e contextos; atualizar a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo, potencializando a produção de novos problemas e conceitos. Entretanto, em determinados momentos, as problematizações não enveredam para exercícios arquegenealógicos das práticas corporais, ou mesmo, chegam a apartar-se dos acontecimentos referentes às manifestações tematizadas e da voz do sujeito subjugado. Reconhecemos que as investidas contra-hegemônicas da proposta cultural da Educação Física não escapam das marcas deixadas pela maquinaria escolar. Nesse contexto, para que as diferenças possam afirmar-se, a artistagem do currículo exige que os(as) professores(as) enfrentem e se posicionem politicamente ante as inúmeras redes de força que se estabelecem nas escolas e na sociedade mais ampla e que, por vezes, tensionam ao fechamento em identidades hegemônicas.

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

ABSTRACT

SANTOS, I. L. **Theming and questioning in the cultural curriculum of physical education.** 2016. 299 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

With the recent changes in the world social conjuncture, the Brazilian education has been called to answer to new challenges. In this context, the cultural curriculum of physical education, inspired by the post-critical theories, emerges as an alternative to the totalizing curricular proposals, we are willing to collaborate in the formation of critical citizens and to build a more democratic society and responsive to differences. The goal is to analyze with a group of teachers who work in this perspective as they weave the didactic actions of theming and questioning, as well as the possibilities of empowerment for new tessituras. This qualitative approach research twined to the following data output devices: discussion groups, participant observation and interviews. The analyzes carried out by the hermeneutic criticism revealed that the theming of corporal practices constitutes an important cultural policy strategy, creating effects counterhegemonic in the school curriculum. In the cultural curriculum of physical education, the teaching contents are not defined a priori planning as result of dialogical relationship between the subjects participating in the educational process. From "triggers elements" and "provocative elements," the questioning weaves theming, allowing the curriculum in action takes on a rhizomatic character. The more you problematize, the greater the chances of theming remain attentive to symbolic setting process, given the intensification of the movement of discourse on bodily practices and their representatives. Under these circumstances, didactic actions of teachers are continually (re)centered, put on "becoming". While vector intends deconstruction, the strategy allows us to expand the possibilities of signification; suspends the regimes of truth in which the meanings operate on different times and contexts; update the subject's relationship with himself and the world, increasing the production of new problems and concepts. However, at certain times, the problematizations do not follow to arche/genealogical exercises of corporal practices, or even come to be apart from the events related to the themed events and the voice of the subjugated subject. We recognize that counter-hegemonic thrusts of cultural proposal of physical education cannot escape from the marks left by the school machinery. In this context, in order to the differences to be able to assert themselves, the curriculum acting requires facing teachers who position themselves politically against the several power networks that are established in schools and in the wider society and sometimes tensioning to close in hegemonic identities.

Keywords: Education. Didactics. Physical education. Cultural curriculum. Theming. Questioning.

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GD	Grupo de Discussão
GF	Grupo Focal
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
IFSP/SP	Instituto Federal de São Paulo
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LETPEF	Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
MFC	Monitor de Frequência Cardíaca

PEA	Projeto Especial de Ação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: COLOCANDO “OS PINGOS NOS IS”	26
1.1 De onde falamos.....	27
1.2 Os currículos não-críticos da Educação Física: casos diferentes do mesmo.....	31
1.3 Os currículos críticos da Educação Física: quando os “is” (ii) ainda são “u”	35
1.4 O currículo cultural da Educação Física: uma alternativa pós-crítica às propostas curriculares totalizantes	39
1.4.1 Imbricando princípios e procedimentos didáticos para colocar o currículo cultural em ação: quando os “dois is” (ii) não são mais “u”	44
1.4.1.1 Rastros... Articulando os projetos de trabalho com os objetivos educacionais da instituição educativa	45
1.4.1.2 Rastros... Mapeando e reconhecendo a cultura corporal da comunidade.....	45
1.4.1.3 Rastros... Ressignificando as práticas corporais.....	46
1.4.1.4 Rastros... Promovendo a justiça curricular e a descolonização do currículo.....	47
1.4.1.5 Rastros... Aprofundando e ampliando para ancorar socialmente os conhecimentos	48
1.4.1.6 Rastros... Construindo registros e avaliando	49
2 A TEMATIZAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONHECIMENTOS EM CENA	51
2.1 Contribuições freireanas a partir dos temas geradores	52
2.2 Reterritorialização dos temas geradores pelas correntes pós-estruturalistas.....	63
2.3 Tecendo os rizomas... por um currículo da diferença.....	67
3 A PROBLEMATIZAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A DESCONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS HEGEMÔNICOS	74
3.1 Da cognoscência à práxis	75
3.2 Problematizando para diferir... adiar... celebrar o jogo da diferença.....	85
4 ESBOÇANDO O MAPA INVESTIGATIVO	91

4.1 O grupo de discussão (GD)	97
4.2 A observação participante	99
4.3 A entrevista.....	101
4.4 Entrelaces dos(as) professores(as) colaboradores(as) com o pesquisador	103
4.5 Entrelaces dos dispositivos de produção dos dados, o entretimento das interpretações e a realimentação do POETA	104
5 OS TERRITÓRIOS POR ONDE HABITAM A TEMATIZAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO NO MAPA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO	111
5.1 Tematização: o rizoma que se abre em meio às redes de forças que o tensionam .	112
5.2 Problematização: o vetor que tece a tematização e intenciona a desconstrução	130
6 DOS RASTROS DA PESQUISA	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Carta convite aos(as) professores(as)	179
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	180
APÊNDICE C – Planilha de horários dos(as) professores(as).....	181
APÊNDICE D – Ofício entregue às escolas.....	182
APÊNDICE E – Excertos/ Dispositivo de evocação para a realização das entrevistas	183
APÊNDICE F – Texto/ tópico-guia para o segundo GD	184
ANEXO A – Transcrição do primeiro GD – parte 1	185
ANEXO B – Transcrição do primeiro GD – parte 2.....	209
ANEXO C – Anotações no diário de campo – referente às aulas observadas da professora Alice.....	237
ANEXO D – Anotações no diário de campo – referente às aulas observadas do professor Jonas	249
ANEXO E – Anotações no diário de campo – referente às aulas observadas da professora Janaína.....	258
ANEXO F – Transcrição da entrevista com a professora Alice	263
ANEXO G – Transcrição da entrevista com o professor Jonas.....	270

ANEXO H – Transcrição da entrevista com a professora Janaína	275
ANEXO I – Transcrição do segundo GD	280

INTRODUÇÃO

Início a trajetória deste trabalho por onde, talvez, não seja exatamente o seu início, pois todo início é precedido de alguns fins, de alguns meios, de outros inícios. Mas, então, qual é o início? Será que, ao escarafunchar o meu próprio passado consigo encontrar um ponto que demarque, exatamente, de onde estou partindo?

Ao buscar os pontos, o que vejo são vetores. Vetores que desterritorializam e reterritorializam o próprio espaço, o próprio tempo, a própria vida. Ao buscar a essência, o que vejo são experimentações, movimentos, divergências, diferimentos. Portanto, este eu-trabalho de pesquisa não se inicia na partida, pois a partida sempre escapa, escorrega, esquiva-se do próprio início, através de linhas de fuga¹ que correm por todos os lados, sem fixar terreno, apenas deixando rastros².

Em outras palavras, posso então dizer que o início deste eu-trabalho é, exatamente, o lugar onde ele deixou de iniciar-se. Onde é este lugar? O que tem lá? Lá não sou professor, lá não falo de Educação Física, lá não faço currículo cultural. Mas, por que lá e não cá? História, imanência, contingência, encontros...

Técnico, engenheiro, “quase lá”, diziam meus pais. Na minha vida-estudante, a certeza das incertezas me permitiu explorar paisagens distintas, provar de cores, sabores e amores antes, ainda, não experimentados. Foi em meio a estas incertezas que concluí o curso de Técnico em Mecânica³ e ingressei num curso superior de Engenharia nesta mesma área. Entre cálculos, desenhos e teoremas, entre aulas e primeiras experiências de estágio⁴, entre fluxos e influxos de uma vida-universidade, o “quase lá”, virou devir, permaneceu “quase lá” e, ao embarcar num novo vetor, escapou para Rio Claro.

Rio Claro é uma cidade do interior paulista, separada por aproximadamente 200 quilômetros, ou pouco mais de 2 horas de São Bernardo do Campo, município da Grande São

¹ Deleuze afirma que as linhas de fuga constituem-se como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, para um destino desconhecido, imprevisível, não preexistente. “[...] são linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, portanto, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

² A noção de rastro é fundamental para deslocar o problema da idealidade da origem. Em Derrida o conceito de rastro evoca o movimento da *différance*: o rastro anuncia e difere. “O rastro não é somente o desaparecimento da origem, ele quer dizer aqui [...] que a origem nem ao menos desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não-origem, o rastro que se torna, assim, a origem da origem” (DERRIDA, 1999, p. 90)

³ Na verdade não o concluí, pois deixei de realizar as horas exigidas de estágio. Restou-me, o diploma de “Auxiliar Técnico em Mecânica”, conferido pela Escola Técnica Estadual “Lauro Gomes”, situada na cidade onde nasci, São Bernardo do Campo (SP).

⁴ Realizadas num pólo petroquímico.

Paulo onde residia. Mais do que a distância e o tempo que separam as duas cidades, existem entre-lugares e entre-tempos pelos quais passou o vetor que abracei: o território escola e o tempo das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental⁵; o território da quadra do bairro e o tempo dos jogos⁶; o território dos livros e o tempo das leituras⁷.

Passando por diferentes saídas, encruzilhadas, contornos e direções; convergindo, divergindo, impelindo e repelindo forças, a linha de fuga foi sendo traçada pelo vetor-vida. Dela, abriram-se novos espaços-tempos que deixaram rastros, agora, no território “Educação Física”.

Foi, portanto, no curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro que pude acessar, pela primeira vez, os discursos acadêmicos sobre a área, os quais me permitiram fazer as primeiras ressignificações sobre as práticas corporais e seus representantes. Nesse instante “continuava” o meu *tornar-se* professor, continuava forjando novos modos de *constituir-se* sujeito-professor, aprofundando e ampliando o olhar para a escola, para as aulas de Educação Física, para o jogo, para as leituras...⁸.

Mesmo que pouco mobilizado (sensibilizado) a compreender o conjunto de forças e o jogo de poder atuantes nas decisões curriculares do meu curso de graduação em Educação Física, não demorou muito para que eu percebesse a hegemonia do discurso biológico, esportivista e desenvolvimentista, traduzido tanto na grade disciplinar⁹ como nas frentes de extensão e pesquisa¹⁰ que o compunham.

⁵ Cursado, ainda sob a designação de primeiro grau, na E.E. Dr. José Fornari. Neste espaço-tempo, as aulas de Educação Física foram por mim sempre as mais aguardadas.

⁶ Sobretudo na “quadrinha” (designação adotada pelos garotos que compunham a turma de amigos da rua onde residíamos em São Bernardo do Campo), jogávamos futebol e taco, soltávamos pipa, íamos produzindo parte da nossa infância.

⁷ Após ter deixado o curso de Engenharia Mecânica e, ainda em dúvida quanto à escolha de uma nova área para prosseguir com a minha formação de nível superior, fui atravessado por algumas leituras recomendadas pelo Rogério Hirata, um amigo que, naquele instante, estava finalizando sua graduação em Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

⁸ É importante reiterar que o sujeito-professor sobre o qual falo, “não é”, ele “*torna-se*”; ele “*constitui-se*”... Torna-se e constitui-se nas relações do tecido social e cultural em que está inserido. Torna-se e constitui-se diante das novas demandas do contexto. Assim sendo, somos sujeitos (professores ou não) históricos e sociais, sujeitos-agentes da cultura, imersos no devir da vida. O curso de graduação é apenas parte – não podemos precisar se inicial, intermediária ou final – do processo de formação-vida do professor de Educação Física.

⁹ Como por exemplo, nas disciplinas de “Educação Física e Saúde”; “Fundamentos esportivos”; “Aprendizagem e desenvolvimento motor”.

¹⁰ As quais deixaram marcas importantes em minha formação acadêmica. Nos três primeiros anos da graduação fui estagiário em projetos de extensão, tais como: “Anatomia Humana para alunos do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Rio Claro”; “Musculação para idosos”; “Ginástica Laboral para funcionários do campus da UNESP de Rio Claro”. Neste mesmo período, fui bolsista de Iniciação Científica (CNPq), atuando na área de Comportamento e Controle Motor. Meu “Trabalho de Conclusão de Curso” intitulado “Resolução de conflito sensorial na manutenção da postura em pé em idosos durante a manipulação da informação visual”, orientado pelo professor José Angelo Barela, é oriundo desta contingência.

Em contrapartida, na mesma arena de disputas, outras vozes – influenciadas pelo discurso das ciências humanas e sociais – buscavam validar formas alternativas de significar a área da Educação Física. Aqui destaco, diretamente, o contato que estabeleci com os professores das chamadas “disciplinas pedagógicas” no último ano do curso de licenciatura, que me apresentaram às vertentes progressistas ou críticas da Educação Física¹¹. Destaco, também, o fato de que, neste mesmo período da graduação, estava retornando à escola para cumprir as horas de estágio. Neste “eterno retorno¹²”, agora não mais na condição de professor-aluno (que fui desde os meus 5 anos de idade), mas na faceta de professor-estagiário, percebia, cada vez mais, a necessidade de analisá-la, tendo em vista seu contexto histórico e, sobretudo, como parte da teia social e política mais ampla. Assim sendo, levantei naquele momento algumas questões: Qual o papel da escola na sociedade em que vivemos? Ela pode contribuir para uma sociedade melhor? De que forma? Está a serviço de quem? Como a Educação Física pode se engajar no bojo dessa discussão? Trabalhando com quais conteúdos? Quais “tipos” de aula?

A partir destes questionamentos e de algumas leituras¹³ que vinha realizando até então, procurei a professora Suraya Cristina Darido com a intenção de tomar parte do grupo de pesquisa que coordenava¹⁴. Engajei-me nas discussões e nas produções científicas sobre a prática pedagógica da Educação Física. Recordo que no ano de 2006, dentre outras frentes de pesquisa, o referido grupo estava envolvido com discussões em torno das temáticas transversais¹⁵ e suas possibilidades nas aulas de Educação Física. Foi quando “continuei” a rascunhar as ideias daquilo que, no ano seguinte, seria apresentado como “projeto de pesquisa” no processo de seleção para o mestrado¹⁶.

¹¹ A vertente progressista ou crítica da Educação Física elege como objeto da disciplina a “cultura corporal”. Retomaremos a discussão sobre a teorização crítica da Educação Física, assim como, sobre o conceito de “cultura corporal”, nos capítulos à seguir.

¹² O “eterno retorno” é um conceito nietzschiano (não acabado em vida pelo próprio Friedrich Nietzsche, mas explorado por outros autores, tal como, Gilles Deleuze) que diz respeito aos ciclos repetitivos da vida. Por meio deste conceito, Nietzsche defendeu a tese de que os pólos se alternam nas vivências numa eterna repetição. Porém, de acordo com o autor, esses pólos não se opõem, pois são faces de uma mesma realidade (Por exemplo: Alegria e Tristeza são faces de uma única coisa, experienciada com grau diferente). Assim, ao concordar com Nietzsche, podemos afirmar que na vida tudo retorna, mas ao retornar, o faz como potência e não como o mesmo.

¹³ Lia, sobretudo, as obras de Valter Bracht e de Jocimar Daolio.

¹⁴ LETPEF. Vinculado ao Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro.

¹⁵ Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

¹⁶ Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade – Área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana; Linha de pesquisa: Educação Física Escolar. Para o ano de 2007, existiam duas vagas ofertadas para o ingresso na respectiva linha de pesquisa. Fui aprovado no processo de seleção e iniciei o mestrado sob a orientação da Professora Sara Quenzer Matthiesen (Professora do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro).

Como aluno de mestrado, sob a orientação da professora Sara Quenzer Matthiesen, desenvolvi o estudo intitulado “A Orientação Sexual e a Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola¹⁷”. Entendia, naquele momento, que as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, embora colocadas na pauta do currículo oficial¹⁸, poderiam não estar recebendo o devido aprofundamento no cotidiano da prática pedagógica do professor de Educação Física¹⁹. Sendo assim, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, busquei compreender as possíveis razões de tal dissonância, utilizando a entrevista semi-estruturada e a análise de conteúdo como instrumentos de coleta e análise dos dados, respectivamente (SANTOS; MATTHIESEN, 2012).

Dentre os resultados obtidos e considerando as limitações do próprio estudo²⁰, chamou-me a atenção, o fato dos professores entrevistados relatarem ações pedagógicas em torno do tema transversal “Orientação Sexual” – o que anulava a hipótese deste tema não ser tratado em aulas. No entanto, ao aproximarem suas ações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mantinham-se na superficialidade das discussões, sem enveredar pelas relações de poder imbricadas nos marcadores sociais de gênero e de sexualidade. Outro dado interessante foi de que alguns professores admitiam não se sentirem preparados para abordar esta temática no âmbito escolar (SANTOS; MATTHIESEN, 2012).

Mas as linhas de fuga não se interrompem. Quanto mais pensamos ter capturado os seus pontos extremos, mais estes se transformam em miragens, entram num jogo de rastros, retornam. Mas no retorno, o único mesmo que retorna é o próprio retornar e que, portanto, cada retorno é um novo lance de dados que pressupõe o esfacelamento da identidade. Agora, o eu professor-aluno, o eu professor-estagiário e o eu professor-substituto hibridizam-se, transmutam-se e retornam como rastros à escola, embebidos pelo saber-poder da “academia”. Assim, continuei *tornando-me, constituindo-me* professor nas redes públicas municipal e estadual de São Paulo, acessadas via concursos públicos, no ano de 2008.

¹⁷ Que contou com o apoio financeiro da CAPES durante o ano de 2007.

¹⁸ Propostas curriculares estaduais e municipais; Parâmetros Curriculares Nacionais; dentre outros de menor ou maior abrangência.

¹⁹ Tal como revelavam-me os primeiros contatos com a prática pedagógica – a partir dos estágios que realizei no ano de 2006, bem como, a partir de minha atuação enquanto professor substituto da rede municipal de Rio Claro, nos primeiros meses do ano de 2007.

²⁰ Hoje, ao tomar contato com discussões mais amplas no âmbito da educação e do currículo, percebo “certas” generalizações e apropriações que, naquele instante, não foram consideradas. Atualmente, vejo sérias restrições em relação à proposta de “Orientação Sexual” veiculada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De Rio Claro, para São Paulo, para as escolas públicas²¹. Nelas, o saber-poder acadêmico defrontou-se com outros saberes – da prática, do grupo de professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais – que constituíam estados de poder transitórios nos diversos tempos-espços da escola. Nesse território de conflitos e disputas, emergia uma multiplicidade de elementos discursivos que a todo momento entravam em estratégias diferentes, tencionando o ajuste das pessoas a determinados conhecimentos, métodos e procedimentos.

Sob influência de um mosaico de teorias e tendências educacionais – conhecidas e estudadas ao longo da graduação e pós-graduação – buscava organizar os meus planos de ensino. Resquícios da inexperiência docente, por um período, minhas intervenções pedagógicas transformaram-se num *pot-pourri* teórico-metodológico, ainda que insistisse em defendê-lo como “aulas progressistas”. Mas foi justamente diante das dificuldades enfrentadas²², da percepção da inoperância desse mosaico e do aprofundamento nas leituras sobre as teorias críticas da educação, que procurei “ir resignificando” a minha própria prática. Destaco aqui, as aproximações que fiz com as obras de José Gimeno Sacristán, Angel Pérez Gómez e Paulo Freire, embora lamentasse não poder ampliar essas discussões em outros espaços de formação²³, dada a extensa jornada de aulas que, naquele momento, compunha a minha rotina de trabalho.

Em tal conjuntura pude conhecer o currículo não mais como um “lugar” de conhecimentos acabados e justapostos, mas sim como um “processo”, que se dava em meio a lutas e contestações, visto que, constantemente²⁴, os sujeitos tentavam validar suas ideias, seus pontos de vista, suas formas de significar o próprio mundo e a própria vida. Nesse processo, ficava evidente que diante determinadas relações de poder, muitas formas de “olhar” para o mundo eram invalidadas ou colocadas em segundo plano, reproduzindo a lógica avassaladora que tanto massacra culturas, comunidades e sujeitos no âmbito da sociedade mais ampla.

Após três anos diretamente envolvido com a docência na educação básica, em 2010 fui convidado a assumir uma vaga como professor do curso de Educação Física de uma

²¹ Estou falando das duas escolas nas quais tomei posse e iniciei exercício no ano de 2008: E.E. Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Diadema e CEU EMEF Caminho do Mar, situada há cinco quilômetros da primeira, na zona sul do município de São Paulo – bairro do Jabaquara.

²² Na seleção dos conteúdos, na escolha de atividades de ensino e de avaliação que coadunassem com um projeto educativo voltado à transformação social.

²³ Para além dos horários coletivos de formação ofertados pelas escolas: ATPC, no caso da escola pública estadual; JEIF, no caso da escola pública municipal.

²⁴ Nas aulas de Educação Física, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de conselho, nas discussões na sala dos professores, nos mais diversos tempos-espços da escola.

Instituição de Ensino Superior²⁵ localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Entendia ser aquele convite uma boa oportunidade para engendrar novas experiências, novos diálogos, bem como, para constituir novos espaços de luta no processo de formação do professor na área da Educação Física.

Ao chegar ao curso, foi-me apresentado um rol de disciplinas²⁶ que deveria ministrar naquele semestre. Logo percebi a impossibilidade de acumulá-las junto às aulas de Educação Física na educação básica. Contingência que me levou à dedicação exclusiva aos afazeres da docência universitária.

Nesse novo-velho contexto, deparei-me com um currículo de licenciatura em Educação Física constituído, essencialmente, por disciplinas que abordavam a relação entre atividade física e saúde; movimento e desenvolvimento motor. Sustentado epistemologicamente pelos conhecimentos da biologia e da psicologia, o currículo vigente acabava distanciando as questões das práticas pedagógicas da Educação Física das questões educacionais mais amplas, ou seja, daquelas atreladas à função social da escola. Dessa forma, ao assumir, dentre outras, a disciplina de “Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado”, propus-me ao desafio de trazer outros discursos sobre a área, imanescentes, sobretudo, das ciências humanas e das teorias críticas encabeçadas por Paulo Freire.

E lá fui eu para escola, levado por mais um vetor-vida, a continuar o meu *tornar-se*, o meu *constituir-se* professor. Onde isso vai parar? Não para! Apenas se reinventa, se devaneia, vira rizoma²⁷, escapa. O eu professor-universitário (orientando estágios na escola), não sou simplesmente eu. Sou rastro do professor-aluno, do professor-estagiário, do professor-substituto, do professor-concursado, que, por vezes, são rastros de outros rastros. Sou, portanto, aquilo que deixei de ser. Ao menos é o que dizem que sou. Produziram-me discursivamente assim. Não é que eu esteja recusando o “eu”, é que o “eu” não pode reivindicar-se como “porto seguro”. Afinal, “[...] outros sujeitos, a linguagem além de nosso

²⁵ Universidade Cruzeiro do Sul.

²⁶ Das quais, algumas não convergiam com a minha formação acadêmica. Cenário muito parecido ao identificado na pesquisa de Vieira (2013).

²⁷ Comportando em seu sentido uma polissemia, já que este conceito foi ressignificado dentro do campo filosófico e das ciências sociais, o conceito de rizoma tem sua origem na Biologia e representa aqueles tipos de extensões subterrâneas do caule para armazenamento de nutrientes, que se alongam horizontalmente, mas que não são raízes nem tubérculos. Estas extensões do caule em platô formam a imagem de um emaranhado de linhas conectadas, onde não se distingue início, fim e núcleo fundante ou central. A imagem é de linhas que se propagam ao infinito, cada uma comportando o seu próprio devir. Mais adiante retomarei o conceito abordando-o sob a perspectiva deleuze-guattariana (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

controle e experiências que abalam nossos sentidos, operam sob nossas mais íntimas percepções e instituições” (WILLIAMS, 2012, p. 23).

Ao dialogar com os estudantes universitários sobre a escola, o cotidiano das aulas de Educação Física e a função docente, num primeiro momento – e, *pari passu* com as leituras que vinha fazendo –, centrava esforços em conduzi-los a uma análise crítica do currículo que opera na produção e reprodução das formas de dominação de classe. Buscava fazer com que cada tema selecionado para estudo na disciplina de “Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado”, perpassasse, necessariamente, pela problematização da realidade vivida durante as atividades de estágio (de observação, de participação e de regência). Entendia que, desta maneira, os estudantes poderiam conhecer o mundo da docência pela consciência das coisas e das relações incutidas na própria escola.

No entanto, diante das narrativas dos estagiários sobre as aulas de Educação Física nas escolas, bem como, das minhas observações *in loco* sobre este mesmo objeto, percebia a necessidade de subsídios teóricos que ampliassem a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações sociais. Ficava cada vez mais evidente que o processo de dominação de classe, por si só, não conseguia explicar a situação de subjugação vivida por determinados estratos culturais no contexto da escola. Saltava aos olhos, por exemplo, o fato dos meninos dominarem constantemente os espaços das aulas de Educação Física, ou ainda, o fato de determinados espaços serem preenchidos predominantemente por práticas corporais de origem euro-estadunidense, tais como, voleibol, futebol, ginástica artística, dentre outras. Identificava, por fim, que a emancipação e libertação das condições de opressão sempre escapavam, à medida que as micro-relações de poder se estabeleciam, tencionando a fixação de identidades culturais²⁸.

Foi nesse instante – diante das dificuldades de encaminhar discussões mais aprofundadas em torno da relação entre a Educação Física, o currículo e a multiculturalidade, – que acessei a produção bibliográfica dos professores Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes²⁹ e, impelido por tal, passei a dialogar com os campos teóricos que fundamentam o “currículo cultural da Educação Física”, em especial os Estudos Culturais e o Multiculturalismo crítico. Entendia que esses novos aportes teóricos me forneceriam mais

²⁸ Lembro-me que, num certo dia, discutia com um grupo de alunos-estagiários sobre a presença do futebol em aulas de Educação Física e a participação dos meninos e meninas nas aulas. Fiz a seguinte provocação: “Não nos parece um tanto contraditório o fato de lutarmos pela participação das meninas no jogo de futebol, mas sempre levarmos para as nossas aulas exemplos do futebol – vídeos, imagens etc. – a partir da figura do jogador – masculino?”

²⁹ Professores coordenadores do GPEF, cujo sítio é: www.gpef.fe.usp.br.

ferramentas para análise das práticas pedagógicas da Educação Física, do currículo escolar e do contexto sociocultural mais amplo.

Desde então, meu trabalho com a formação de professores no já referido curso de licenciatura passou a agregar elementos do “currículo cultural da Educação Física³⁰” – e das teorias pós-críticas de currículo³¹ –, quando no diálogo com os estudantes a respeito da ação pedagógica com as práticas corporais no âmbito da escola. Alertava-os da urgência de manterem-se atentos à diversidade cultural e sobre a importância da formação de identidades democráticas e solidárias.

No bojo da formação docente e, em meio às leituras que vinha procedendo em torno das bases epistemológicas que conferem sentido ao currículo cultural, optei por me inscrever no processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na linha temática “Didática, teorias de ensino e práticas escolares³²”. Estava convencido da necessidade de ampliar meu corpus de conhecimento na área educacional, por meio da realização do doutorado. A partir desse momento, propunha-me a investigar o currículo cultural da Educação Física que estava sendo colocado em ação por professores(as) da Educação Básica, tal como observava nos relatos de experiência divulgados no sítio do GPEF.

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 corporal³³ socialmente disponível, valorizando a produção dos diferentes grupos.

³⁰ Proposto inicialmente por Neira e Nunes (2006)

³¹ Tal como divulgadas pelos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, Marisa Vorraber Costa e Sandra Mara Corazza.

³² No qual fui aprovado em julho do ano de 2012. Em agosto do mesmo ano, matriculei-me no respectivo programa, sob a orientação do professor Marcos Garcia Neira.

³³ 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.

Não à toa, o currículo cultural da Educação Física recorre à política da diferença para reconhecer as diversas linguagens corporais. Confere o mesmo status às práticas hegemônicas – futebol, voleibol, basquetebol e handebol – e àquelas procedentes de outros grupos sociais – como a capoeira, os jogos de cartas ou eletrônicos, as brincadeiras populares, as danças regionais, as lutas brasileiras. Ao tematizar as diversas práticas corporais, busca justamente valorizar a diversidade das formas como as manifestações se expressam na sociedade.

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 GPEF³⁴, Neira (2011b)³⁵ identificou algumas fissuras e desalinhos quando este era posto em ação.

O entretencimento das interpretações dos relatos de prática escritos e das transcrições das entrevistas realizadas durante o estudo, evidenciou que, os(as) professores(as) partícipes da pesquisa de Neira (2011b), ao planejarem suas aulas, selecionaram as manifestações corporais com base no patrimônio cultural corporal disponível na comunidade, buscando consonância com os objetivos institucionais previstos no projeto político-pedagógico da escola. No entanto, as ações pedagógicas desenvolvidas por ocasião da tematização das práticas corporais, em parte, assemelharam-se àquelas presentes nos currículos tecnicistas³⁶ da Educação Física, o que para Neira (2011b), dificultou a problematização dos discursos – e das relações de poder neles imbricadas – pelos quais as identidades e as diferenças são representadas.

Sob tais condições, embora os(as) professores(as) tenham focalizado práticas corporais produzidas pelos grupos subjugados, a tematização deu-se de forma superficial, com prioridade à manutenção de uma atmosfera calma, em detrimento da incitação a uma postura questionadora por parte dos alunos. Assim, mesmo quando encontrados pontos nevrálgicos no modo como a manifestação corporal era significada, estes não foram problematizados. A análise dos relatos de prática indicou que as atividades de ensino³⁷ e as etnografias³⁸ não

³⁴ Os relatos de prática e os trabalhos de pesquisa encontram-se disponíveis no portal do grupo: www.gpef.fe.usp.br

³⁵ 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.

³⁶ Libâneo (1984) entende que, na pedagogia liberal tecnicista, os métodos de ensino consistem nos “procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações” (p. 29). Na Educação Física, os currículos ginástico, técnico-esportivo, desenvolvimentista, psicomotor e saudável (ou saúde-renovada) são exemplos de propostas tecnicistas.

³⁷ São exemplos de atividades de ensino no currículo cultural: análises e interpretações de vídeos; leitura e interpretação de textos pertencentes aos diversos gêneros literários; realização de pesquisas; visitas aos locais onde as manifestações culturais estudadas acontecem; aulas demonstrativas com estudantes praticantes; vivências corporais; entre outras (NEIRA, 2011b).

fizeram alusão a embates identitários, desconfortos ou disputas. Isso, “por vezes, ajudou a mascarar as diferenças, dificultando o acesso dos alunos a outras perspectivas sobre a temática em pauta” (NEIRA, 2011b, p.122).

Diante dos resultados obtidos por Neira (2011b), a problemática desta eu-pesquisa – cujo objeto de estudo é o currículo cultural da Educação Física em ação – gira em torno da recorrência da superficialidade na tematização das práticas corporais. Fato este que tende a dissimular a problematização das relações de poder que perpassam as práticas corporais, essencializando os significados atribuídos a elas e aos seus representantes. Dessa forma, veem-se reduzidas 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 imanência³⁹, onde as ações educativas são escritas, reescritas, borradas e apagadas a todo instante, a presente investigação procurou responder as seguintes questões:

- Quais redes de força atuam na tematização das manifestações corporais no currículo cultural da Educação Física?
- Em que medida a problematização permite prolongar as linhas de fuga do currículo cultural dentro da tematização?
- Como se estabelece o papel do professor diante da tematização e da problematização no currículo cultural em ação?

Questionamentos estes, que me conduziram novamente à escola, pelo rastro de mais um vetor-vida, a continuar o meu *tornar-se*, o meu *constituir-se* professor, agora imbricado com o objetivo desta pesquisa, que trata de: **Analisar junto a um grupo de professores(as) como as ações didáticas de tematização e problematização vão sendo tecidas no**

³⁸ A etnografia, concebida como ação didática do currículo cultural da Educação Física, implica numa aproximação das práticas corporais e, tal como se fosse colocada uma lente de aumento sobre estas práticas, permite enxergar a dinâmica das relações e interações que constituem os seus funcionamentos. A etnografia é, portanto, um exercício de leitura dos diversos textos culturais e que exige o envolvimento do professor e dos alunos em investigações ora individuais, ora coletivas, sobre os múltiplos aspectos que os compõem (NEIRA, 2011a).

³⁹ 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 imaneente 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.

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 educação⁴⁰, 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 democrática, bem como, com a construção de novos significados para os campos da didática, do currículo e da Educação Física.

É preciso destacar que as relações coletivas (im)previstas para esta “eu-pesquisa”, se ampliaram com as contribuições advindas dos(as) demais professores(as) integrantes do GPEF e de todos devires-vida que atravessaram o percurso investigativo⁴¹. Logo, prefiro, daqui em diante, referir-me a uma “nós-pesquisa”, o que ratifica uma construção textual, toda ela, encaminhada na 1ª pessoa do plural.

Assim sendo, tal como um mapa que ao se abrir projeta superfícies, contornos, limites e divisas, aproximando o real do virtual, o concreto do imaginário, o homogêneo do heterogêneo, esta tese apresenta seus capítulos como se fossem territórios interconectados e contestados, de onde emergem linhas de fuga que projetam (e se projetam sobre) o objeto de estudo em questão.

No primeiro capítulo denominado “**As propostas curriculares da Educação Física: colocando ‘os pingos nos is’**”, apresentamos, inicialmente, um breve panorama da sociedade atual, evidenciando algumas questões decorrentes do neoliberalismo e do processo de globalização que designam novos desafios à educação escolar brasileira. Na sequência, direcionamos nossos olhares às teorias curriculares da Educação Física – sobretudo a partir dos trabalhos de Neira e Nunes (2006, 2009a) e Nunes e Rubio (2008) –, de forma a identificar como tais propostas aparecem alinhadas com a formação de determinadas

⁴⁰ Ainda que nenhuma construção coletiva implique na participação igualitária das vozes (COSTA, 1995).

⁴¹ As disciplinas cursadas durante o cumprimento parcial dos créditos previstos para o doutoramento; o estágio docente realizado na disciplina de “Metodologia do ensino da Educação Física”, do curso de Licenciatura em Educação Física (FEUSP); a participação em eventos científico-culturais na área da Educação, com apresentação de trabalhos, palestras e cursos; a participação no processo de seleção de bolsa de doutorado, no qual fui contemplado, mas acabei declinando por conta do vínculo empregatício; o falecimento de minha avó paterna e o nascimento da primeira sobrinha; mais recente, o ingresso como professor no IFSP/SP e a mudança de residência.

identidades, projetadas para atuar dentro de um contexto educacional e social mais amplo. No terceiro e último momento, expusemos os pressupostos teórico-epistemológicos do currículo cultural da Educação Física, bem como, alguns rastros de seus princípios e procedimentos didáticos que, fundamentados nas teorias pós-críticas de currículo, emergem como alternativas às propostas totalizantes da Educação Física – estas últimas, ancoradas nas teorias tradicionais e críticas do currículo.

No segundo capítulo, intitulado **“A tematização no currículo cultural da Educação Física e os conhecimentos em cena”**, com intuito de explorar outras visibilidades e dizibilidades acerca das concepções de “tema” e “tematização” que ancoram o currículo cultural da Educação Física, traçamos um pequeno mapa teórico em torno de ambas, cujas fronteiras se estabelecem a partir do pensamento freireano. Sem a pretensão de identificar os limites, buscamos rastrear os seus efeitos no currículo e nas práticas pedagógicas culturalmente orientadas. Isto posto, a tentativa seguinte foi de registrar os movimentos que levaram à reterritorialização dos temas geradores pelo pensamento pós-estruturalista – culminando com o que Corazza (1997) denominou de “temas culturais”. Na parte final do capítulo, diante da discussão inaugurada por Neira (2011b), procuramos nos aprofundar no conceito de rizoma de Gilles Deleuze e Felix Guattari, uma vez que, na tematização prevista pelo currículo cultural da Educação Física, o conhecimento posto em cena é tecido como uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes.

O terceiro capítulo, chamado **“A problematização no currículo cultural da Educação Física e a desconstrução dos discursos hegemônicos”**, teve como objetivo, num primeiro momento, empreender mais um mapa teórico, agora, em torno das propostas curriculares que recorrem à problematização. Apropriando-nos da classificação de Silva (2011) acerca das teorizações curriculares, buscamos compreender de que maneira a problematização é abordada nas diferentes propostas da educação e da Educação Física. Num segundo momento focalizamos a discussão sobre a problematização no currículo cultural da Educação Física. Para além do reconhecimento do legado freireano, o desafio foi ampliar as possibilidades de análise e produção do currículo cultural a partir das contribuições de Jacques Derrida, em especial, por meio do seu conceito de desconstrução.

Buscando inspirações nas correntes pós-estruturalistas de pesquisa qualitativa, no quarto capítulo – denominado **“Esboçando o mapa investigativo”** – fazemos considerações a respeito da metodologia que alicerçou a produção dos dados. Assim sendo, o que temos é a descrição em pormenores da bricolagem (KINCHELOE, 2007) e da forma pela qual entrelaçamos o grupo de discussão (GD), a observação participante, a entrevista semi-

estruturada, bem como, os sujeitos diretamente envolvidos – professores(as) – com o pesquisador. Neste mesmo capítulo, ainda descrevemos sobre como se deu o entretecimento das interpretações e a realimentação do POETA, partindo de um exercício hermenêutico crítico.

Por fim, no capítulo 5 – **“Os territórios por onde habitam a tematização e a problematização no mapa do currículo cultural da Educação Física em ação”** –, apresentamos o POETA realimentado pelos depoimentos e pelas práticas pedagógicas observadas dos(as) professores(as), assim como pelas inferências do pesquisador, fundamentado no referencial teórico. O POETA realimentado foi organizado em duas seções que resultaram na constituição de dois novos territórios no mapa desta nós-pesquisa: **“Tematização: o rizoma que se abre em meio às redes de forças que o tensionam”** e **“Problematização: o vetor que tece a tematização e intenciona a desconstrução”**.

1 AS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: COLOCANDO “OS PINGOS NOS IS”

Enquanto componente curricular, a Educação Física, ao longo de sua história, esteve comprometida com a transmissão de saberes através da disciplinarização dos corpos, pautando-se em ações pedagógicas orientadas por diferentes teorias. Concordando com Silva (2011), entendemos que toda teoria pedagógica é uma teoria de currículo, ou ainda, um discurso sobre currículo. Nesse sentido,

Do ponto de vista pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta (SILVA, 2011, p. 12).

Como veremos neste capítulo, atualmente, na Educação Física escolar, coexistem currículos de variadas matizes. Estes currículos, ao selecionarem conhecimentos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação, na verdade, configuram-se como artefatos necessários para se alcançar um determinado tipo de pessoa, considerada como ideal pelo grupo cuja voz prevaleceu durante a construção.

Não é à toa que o currículo caracteriza-se como um campo de disputas discursivas, por meio do qual, diversos grupos lutam na tentativa de validar suas ideias, suas representações de mundo e suas próprias criações, sempre atravessados por relações de poder. O currículo é, portanto, o lócus de formação de identidades culturais (SILVA, 2011).

Uma vez colocados em ação, os currículos da Educação Física agregam significados e sentidos às práticas corporais e, conseqüentemente, atuam para posicionar estas práticas, bem como, os sujeitos que as praticam. Como exemplo, podemos pensar no espaço diametralmente reduzido, que até então, tiveram os jogos de cartas, danças de rua ou mesmo determinadas modalidades de lutas nas aulas de Educação Física, sobretudo quando comparado àquele ocupado por determinadas modalidades esportivas coletivas herdeiras da tradição euro-estadunidense. Tal conformação do currículo corrobora para validar as identidades adequadas – no caso, aquelas que se aproximam da matriz colonizadora do voleibol, handebol, basquete e futebol, e, ao mesmo tempo, para demarcar os sujeitos que ficam de fora – os diferentes: os que jogam cartas, os que dançam e os que lutam – por serem considerados inadequados ou

ineficientes ao contexto. Além disso, apresentadas de maneira aligeirada, corre-se o risco de transmitir a ideia de que os fatos são localizados, sem um contexto que lhes dê guarida.

Sendo assim, neste capítulo, apresentaremos um breve panorama da sociedade atual, evidenciando algumas questões decorrentes do neoliberalismo e do processo de globalização que designam novos desafios à educação escolar brasileira. Na sequência, direcionaremos o olhar às teorias curriculares da Educação Física de forma a identificar como tais propostas se vinculam à formação de determinadas identidades. Para finalizar, apresentaremos os pressupostos teórico-epistemológicos do currículo cultural da Educação Física, bem como, alguns dos seus princípios e procedimentos didáticos que, fundamentados nas teorias pós-críticas da educação, emergem como alternativas às propostas convencionais e totalizantes, ancoradas nas teorias tradicionais e críticas do currículo.

1.1 De onde falamos...

Nas últimas décadas, a humanidade presenciou uma série de transformações sociais, políticas e culturais que acabaram por delegar desafios à educação brasileira. Cortesão (2002) aponta como um desses desafios, o fato da escola ter que conviver com uma população de características muito diferentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual fora concebida. Dessa forma, o que podemos perceber é a crescente tensão entre a cultura veiculada pela escola frente ao patrimônio trazido pelos estudantes, sobretudo, por aqueles oriundos dos grupos minoritários que apenas recentemente passaram a fazer parte dos bancos escolares. Dito de outra forma, o que a escola contemporânea vem enfrentando são os grandes desafios da sociedade atual, na qual se acentuam os fenômenos da globalização e do neoliberalismo.

Um mundo globalizado é aquele que opera em rede, viabilizando intercâmbios, troca de conhecimentos, adoção de comportamentos e modelos culturais, realização de acordos entre diferentes sociedades, como também o encontro de aspectos que se opõem (GIMENO SACRISTÁN, 2008). Com a globalização, as fronteiras geográficas, bombardeadas pelas tecnologias e meios de comunicação não delimitam mais o compartilhamento de experiências entre as culturas, pois os vínculos ultrapassam os círculos de convivência.

Nesta intrincada situação de intenso fluxo cultural, dois aspectos merecem destaque. O primeiro deles refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que a globalização nos revela e

nos familiariza com a diversidade cultural⁴², produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos que coabitam a sociedade. O segundo aspecto, tal como enfatizado por Hall (2003a), diz respeito à fragmentação das identidades. Para o autor, o sujeito globalizado, marcado pela presença da lógica do mercado e do consumo, busca, a todo o momento, novas formas de identificação em torno daquilo que é produzido – e, em pouco tempo, substituído/ consumido –, tanto em âmbito local como global.

Em franca consonância com a globalização, o neoliberalismo apresenta-se como uma construção discursivo-ideológica hegemônica que busca edificar uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado. Dessa forma, apoia-se no capital financeiro e na privatização de serviços públicos para manter a “mais valia”, o status quo e a garantia de remodelação do modelo capitalista liberal⁴³. Todavia, ao fazê-lo, consolida determinados valores individualistas de competitividade e aceitação das desigualdades, sob a justificativa de que os resultados desiguais são provenientes da falta de capacidade de esforço de cada um. Ou seja, na perspectiva neoliberal, o êxito e o fracasso são privatizados:

Os pobres são culpados pela pobreza, os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p. 22).

Não por acaso, ao observarmos a sociedade contemporânea, diante das forças de um mundo globalizado e marcado pelo neoliberalismo, notamos uma escola que tem sido pressionada a reproduzir a lógica do mercado. Em contrapartida, o discurso da democracia, inaugurado pelos próprios ideários (neo)liberais, abriu portas para que grupos historicamente desprivilegiados conquistassem espaços por meio de embates reivindicatórios. Dentre as conquistas obtidas por estes, destacam-se o acesso à escolarização básica e o direito à permanência nos bancos escolares.

As reformas institucionais e educacionais contemporâneas que possibilitaram essa abertura podem ser atribuídas, simultaneamente, às lutas dos setores desprivilegiados e empreendimento dos blocos empresariais com o intuito de ampliar o contingente de

⁴² Remete à coexistência de variadas formas de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial, e pode ser concebida como preexistente aos processos sociais (SILVA, 2000).

⁴³ Esta nova configuração do capitalismo retira o importante papel do Estado Nacional como autoridade responsável para a construção da sociedade racional, como idealizada pela modernidade iluminista. No entanto, é necessário esclarecermos, como já fez Bauman (2001), que “o neoliberalismo não aboliu as autoridades que ditam as leis, apenas deu lugar e permitiu que coexistissem autoridades em número tão grande que nenhuma poderia se manter por muito tempo e, menos ainda, atingir a posição de exclusividade” (p. 76).

trabalhadores melhor qualificados e de consumidores. Especialmente os blocos empresariais, ao advogarem pela igualdade de oportunidades e direitos, sacramentaram uma ideologia competitiva e meritocrática que acaba empurrando para as margens da sociedade aqueles que não alcançam os resultados esperados. Tal fato contribui para consolidar⁴⁴ uma falsa concepção de que todos os estudantes podem e devem aprender a partir das mesmas práticas educativas – referências, conhecimentos e formas de avaliação –, desconsiderando que eles provêm de contextos diversos e apresentam experiências culturais distintas.

As análises históricas e sociológicas indicam que essas práticas [educativas] apagam a história e a voz dos sujeitos da educação em prol de valores abstratos distantes da realidade da comunidade educativa, afirmando o modo de ser dos grupos dominantes como o único válido para a constituição do social (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 6).

Para Burbules e Torres (2004), o que se espera desta versão educacional de cunho globalizado e neoliberal é a preparação dos sujeitos para atuarem frente a um mercado de trabalho competitivo, cuja demanda, exige habilidades cada vez mais específicas e, concomitantemente, flexibilidade para as mudanças. Diante desse quadro, Ball (2004) afirma que não há como negar que o que está em jogo são novas formas de controle e regulação da vida privada e que elas operam a construção de certo tipo de identidade “ideal” para compor o quadro social neoliberal-globalizado.

Dessa forma, a questão da identidade tornou-se central para compreender o modo pelo qual percebemos a contemporaneidade. Na acepção de Hall (2003a), a identidade é um processo discursivo, constituído culturalmente, mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir posições temporárias. Ou seja, a identidade se liga intimamente a um processo de significação que, em meio às interações sociais, sofre contínuas ressignificações. Assim, não é mais possível falarmos em uma identidade fixa, tal como concebida pelo Iluminismo, ou mesmo, numa identidade em desenvolvimento/ em adaptação, como prevista pela concepção sociológica. A identidade se modifica quando os significados de que dispomos são confrontados pelos significados que nos rodeiam⁴⁵.

⁴⁴ A escola auxilia a consolidar esse projeto, pois não é o único espaço de socialização dos saberes e discursos que constituem o sujeito.

⁴⁵ Para Hall (2003a) existem três concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para o Iluminismo, o sujeito nascia com sua identidade localizada em um núcleo interior, permanecendo praticamente sem modificações durante toda sua existência. Para o sujeito sociológico, o núcleo interior era apenas o ponto de partida para as alterações decorrentes da relação com o mundo exterior, por meio da adaptação ao mundo cultural e social. O sujeito pós-moderno, por sua vez, enfrenta a fragmentação social e o

Sendo a escola uma instituição eleita, especificamente, para formar o cidadão que atuará na sociedade, está comprometida inexoravelmente com a formação de identidades. Isso é feito mediante os conhecimentos que ensina (ou não ensina), os métodos adotados, as atividades propostas e os instrumentos de avaliação, ou seja, pelo currículo. Sob esta perspectiva, ao projetar uma identidade adequada, o currículo escolar estabelece quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos. É justamente aí que as coisas se complicam, pois os currículos em voga não adentram ao cenário pedagógico de forma apaziguada, eles nada mais são que a síntese de relações de força e tensões permanentes pela significação.

Neira e Nunes (2006) apontam que a construção da teorização curricular da Educação Física é fruto de um processo de lutas que culminou com a presença dos currículos ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista, saudável, crítico-superador, crítico-emancipatório e cultural. Analisando estas propostas da Educação Física com base no momento histórico e nas políticas educativas mais amplas nas quais foram concebidas, Neira e Nunes (2009a) os alinharam em torno de três matizes distintas: teorias não-críticas – ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista e saudável –; teorias críticas – crítico-superador e crítico-emancipatório –; teorias pós-críticas – cultural. Por fim, nesta mesma esteira de análise, Nunes e Rubio (2008) estabeleceram categorias identitárias que se projetam de cada um desses currículos.

Reconhecendo a relevância dos trabalhos supracitados na cartografia curricular da Educação Física, na sequência, buscaremos repercutir sobre suas principais evidências, colocando os “pingos nos is⁴⁶” a fim de estabelecer uma relação entre as propostas existentes e os projetos de cidadão que pretendem formar, bem como de justificar a assunção de uma posição política favorável ao currículo cultural.

embate com várias culturas e suas diferentes representações. Consequentemente, ele acompanha esse movimento, adquirindo identidades distintas que, conforme o momento, podem ser até mesmo contraditórias.

⁴⁶ A adição do ponto sobre a letra “i” data do século XVI. Conta-nos a história que, quando os caracteres góticos foram adaptados, dois “is” juntos (ii) passaram a ser confundidos com a letra “u”. Para acabar com tal problema, inicialmente, acrescentou-se o acento gráfico til (~) sobre os “is” que, a partir do já referido século, transformou-se em pontos simples, mesmo que a contragosto de alguns copistas da época (DUARTE, 2003). Na Educação Física, diante dos vários currículos em circulação, não é incomum encontrarmos práticas pedagógicas que, ao não enxergarem diferenças entre o “u” e o “i”, os trazem indistintamente, resultando em “textos-aula” esquizofrênicos. Tais práticas deixam de considerar que cada currículo envereda para concepções de mundo, sujeito, escola e área bastante distintos.

1.2 Os currículos não-críticos da Educação Física: casos diferentes do mesmo

A vertente não-crítica (ou tradicional) da Educação Física aborda as práticas corporais com base na ótica das Ciências Naturais. Fundamentados em princípios biológicos e psicobiológicos, os currículos ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista e saudável elegem como objetivos a melhoria da aptidão física; a fixação de técnicas corporais específicas; o alcance de níveis elevados de desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor; e a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Os conteúdos que perpassam os currículos não-críticos da Educação Física, (re)afirmam o papel reprodutor deste componente curricular da escola, atuando a favor dos interesses e das ideologias de Estado. Além disso, nessas propostas, a cultura é compreendida de forma estática, fixa, destituída de seu processo de produção e significação, sendo o ensino reduzido à mera transmissão.

Os currículos não-críticos da Educação Física, como não poderia deixar de ser, remontam à inserção dos métodos ginásticos europeus⁴⁷ no âmbito da escolarização brasileira. De acordo com Neira e Nunes (2006), até meados do século XX a ginástica predominou nas aulas de Educação Física como meio de aquisição dos hábitos de higiene, de saúde e na eficiência do rendimento físico. O currículo ginástico tencionava, portanto,

[...] constituir identidades saudáveis, no seio de uma sociedade saudável [...], bem como, identidades respeitadoras das hierarquias sociais – que, por vezes, serviriam de exemplos para a constituição das novas gerações (NUNES; RUBIO, 2008, p. 59-60).

As transformações decorrentes das reformas educacionais influenciadas pelo movimento denominado Escola Nova⁴⁸, alteraram os objetivos e conteúdos até então

⁴⁷ De acordo com Soares (1994; 2000), a partir do ano de 1800 vão surgindo na Europa, em diferentes regiões, formas distintas de encarar os exercícios físicos. Essas formas receberam o nome de métodos ginásticos e deram origem às primeiras sistematizações sobre ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (esta última teve um caráter muito particular, desenvolvendo de modo mais acentuado o Esporte). Os Métodos Ginásticos europeus constituem-se como produto do mundo urbano, do alargamento do urbano na vida em sociedade que se dá no século XIX. Vida urbana que, naquele momento precisava ser organizada, pois nela se alastravam doenças, mendicância, falta de moradia e saneamento. Nesse contexto, vistos como meio de desenvolvimento físico e moral, os exercícios físicos são valorizados, atendendo às intenções e objetivos higienistas.

⁴⁸ O movimento da Escola Nova no Brasil ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. A Escola Nova contrapunha-se às idéias tradicionais da educação. Apoiada no princípio de que

predominantes nas aulas de Educação Física. Advogando em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral dos alunos, o movimento escolanovista, de acordo com Nunes e Rúbio (2008), marca um período de transição na Educação Física, uma vez que, após a Segunda Guerra Mundial, a área estabelece um novo currículo, o esportivo.

Nunes e Rúbio (2008, p. 60) apontam que “no período após a segunda guerra, o Brasil experimentou a rápida aceleração do desenvolvimento industrial e do processo crescente de urbanização dos grandes centros”. Nessa nova paisagem e influenciada pelo modelo curricular americano, em especial aquele proposto por Tyler (1949), a Educação Física escolar enveredou pela pedagogia tecnicista aplicada ao esporte.

Fruto da modernidade, o fenômeno esportivo, pela sua peculiaridade de atividade física regrada por regulamentos, assume características que o distinguem das antigas formas de exercitação corporal, como, por exemplo, especialização de papéis, competição, cientifização. São essas condições objetivas, as quais podem ser medidas, quantificadas e comparadas, que fazem que o esporte seja o melhor meio de preparar o homem para uma nova sociedade (NEIRA; NUNES, 2006, p. 110-11).

Dessa forma, a Educação Física incorporou o esporte – sobretudo o modelo do alto rendimento –, como conteúdo dominante das aulas. Tal notoriedade do currículo esportivo pode ser vista principalmente durante o período ditatorial. Foi nessa fase que questões como a seleção dos mais habilidosos, a centralização do papel do professor – treinador – e a repetição exaustiva dos movimentos esportivos eclodiram nas escolas. “Nesse contexto, a Educação Física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades vencedoras” (NUNES; RUBIO, 2008, p. 61).

No entanto, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, diversos questionamentos designaram novas atribuições para a área. Em oposição à vertente esportivista e biológica, surgem novos movimentos da Educação Física escolar, inspirados pelo novo momento histórico-social pelos quais passava o País e, conseqüentemente, a Educação e a própria Educação Física⁴⁹.

todos os homens têm o direito de se desenvolver, o movimento propunha a superação do caráter discriminatório do ensino brasileiro vigente até então.

⁴⁹ Naquela época, o Brasil estava passando por um período de redemocratização política denominado “Abertura”. Neste novo cenário, novas demandas foram designadas para a escola, fazendo com que as práticas anteriores da Educação Física perdessem sua legitimidade. Bracht (2003) entende que, neste momento, a área da Educação Física entrou numa “crise de identidade”.

Ao questionar-se seu papel e sua dimensão política, a Educação Física não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos nem tampouco lhe caberia a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano (NUNES; RUBIO, 2008, p. 64).

O primeiro movimento a surgir é a psicomotricidade. O currículo psicomotor da Educação Física inaugura uma fase de preocupações da área que extrapolam os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica. De acordo com Le Boulch (1986)⁵⁰, a psicomotricidade sugere que a ação educativa deve ocorrer com base nos movimentos espontâneos da criança e na interdependência entre os domínios do comportamento – motor, afetivo e cognitivo –, de maneira a favorecer a gênese da imagem do corpo – núcleo central da personalidade.

Na Educação Física brasileira, a obra de Freire (1989) fundamentou-se na psicomotricidade ao propor que a escola invista na construção das estruturas corporais e intelectuais da criança por meio do jogo. O autor destaca que a integração entre o faz de conta da criança e a atividade concreta de ensino da escola se faz necessário. Neste sentido, a Educação Física incorpora a ideia de que todo conhecimento adquirido serve de base para um próximo mais elaborado e se volta para atividades motoras como meio para o desenvolvimento integral.

A perspectiva do desenvolvimento humano também se fortaleceu com a divulgação e valorização das pesquisas sobre o comportamento motor, desenvolvimento motor e aprendizagem motora. Conforme destacam Neira e Nunes (2006, p. 112), “tanto os Estados Unidos quanto o Brasil veriam, ainda na década de 1980, a consolidação de um novo modelo curricular tecnocrático”: o currículo desenvolvimentista, elaborado a partir dos estudos de David Gallahue e revistos por Tani *et al.* (1988).

Conforme Tani *et al.* (1988), a Educação Física desenvolvimentista busca caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo-social para então propor atividades de ensino que promovam a aprendizagem motora. Os autores reconhecem, entretanto, que não apenas a maturação atua no processo de desenvolvimento, mas que as experiências motoras são igualmente determinantes. Para conquistar as habilidades motoras do nível mais alto, deve-se considerar uma taxonomia do desenvolvimento motor, adotando como referência a classificação hierárquica dos

⁵⁰ Autor que mais influenciou o pensamento psicomotor no Brasil.

movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida e um plano de atividades práticas definido a partir de um *continuum*: da fase motora fundamental à específica.

Tal como as perspectivas psicomotora e desenvolvimentista, Neira e Nunes (2006; 2009a) entendem que o currículo saudável insere-se no âmbito dos currículos não-críticos. Baseado na proposta internacional de Corbin e Fox (1988, apud MATTOS; NEIRA, 2000) e Mohnsen (1995, apud MATTOS; NEIRA, 2000), o currículo saudável propõe o desenvolvimento de competências em torno do autoconhecimento e autocuidado, assim como do desenvolvimento da consciência sanitária em sua dimensão coletiva.

Para tal intento, Mattos e Neira (2000), ao referirem-se especificamente às competências da Educação Física para o Ensino Médio, organizaram-nas de tal maneira a contribuir para que os jovens adquiram uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos necessários à manutenção da saúde, à gerência de momentos de lazer e à aquisição de um vocabulário motor amplo e diversificado.

Retomando as análises de Nunes e Rúbio (2008), percebemos que os modelos curriculares classificados como globalizantes – psicomotor e desenvolvimentista –, bem como o currículo saudável, “configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI”, ou seja, de formação de identidades competentes.

Assim, podemos sugerir que, apesar do discurso da inclusão e do respeito às diferenças, esses currículos podem ser classificados como (neo)tecnicistas. Se atentarmos aos seus pressupostos, veremos que eles tencionam formar identidades iguais. Ou seja, ao preparar (ou adequar) os educandos para atuar na sociedade, eles, de um modo ou de outro, a reproduzem. Os currículos globalizantes, ao enfatizarem os aspectos do desenvolvimento psicológico ou motor escondem as condições que colaboram para que os alunos cheguem à escola com *déficit* de partida para a aprendizagem. Por outro lado, o currículo saudável não questiona e nem atua em direção contrária às condições sociais que promovem o estresse ou outras doenças decorrentes do ritmo do trabalho ou das más condições de vida, mas habilita suas identidades a assumir certas posições de sujeito para conviver com elas e reforçar/reproduzir essas situações (NUNES; RUBIO, 2008, p. 66-7).

Verificamos, dessa maneira, que ao serem colocados em ação, os currículos não-críticos da Educação Física abordam as práticas corporais de uma forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista. Além disso, afirmam a hegemonia de um modo de ser com base nas identidades que os grupos dominantes determinam como ideais para o funcionamento da sociedade. Nesses currículos, tal como evidenciaram os trabalhos de Neira e Nunes (2006; 2009a) e Nunes e Rúbio (2008), ocorre a incorporação de artefatos culturais desprovidos de seus sentidos e lutas por significação.

É comum a alusão dos benefícios que a capoeira, o hip hop, as danças folclóricas, as lutas orientais etc. propiciam para a saúde e o desenvolvimento motor e cognitivo. Ao ser apagado o processo de significação, a diversidade cultural entra na escola avalizada pelos saberes do racionalismo científico, pela condição branca (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 67).

No entendimento de Moreira e Candau (2003), os currículos não-críticos representam um afronte à noção de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo. Priorizando termos como ensino, aprendizagem, eficiência, avaliação, planejamento e objetivos, as propostas curriculares não-críticas, dado seu teor apolítico, legitimam uma forma de pedagogia que nega as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo.

Assim procedendo, os currículos não-críticos costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem qualquer lastro cultural, isto é, baseiam-se na oferta de práticas motoras das quais os alunos participam, executam e repetem, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico das diversas manifestações da cultura corporal, nem tampouco sobre a vida dos seus praticantes e, muito menos, sobre as relações de poder que permeiam seu processo de produção e reprodução.

Foi em meio a este cenário que a Educação Física empreendeu, ao menos em termos acadêmicos, uma grande virada paradigmática, deixando de lado as propostas aportadas em princípios psicobiológicos e se apropriando de outros referenciais. O esforço a favor de práticas pedagógicas contextualizadas e dispostas a compreender as manifestações corporais dentro de um contexto sociocultural entremeado por relações de poder pode ser visto como um dos principais motes dessa mudança.

1.3 Os currículos críticos da Educação Física: quando os “is” (ii) ainda são “u”

Em consequência das aproximações estabelecidas com as Ciências Humanas e, principalmente, com as discussões realizadas no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola, a Educação Física, desde meados da década de 1980, vem transitando junto ao debate da teorização curricular crítica.

As teorias críticas da educação buscam questionar a ordem capitalista e dos processos de exploração de uma classe sobre a outra, objetivando a transformação social. Mais especificamente, no campo educacional, a teorização crítica denuncia as diversas maneiras que a escola dispõe para reproduzir as estruturas sociais impostas pela sociedade capitalista.

A análise dos currículos não-críticos da Educação Física a partir da teorização crítica alertou que os conteúdos e métodos neles corporificados carregam marcas das relações sociais em que foram forjados, havendo, portanto, a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam, do que conta como conhecimento e quais os valores e interesses envolvidos no processo de seleção desses conhecimentos. De acordo com Nunes e Rúbio (2008), a partir das perspectivas críticas de ensino da Educação Física

O conceito de currículo passa de uma lista de procedimentos e recomendações a respeito do ‘como fazer’ para que os alunos atinjam metas pré-estabelecidas para torná-los a identidade idealizada, para um momento de reflexão crítica a respeito das consequências dos conteúdos selecionados no currículo. Ao caráter técnico do currículo acrescenta-se o caráter sócio-político (NUNES; RUBIO, 2008, p. 70).

Dentre as propostas que se encaixam nessa vertente, destacam-se a de Soares *et al.* (1992) e a de Kunz (1994), apoiadas, respectivamente, em construtos conceituais da tradição marxista e da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

Soares *et al.* (1992), sob forte influência dos educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, apresentam elementos básicos para a configuração de uma teoria pedagógica da Educação Física materializada na sugestão de uma proposta de ensino. Denominada pelos autores de crítico-superadora, utiliza-se do discurso da justiça social para levantar questões de poder, interesse, esforço e contestação.

Na proposta crítico-superadora, a Educação Física é entendida como uma área de estudo, um campo de trabalho e, especificamente, como uma matéria escolar que vai tratar, pedagogicamente, de temas da cultura corporal: as brincadeiras, as ginásticas, as lutas, os esportes, as danças, dentre outros. Quanto à seleção do que ensinar, Soares *et al.* (1992) propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Sob esta perspectiva curricular, os autores ainda ressaltam que o aluno tem a possibilidade de confrontar os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos, ampliando seu acervo sobre diferentes conteúdos de aprendizagem, ao longo de toda escolarização.

A proposta crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. É, também, considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. Sua reflexão é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma ação dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações (SOARES *et al.*, 1992).

Buscando transcender a análise marxista realizada por Soares *et al.* (1992), Kunz (1994) denuncia que as “possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente ‘colonizado’ pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno” (p. 111). Sendo assim, assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelos condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos.

Do ponto de vista didático, a proposta crítico-emancipatória defendida pelo autor aponta que o professor deve confrontar o aluno com a realidade do ensino. Essa confrontação expressa um processo de questionamento e libertação das condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Mais especificamente, o professor, ao usar do seu poder do esclarecimento, leva o aluno a descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa, em torno dos temas da cultura corporal.

Dessa forma, a partir da proposta crítico-emancipatória de Kunz (1994), os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmos que formam as falsas convicções, os falsos interesses e desejos. Logo, a tarefa da Educação crítica é possibilitar condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação possibilitada pelo uso da linguagem, que tem papel fundamental no agir comunicativo.

Na análise de Nunes e Rúbio (2008), para os autores críticos da Educação Física – tais como, Soares *et al.* (1992) e Kunz (1994) – é fundamental que o aluno compreenda as relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem, a fim de conscientizá-lo a participar da gestão do seu patrimônio cultural. O que se pretende, portanto, é que os sujeitos assumam identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

A concepção de uma pedagogia crítica pressupõe que o ser humano é o sujeito construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade, combatendo as relações de exploração e opressão que compõe sua geografia social (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71).

No entanto, se por um lado as perspectivas crítico-superadora de Soares *et al.* (1992) e crítico-emancipatória de Kunz (1994) propuseram uma reconceptualização do ensino da Educação Física⁵¹, por outro, mantiveram uma certa noção realista de currículo, pela qual o conhecimento – “o verdadeiro conhecimento⁵²” – é visto comopositor ao poder e, portanto, “elemento-chave” na luta contra a dominação ideológica exercida pela classe dominante. Para Neira e Nunes (2009a, p. 168), “o que está em jogo nas teorias críticas é a vontade de poder e o controle da epistemologia moderna, cujo acesso foi negado às classes dominadas por meio dos currículos não-críticos”.

Embora as teorias críticas tenham inserido na pauta curricular da Educação Física a discussão sobre a função social do conhecimento, suas investidas não permitiram romper com os condicionantes do pensamento moderno, cujos princípios, objetivos e métodos se voltam à formação de sujeitos universalizados, a partir de práticas culturais, predominantemente, brancas, euroamericanas, heterossexuais, cristãs e masculinas⁵³. Assim sendo, ao apresentarem uma genealogia comum⁵⁴ às teorias não-críticas, as teorias críticas – sem que queiramos minimizar as suas contribuições para o currículo Educação Física –, ainda não fornecem “os pingos” para diferenciarmos os “dois is” (ii) da letra “u”. Ou seja, as mesmas pretensões totalizantes do conhecimento presente em ambas, inibem a radicalidade curricular necessária para diferenciá-las, frente aos desafios que a escola vem assumindo na sociedade contemporânea.

Por conseguinte, concordamos com Nunes e Rúbio (2008), para quem a Educação Física, por meio de procedimentos que visam à construção da identidade universal – o corpo

⁵¹ Trouxeram aspectos importantes como a denúncia que as aulas do componente transmitem e mantêm os valores da classe privilegiada e dos condicionantes capitalistas. Sugerem que o professor experimentem novas formas metodológicas de tratar o conhecimento “específico” da Educação Física, abordando os temas da cultura corporal a partir do contexto real da escola, de sua cidade, de sua região.

⁵² Que conforme Libâneo (1984) são os conteúdos clássicos, sistematizados, metódicos, científicos, que expressam o desenvolvimento das formas de criação e de (re)construção da existência humana, em um processo histórico.

⁵³ Por exemplo, o livro “Metodologia do ensino da Educação Física” (SOARES *et al.*, 1992), ao apresentar aspectos de um programa de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, o faz utilizando experiências metodológicas que partem do futebol, voleibol, basquetebol, atletismo, ginástica artística, dentro daquilo que denomina de conhecimento específico da Educação Física.

⁵⁴ Conforme Neira e Nunes (2009a), as pedagogias não-críticas e as pedagogias críticas consistem em projetos da modernidade, pois são dependentes do universalismo, essencialismo e fundacionalismo do pensamento moderno.

perfeito por meio da ginástica, o gesto técnico esportivo, o topo dos estágios de desenvolvimento, os níveis desejáveis de saúde ou a condição emancipada por meio da apropriação do conhecimento científico – consolida-se como prática discursiva que define a identidade e estabelece a diferença.

Atentos a este panorama, entendemos que o currículo cultural da Educação Física emerge como alternativa às propostas curriculares totalizantes apresentadas até então. Aventado inicialmente por Neira e Nunes (2006) e fundamentado nas teorias pós-críticas da educação, em especial os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, o currículo cultural compromete-se em desconstruir os discursos que legitimam a atual configuração social por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando e reconhecendo as desigualdades de origem dos alunos que chegam à escola. Tal como veremos, trata-se de uma proposta curricular que recorre à política da diferença, por meio do reconhecimento das linguagens corporais dos grupos quase sempre silenciados, potencializando o diálogo intercultural e a produção de novas formas do sujeito ver e ser visto na sociedade.

1.4 O currículo cultural da Educação Física: uma alternativa pós-crítica às propostas curriculares totalizantes

Aceita a premissa difundida pelas teorias críticas de que os conhecimentos não são neutros, pois encontram-se embebidos pelas concepções da classe dominante, somos obrigados a compreender o currículo como um território contestado, resultado de disputas ideológicas pelo poder de definir como são (ou deveriam ser) as coisas do mundo. As teorias pós-críticas não negam essas contribuições, mas oferecem outros recursos para explicar a realidade. Alertam que as relações de poder não decorrem exclusivamente do posicionamento que os grupos ocupam no sistema produtivo, pois, além da classe, outros marcadores sociais (etnia, gênero, religião, idade, etc.) influenciam o processo. Nesse sentido, as teorias pós-críticas recomendam que se olhe com mais cautela para as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito, tão caras aos ideais da modernidade.

A partir das teorias pós-críticas observamos um deslocamento na maneira de conceber o currículo, uma concepção que indica que tanto o sujeito como as práticas sociais são

resultantes da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação. Para Silva (2011), o “poder” nas teorias pós-críticas torna-se descentrado, espalhado por toda rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, mas é parte inerente ao poder. Nesse sentido, a subjetividade é social – contrariando a existência de um núcleo subjetivo sustentado pelas teorias críticas – sinalizando que não existe uma subjetividade que foi alterada e que precisa ser restaurada. Conseqüentemente, as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram.

Na teorização curricular pós-crítica da Educação Física – representada pelo currículo cultural –, as práticas corporais são compreendidas como artefatos culturais, formas de expressão e comunicação que manifestam o patrimônio cultural de um grupo e permitem a interação com outros. Além disso, tem-se que estas práticas corporais são produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes e socializam modos de entender o mundo, sentidos e significados. Nesta perspectiva de currículo, o corpo é visto como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual os diferentes grupos culturais expressam suas representações e construções (NEIRA, 2007; NEIRA; NUNES, 2009a; 2009b).

No currículo cultural da Educação Física as aulas passam a ter como objetivo contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, bem como na produção de novas manifestações corporais. Não se trabalha apenas a ação motora, mas amplia-se o estudo para os significados que os diferentes grupos dão às práticas. Ou seja, por meio desta proposta os sujeitos da educação vão, constantemente, ampliando seu repertório cultural ao acessarem alguns códigos de comunicação de outras culturas.

Aqui é importante destacarmos que o conceito de cultura trabalhado advém das contribuições dos Estudos Culturais⁵⁵, dessa maneira necessita ser entendido e analisado com base no seu vasto alcance, na constituição de todos os aspectos da vida social (HALL, 1997). O autor sinaliza a centralidade da “cultura” na vida contemporânea enfatizando suas dimensões substantiva⁵⁶ e epistemológica⁵⁷, bem como os seus processos de regulação⁵⁸, uma

⁵⁵ De acordo com Escosteguy (2004), os Estudos Culturais surgem a partir do estabelecimento do *Centre for Contemporary Studies* (CCS), na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, em meados da década de 1960. As análises empreendidas pelo CCS, inicialmente, aproximaram-se de referenciais marxistas e neomarxistas, porém, por volta dos anos 1980, receberam influências do pensamento pós-estruturalista, mais especificamente, de intelectuais como Michel Foucault e Jacques Derrida. Com o pós-estruturalismo, os Estudos Culturais buscaram novas formas de conhecimentos para uma melhor compreensão das práticas culturais e das relações de poder que por elas perpassam.

⁵⁶ O aspecto substantivo refere-se ao lugar da cultura na estrutura e organização da sociedade, em determinado momento histórico.

⁵⁷ Diz respeito às questões de conhecimento, teoria e compreensão sobre as coisas (os objetos) que transitam – em meio às relações de poder – no circuito cultural, ou seja, que transitam entre o público e o privado, entre o concreto e o abstrato.

vez que, “quanto mais central se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam [...]” (HALL, 1997, p. 15).

De acordo com Hall (1997), os Estudos Culturais reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, orientação sexual, entre outras. No entanto, na compreensão do autor, a cultura não se estabelece apenas por estas demarcações, mas também pela contestação das mesmas pelos grupos minoritários frente aos grupos dominantes. Sendo assim, sob a ótica dos Estudos Culturais, a cultura pode ser definida como um território de luta pela significação.

Os Estudos Culturais posicionam-se claramente a favor dos grupos em desvantagem nas relações sociais, adotando como princípio, desnaturalizar e desconstruir qualquer naturalização. Evidencia-se, portanto, o caráter político do significado da cultura, onde o que está sendo proposto é a democratização das relações de poder e de intervenção social.

O caráter político do significado da cultura também é aspecto notório de outro campo teórico que ajuda a fundamentar o currículo cultural da Educação Física, qual seja, o multiculturalismo crítico⁵⁹. Sua intenção é criar condições para que as representações e significados elaborados pelos grupos culturais com menor poder simbólico sejam reconhecidos como legítimos. Tal intento se dá por ações compensatórias que visam trazer para dentro da experiência social, justamente, esses grupos que, além de enfrentarem desvantagens, na maioria das vezes acabam sendo responsabilizados – pelos discursos hegemônicos – pela própria condição de subjugados.

Segundo McLaren (1997), o multiculturalismo crítico não enxerga a cultura de forma consensual e harmoniosa e tampouco entende a diversidade como meta. Muito pelo contrario, defende que a diversidade deve ser entendida dentro de uma política de crítica e do compromisso com a justiça social, portanto, atento à noção de “diferença”. No caso, a justiça deve ser compreendida além de sua garantia pela lei, como parte de um processo contínuo de luta para ser legitimada e realizada.

⁵⁸ Para Hall (1997), há três tipos de regulação do sujeito pela cultura. A primeira se refere à *normativa*, no sentido que as ações das pessoas são orientadas pelas normas e convenções culturais. A segunda forma de regulação das condutas é pelos *sistemas classificatórios*. Por eles são definidas uma série de categorias, delimitadas de acordo com cada cultura, que estabelecem e classificam os comportamentos, costumes e práticas que são aceitáveis ou não. Por último, está a regulação por meio da *constituição de novas subjetividades*, ou seja, pela modificação da estrutura organizacional em que os indivíduos estão inseridos. Ao alterar o regime de significados e práticas, a cultura constrói novos tipos de sujeitos.

⁵⁹ Diferentemente do que ocorreu com os Estudos Culturais, Candau (2010) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. Para a autora, são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem os *lôcus* de produção do multiculturalismo.

Fundamentando-se nos pressupostos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física olha as manifestações da cultura corporal como território de disputas e, entre outros aspectos, busca tematizar as práticas corporais, problematizando os marcadores sociais nelas presentes. Com tal propósito, fortalece os setores excluídos da população para que se tornem aptos a engajarem-se num processo democrático, concretizado nos procedimentos participativos de planejamento, seleção dos conteúdos, avaliação, produção e replanejamento. “Nesta direção, entende-se que o poder sempre existirá. O que se discute são as formas de democratizá-lo” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71-2).

De acordo com Neira (2007), o currículo cultural da Educação Física luta em prol da validação de todos os conhecimentos culturais e pela promoção do diálogo com base nas diferenças, a fim de hibridizar novas formas de convivência, sem negar a cultura de cada grupo. Não se trata, evidentemente, de um diálogo tolerante, como simples contato ou convívio, mas como troca de experiência marginal que contesta os sistemas que definem as experiências aceitáveis e que construa novos significados. “Diante da mediação e do diálogo, os diversos grupos podem entrar em contato com os problemas subjacentes a cada cultura e, então, construir um projeto coletivo, ou seja, a participação cidadã solidária e cooperativa” (NEIRA, 2007, p. 26). O currículo cultural da Educação Física compromete-se, portanto, com a construção de identidades solidárias.

Candau (2010) aponta como um item importante para o desenvolvimento da prática pedagógica baseada num currículo multiculturalmente orientado, a identificação das representações criadas em relação aos “Outros”, em geral, repletas de estereótipos. Tais representações são construídas a partir de uma perspectiva etnocêntrica em que aqueles que não se aproximam dos parâmetros instituídos são classificados como “diferentes”.

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso etc. (CANDAU, 2010, p. 31).

Atento à heterogeneidade da sociedade contemporânea, seus novos arranjos e às respectivas funções sociais da escola⁶⁰, o currículo cultural da Educação Física busca contribuir para valorizar a diversidade das formas como as manifestações culturais se expressam, bem como, as diferentes representações envolvidas, com intuito de refletir, aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre cultura corporal socialmente disponíveis aos estudantes. Assim, quando entra em ação, o currículo cultural afasta-se do *modus operandi* tecnicista⁶¹ para abarcar outros princípios e procedimentos didáticos, desestabilizando qualquer lógica totalizante e dominante de currículo⁶² (NEIRA, 2011a; 2011b).

Sem a preocupação de fixar estruturas, Neira (2011a; 2011b) entende que os princípios – articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo e ancoragem social dos conhecimentos – e os procedimentos didáticos – mapeamento e seleção dos temas de estudo, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, registro e avaliação – constituem-se, respectivamente, em alicerces e na alvenaria do edifício curricular da Educação Física cultural. De acordo com Neira (2011b),

[...] ambos encontram-se imbricados. Uma construção curricular sem alicerces solidamente fincados acaba ruindo. Por sua vez, os alicerces perdem toda a serventia sem a alvenaria que lhes confira utilidade e sentido (p. 187).

Neira (2011b) destaca que é possível que um ou outro alicerce ou alvenaria possam ser encontrados também nos currículos não-críticos e críticos. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de ter identificado a presença concatenada destes – princípios (alicerces) e

⁶⁰ Como já apresentado, o quadro societário atual coloca os diferentes grupos culturais em contato e, dada as múltiplas linhas de poder e tomadas de decisão, fazem com estes grupos entrem em conflito, numa constante busca por legitimação (imposição) das formas de significar as coisas. Diante desse novo panorama, Pérez Gomes (1998) atribui como função social da escola: 1) a formação do cidadão para a vida pública; 2) a preparação do aluno para o mercado de trabalho. No entanto, para que tais objetivos sejam cumpridos, o autor destaca que a escola precisa diagnosticar as concepções e os interesses com que os alunos interpretam a realidade, oferecendo um conhecimento público como ferramenta inestimável de análise. Dessa forma, o que está se buscando é a formação de um aluno que questione, compare e reconstrua suas concepções, interesses e atitudes, induzidos pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais. Ratificando e ampliando esta análise, Neira e Nunes (2009a) apontam que os objetivos atrelados à função social da escola serão alcançados quando esta (a escola) comprometer-se em desconstruir os discursos que legitimam a atual configuração social, por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando e reconhecendo as desigualdades de origem, mediante atenção e o respeito pela diversidade.

⁶¹ Muito bem descrito nos trabalhos de Libâneo (1984) e Saviani (1992). Neira e Nunes (2006) identificaram nas propostas tecnicistas que perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos, o alcance de padrões tipificados de desenvolvimento ou as competências desejadas para adoção de um estilo de vida ativo, necessidades educacionais em pleno acordo com o projeto de continuidade da sociedade neoliberal.

⁶² Apesar das iniciativas dos setores acadêmicos da área da Educação Física, Bracht (2011) aponta que objetivos psicobiológico ainda subsidiam a maior parte das aulas deste componente curricular na escola.

procedimentos (alvenaria) – nos projetos didáticos analisados, “o que conferiu solidez e especificidade à proposta” (p. 80).

1.4.1 Imbricando princípios e procedimentos didáticos para colocar o currículo cultural em ação: quando os “dois is” (ii) não são mais “u”

Cotidianamente, professores de Educação Física atuantes em redes públicas e privadas da Educação Básica artizam⁶³ suas práticas pedagógicas a partir dos princípios e procedimentos didáticos que edificam o currículo cultural. Muitas destas práticas são publicadas no sítio do GPEF, sobretudo em forma de “relatos de experiência⁶⁴”. Fruto de discussões coletivas, essas experiências com o currículo cultural também estão disponíveis em livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos produzidos pelos participantes do grupo.

Logo, entendemos que a melhor maneira – e, talvez, a mais digna – de apresentar o currículo cultural da Educação Física em ação é justamente pelos seus movimentos e contingências, através das linhas de fuga que deixam os rastros da sua existência no espaço-tempo escolar. Pelas mãos dos professores que lhes dão vida, os currículos borram as fronteiras do planejado, do intencionado, do dito e do não dito.

Ao imbricar – mas também, omitir, ressignificar, transcriar – princípios e procedimentos didáticos, as experiências recortadas⁶⁵ e apresentadas à seguir, sinalizam possibilidades de currículos, paisagens provisórias, rastros dos quais brotam os “pingos”, evidenciando os “is” (ii) que, a partir de então, não são mais “u”.

⁶³ O termo “artistagem”, cunhado por Corazza (2002), diz respeito a uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito”. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artistar a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. Trata-se de “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado” (p. 15). De acordo com o pensamento da autora, artistar sugere a flexibilização do processo educacional de modo que as velhas sequências didáticas, modelos curriculares, materiais padronizados, sejam substituídos por ações pedagógicas inventivas, revolucionárias, inspiradas na instantaneidade dos acontecimentos.

⁶⁴ Diz respeito aos registros das atividades de ensino realizadas no decorrer de um determinado período letivo. Documentam trajetórias pedagógicas que, por sua vez, externam as intenções educativas, os procedimentos adotados no desenvolvimento das atividades e as reflexões sobre os efeitos do processo nos alunos. Não se tratam de narrativas sobre ações bem sucedidas, uma vez que também intercambiam atividades e procedimentos que não transcorreram conforme o esperado ou que não alcançaram os objetivos propostos. Portanto, os relatos de experiência diferem radicalmente do “faça como eu faço”. Eles fundamentam-se na tentativa de compreender o que levou os seus autores (professores) a tomarem determinadas decisões e como elas refletiram nos alunos (NEIRA, 2014a).

⁶⁵ Extraídas diretamente dos “relatos de experiência” publicados no sítio: www.gpef.fe.usp.br. Não nos deteremos neste momento em discutir as genealogias que subjazem tais experiências.

1.4.1.1 Rastros... Articulando os projetos de trabalho com os objetivos educacionais da instituição educativa

O currículo cultural da Educação Física prevê com que com as manifestações culturais corporais sejam tematizadas de maneira articulada aos objetivos institucionais descritos no projeto político-pedagógico da escola. Enquanto processo, o projeto pedagógico é o documento de identidade da instituição. Sendo assim, “é impossível organizar a tarefa educativa de modo coerente sem vivenciar a elaboração do projeto ou, para dizer o mínimo, tomar conhecimentos do rumo que a escola traçou” (NEIRA, 2011b, p. 10).

Os professores Pedro Xavier Russo Bonetto e Jaqueline Cristina Jesus Martins reiteram como suas escolhas estiveram alicerçadas nos documentos oficiais da instituição escolar.

O projeto em questão foi realizado em uma escola pública do município de São Paulo, a EMEF Júlio Mesquita, e envolveu três turmas do 5º ano (B, C e D) do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2013. As ações pedagógicas e orientações didáticas do currículo construído fundamentaram-se no PPP da unidade escolar, no PEA e nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (BONETTO, 2013, p. 1).

Durante o 1º semestre de 2012, na EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa, as aulas de Educação Física do Ciclo I abordaram as Ginásticas como tema de estudo. Fiz a opção por esta manifestação da cultura corporal após as discussões sobre o PPP e o PEA, que focaram os valores para a convivência. [...] Após as discussões com os alunos, mesmo não classificando a massagem como uma modalidade de ginástica, optei por incluí-la nos nossos estudos, pois percebi nessa atividade uma boa possibilidade de colocar os alunos em uma experiência que permitisse discutir questões relacionadas ao convívio, tema presente no nosso PPP e no PEA (MARTINS, 2012, p. 1).

1.4.1.2 Rastros... Mapeando e reconhecendo a cultura corporal da comunidade

Para desenvolver um currículo de Educação Física com enfoque cultural, o professor seleciona uma manifestação da cultura corporal conforme o grupo social e as experiências corporais dos alunos. De acordo com Neira (2011a), ao mapear os conhecimentos, o professor provoca a emergência das representações que os estudantes possuem sobre as manifestações culturais que constituem suas próprias identidades. Portanto, o mapeamento é a porta de

entrada para uma abordagem equitativa da diversidade dentro da escola, questão de honra quando se objetiva um projeto educacional sensível às diferenças, tal como nos contam os professores Luiz Alberto dos Santos e Marcos Ribeiro das Neves.

[...] iniciei o mapeamento do entorno da escola observando as práticas corporais presentes no bairro, estas mais decorrentes de esportes e brincadeiras. Já no início do ano letivo, fiz as seguintes perguntas a todas as turmas: ‘O que já estudaram nas aulas de Educação Física? O que fazem fora da escola que gostariam de estudar referente às manifestações corporais?’. A dança surgiu como resposta à segunda questão em todas as sétimas séries. Na 7ªC, a aluna Bianca afirmou que dançava em uma instituição chamada CIJASA (Centro Infanto-juvenil de Acolhida Santo Agostinho) situada nas proximidades da escola. [...] Atento a esses diálogos e observando durante as aulas o uso do celular e das caixas de música que tocavam diversos ritmos, elenquei a dança como tema de estudo. [...] Expliquei à turma a necessidade de nosso tema de estudo estar atrelado ao projeto da escola, que nesse ano tinha como objetivo trabalhar a cultura nordestina e sua contribuição na construção do bairro (SANTOS, 2012, p. 1-2).

[...] no semestre anterior, estávamos estudando uma outra manifestação corporal e durante uma visita ao Centro Esportivo da Freguesia do Ó (CEFO) que fica no entorno da escola, os /as estudantes ao verem algumas pessoas negras transitando por lá e alguns capoeiristas conversando antes do treino, proferiram palavras de preconceito como: ‘negro dá até nojo’, ‘que são perigosos’, ‘capoeira é coisa de macumba’. [...] No primeiro dia de aula do segundo semestre, avisei-os/as que naquele momento estávamos iniciando um projeto para estudar a manifestação corporal Capoeira (NEVES, 2009, p. 1).

1.4.1.3 Rastros... Ressignificando as práticas corporais

Considerando que as práticas da cultura corporal se manifestam em diferentes contextos na sociedade (em clubes, academias, parques etc.), cabe ao professor, com os estudantes, pensar em estratégias que tornem possível a vivência dessas práticas no ambiente escolar: Quais adaptações precisam ser realizadas levando em consideração o espaço disponível, a quantidade de estudantes por turma e o tempo de aula? Quais materiais serão necessários? Todos esses aspectos precisam ser considerados na organização das atividades, e os estudantes podem contribuir significativamente nesse sentido.

De acordo com Neira (2011a), esse processo denominado ressignificação implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os estudantes na condição de sujeitos históricos e

produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas.

O passo seguinte foi a construção da brincadeira pelos alunos. [...] Divididos em grupos, os alunos deram início ao processo de produção de novas formas de amarelinhas, primeiramente em folhas de papel *craft*. Também deveriam criar as regras. Após o tempo estipulado, os grupos socializaram suas produções com outros grupos. Surgiram construções como amarelinha cobra; amarelinha quatro cantos; amarelinha direita esquerda; amarelinha corpo humano. Usamos algumas aulas para experimentar as invenções e aperfeiçoá-las, redesenhando ou modificando as regras quando necessário. Essas produções também foram socializadas na Mostra Cultural realizada na escola. Evento que contou com a participação dos pais e comunidade escolar (LOPES, 2012, p. 6-7).

Nesse instante do projeto, sugeri que vivenciassem as modalidades identificadas nos vídeos. A maioria das crianças preferiu continuar com as mesmas vivências, pois falaram que as assistidas eram ‘difíceis de fazer’. Entretanto, um grupo de seis alunos tentou reproduzir o *slalom*. Essa modalidade envolve um skate mais estreito e menor, cabendo ao/à skatista passar entre cones alinhados numa ladeira fazendo zigue-zague, sem derrubá-los. Promovemos a ressignificação dessa modalidade colocando os cones mais afastados, vivenciando-a em um piso horizontal (quadra) e não no inclinado (ladeira), e usando o *waveboard* algumas vezes (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 6).

1.4.1.4 Rastros... Promovendo a justiça curricular e a descolonização do currículo

Conforme Neira (2011a) um currículo elaborado de forma justa e descolonizada mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros, certos discursos em detrimento de outros, certas identidades em detrimento de outras, certas vozes em detrimento de outras, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação das temáticas pertencentes aos grupos não hegemônicos. Para tal, busca uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem, valorizando o patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo. Isso possibilita o questionamento do processo de construção identitária, bem como, das representações divulgadas como as únicas válidas para a aprendizagem social.

[...] em determinado momento, as músicas de Funk selecionadas pelos estudantes foram vetadas pela escola. Além disso, afixaram na porta da sala de música um cartaz que dizia: ‘proibido tocar Funk!’. Emergiram discursos

de preconceito, pois, segundo queixosos, a escola não era espaço para se estudar Funk, pois ‘Funk é musica que fala coisas ruins’. [...] Após tematizarmos o Funk nas aulas de Educação Física, percebi que o acesso há vários discursos sobre a manifestação cultural estudada, permitiu a produção de outras subjetividades, diferentes daquelas inicialmente proferidas por eles e elas no início do projeto (NEVES, 2011, p. 1).

Notei que desconstruímos a ideia de que a dança *break* é uma prática estritamente masculina, assim como também a ideia de que os dançarinos do *break* e os cantores de rap eram ‘maloqueiros’, como uma boa parcela da população os classifica conforme havíamos lido em dois textos (MARTINS, 2009, p. 5).

1.4.1.5 Rastros... Aprofundando e ampliando para ancorar socialmente os conhecimentos

Aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal estudada, permitindo desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações (NEIRA, 2011a). As atividades de ensino e etnografias voltadas para o aprofundamento possibilitam um entendimento maior dos significados atribuídos às práticas corporais, fomentando novas vertentes de análise, reflexões, questionamentos e releituras culturais.

Para além das atividades de aprofundamento, o currículo cultural da Educação Física também recorre à ampliação. Segundo Neira (2011a), ampliar implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos.

Os procedimentos didáticos de aprofundamento e ampliação garantem que os conhecimentos estejam socialmente ancorados, uma vez que, alarga a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais. Ou seja, sob esta perspectiva de tratativa do currículo, o conhecimento comumente aceito como verdade é, constantemente, questionado e submetido à análise cultural, tal como esboçado pelos professores Camila Silva de Aguiar, Marcos Ribeiro das Neves e Luiz Alberto dos Santos.

Na continuidade das atividades, leram um texto sobre o estilo *psy*, que explicava como as primeiras raves aconteciam, como as músicas eram tocadas, quais eram os propósitos iniciais. Foi o mote para discutir as transformações nos equipamentos, que passaram do vinil a aparelhos de som

e luzes digitais com diversos efeitos especiais. Em relação aos propósitos iniciais das raves, segundo o texto, os alunos puderam verificar que se tratavam de uma forma de resistência e busca de paz, ligada a um estilo alternativo, diferentemente de algumas festas atuais divulgadas pela mídia e frequentadas geralmente pela classe média (AGUIAR, 2009, p. 4).

Para lidar com alguns discursos de preconceito que emergiram no momento do mapeamento [...] estudamos um pouco da história do Funk e analisamos um vídeo do James Brown, cantor americano reconhecido como um dos criadores do Funk nos Estados Unidos. Também lemos e discutimos um texto que discorria sobre a origem do Funk dentro da igreja e toda sua história com a luta política que os negros travavam no seu cotidiano. Neste caso, utilizavam a música como meio de protesto. Já com o vídeo, nós discutimos sobre a diferença dos passos naquela época e as transformações que a dança sofreu quando foi hibridizada por outras culturas (NEVES, 2011, p. 7).

Para dar continuidade às discussões sobre a dança e às vivências, propus uma entrevista com a Edileuza, funcionária da escola na área da limpeza. [...] A entrevista com a Edileuza possibilitou o acesso a outras representações sobre os locais de dançar e sobre o próprio forró. Ela explicou que começou a dançar quando criança, que dançar fazia muito bem à saúde e que não precisava de bebidas alcoólicas para dançar porque ela mesma não bebia (SANTOS, 2012, p. 6).

1.4.1.6 Rastros... Construindo registros e avaliando

O registro e a avaliação constituem-se em pilares sobre os quais se assenta o currículo cultural da Educação Física. Mais precisamente, de acordo com Neira (2011a), Escudeiro (2011) e Müller (2016), a construção de registros tem por objetivo facilitar a retomada do processo para a socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. Mediante os registros, a avaliação no currículo cultural da Educação Física cumpre a função fundamental de oferecer subsídios para o professor pensar e replanejar a prática pedagógica, implicando num acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo posto em ação.

A partir das questões realizadas sobre o corpo lá na primeira vivência, preparei um registro onde os alunos deveriam desenhar como achavam que era o seu corpo por dentro. Foram muito curiosas as diversas possibilidades de representação do corpo apresentadas pelas crianças, as questões levantadas por eles e o que eu pude perceber a respeito dos conhecimentos socializados. A partir desse registro consegui pensar nas próximas ações que eu realizaria durante o trabalho (MARTINS, 2012, p. 3).

Ao conhecer a experiência dos alunos, descobri que na escolinha de futebol ‘Toca do Lobo’ os participantes dos projetos devem também frequentar os cultos religiosos. É uma condição. Essa informação ficou registrada no meu diário de bordo para que eu pudesse, mais adiante, abordar a relação entre religião e futebol (ANDRADE, 2011, p. 6).

A apresentação das orientações didáticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física, ilustradas com os fragmentos dos relatos de experiência, permite constatar que se trata de uma proposta engajada na luta pela transformação, que prestigia princípios e procedimentos democráticos e que almeja a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais.

Mapeando, ressignificando, aprofundando, ampliando, registrando, avaliando... lutando pelo reconhecimento da cultura corporal da comunidade, por justiça curricular, pela descolonização do currículo, pela ancoragem social dos conhecimentos... Rastros de um currículo... que não podem ser capturados ou copiados, mas que, quando colocados em ação por mais um vetor-professor, gera uma nova vida-curriculo... que exala outros cheiros, caminha por outro espaços, constitui outros textos... coloca novos “pingos”. Ao fazer, apela para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

2 A TEMATIZAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONHECIMENTOS EM CENA

Como vimos no primeiro capítulo, por meio do currículo cultural as aulas de Educação Física transformam-se em espaços para que as pessoas possam interpretar, analisar, compreender e, principalmente, produzir práticas corporais. Não é objetivo deste currículo apresentar práticas afastadas do patrimônio cultural de chegada dos alunos, muito menos, adaptar esses alunos a determinados níveis de aptidão física, habilidade motora ou de convencê-los da possibilidade de emancipação a partir do acesso ao conhecimento científico, historicamente constituído. Dessa forma, diferentemente dos demais currículos da área, apresenta potencialidades para diminuir as injustiças sociais, sobretudo, ao promover uma educação corporal democrática a partir do reconhecimento das vozes e das gestualidades subjugadas.

No currículo cultural da Educação Física, o planejamento das aulas e das atividades de ensino não se dá em torno de conteúdos, mas sim de temas, por meio dos quais professores e alunos buscam acessar diferentes discursos e produzir novos sentidos em relações às práticas corporais. Ou seja, neste currículo, os conhecimentos socializados advêm da tematização das manifestações da cultura corporal. De acordo com Neira e Nunes (2009a),

Seguindo o raciocínio de Freire (1980) e Corazza (2003), 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 (p. 261-62).

Sendo assim, este capítulo se organiza em três momentos. O primeiro deles busca reconhecer as influências do pensamento freireano – partindo do conceito de tema gerador – no currículo e nas práticas pedagógicas culturalmente orientadas. O segundo momento registra os movimentos de reterritorialização dos pressupostos freireanos pelo pensamento pós-estruturalista e, finalmente, o terceiro momento, evidencia como a tematização no currículo cultural da Educação Física pode aproximar-se do conceito deleuze-guattariano de Rizoma.

2.1 Contribuições freireanas a partir dos temas geradores

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teorização sobre currículo, sua obra tem implicações importantes ao tentar responder questões curriculares e epistemológicas fundamentais: O que ensinar? O que significa conhecer? (SILVA, 2011).

Na perspectiva freireana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou dos “temas geradores”. Ou seja, o conteúdo programático advém de um problema vivido pela comunidade e que, para ser pedagogizado, deve amparar-se em programas de ensino fundados no ato dialógico. Segundo Giroux (1986, p. 296), “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”.

De acordo com Paulo Freire é pelo diálogo que todos (alunos, professores e especialistas) conhecem o mundo, tomam consciência das coisas, das relações e principalmente de si mesmos, alcançando a libertação das relações de opressão. Nessa medida, conhecer não é uma ação isolada – individual – ou desinteressada, uma vez que envolve intercomunicação, intersubjetividade e intenção.

Para Silva (2011, p. 59), é, justamente, “a intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico”, através do qual o mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente comunicado; o ato pedagógico não consiste em simplesmente comunicar o mundo. Em vez disso, cria-se dialogicamente um conhecimento do mundo.

Costa (1995), ao empreender uma análise sobre as formas como algumas vertentes de pensamento⁶⁶ interpretam o “diálogo” na construção de discursos criticamente embasados, afirmou que,

Na perspectiva freireana, o diálogo é uma estratégia epistemológica e pedagógica em que a relação dialógica dos sujeitos entre si e com a realidade cognoscível constitui relações dialéticas de transformação que os homens e o mundo travam entre si (p. 129).

Com a introdução do conceito de temas geradores⁶⁷, Paulo Freire encaminhou a ideia de uma educação centrada na visão fenomenológica do ato de conhecer. Dessa maneira, as

⁶⁶ As três vertentes mencionadas por Costa (1995) são: habermasiana, freireana e hermenêutica.

atividades escolares de pesquisas, análises, reflexões e discussões, ao se articularem à realidade e à prática social dos educandos, buscam viabilizar a possibilidade de apreensão dessa realidade. Dentro da práxis proposta por Freire, quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica.

Na fenomenologia, a ênfase está no significado subjetivo que as pessoas dão às suas experiências. Assim, o ato fenomenológico – ou atitude fenomenológica –, originado em Husserl e desenvolvido por autores como Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre⁶⁸, incide em suspender o entendimento naturalizado (aparente) que as pessoas têm do mundo, abrindo espaço para a descrição dos fenômenos e para a construção de respostas que se revelam como possibilidades de explicações às coisas.

Em termos curriculares, a perspectiva fenomenológica emerge junto ao movimento de reconceptualização da década de 1970⁶⁹, como uma das frentes de rejeição à concepção tecnicista de currículo. Para Silva (2011), a perspectiva fenomenológica de currículo é, epistemologicamente falando, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com estruturação tradicional da educação.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. [...] No currículo fenomenológico eles (estudantes) são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido, a atitude fenomenológica (SILVA, 2011, p. 41).

É por isso que a pedagogia freireana concede importância central ao papel dos educadores, aos quais cabe organizar e sistematizar atividades de ensino que possibilitem aos alunos 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, 2009a, p. 262).

⁶⁷ Conforme Corazza (2003, p. 9), “é na página 117, de ‘pedagogia do Oprimido’ [...] que Paulo Freire funda o trabalho conceitual com os temas, de uma forma mais sistematizada do que fizera em ‘Educação como prática de liberdade’”.

⁶⁸ Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre, contestaram o idealismo husserliano, trazendo a base do conhecimento para o terreno da existência.

⁶⁹ O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos tradicionais de Bobbitt e Tyler. Além da fenomenologia, as críticas da educação e do currículo tradicionais também foram postas por outras teorias sociais: a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (SILVA, 2011).

Mais precisamente, na pedagogia proposta por Paulo Freire, o conhecimento escolar converte-se num processo resultante da mediação entre os saberes escolares e os saberes populares, por meio da problematização das situações vividas, de forma a instrumentalizar os educandos a intervirem nas situações-limite⁷⁰. Nesse sentido, Freire (1983a) desenvolveu uma concepção de prática educativa alternativa à educação bancária, portanto, alternativa à educação cujo saber

[...] é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia, da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983a, p. 67).

Isso implica, portanto, uma concepção de currículo que é concebido a partir de uma práxis de investigação do contexto concreto em que os educandos estão inseridos. Ou seja, o currículo freireano – se é que podemos atribuir tal denominação – ao invés de ser uma proposta abstrata para sujeitos abstratos, constitui-se dialogicamente com os sujeitos do processo educativo, como artefato que incide sobre problemas da realidade.

Paulo Freire também buscou sustentar a sua epistemologia a partir da concepção antropológica de cultura. Na sua obra, a cultura é entendida como “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38). Nesse sentido, continua,

[...] é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (p. 38).

Mizukami (1986) situa a obra de Paulo Freire como a mais significativa dentre aquelas que enfatizam aspectos sócio-político-culturais no contexto educacional brasileiro⁷¹. Ainda

⁷⁰ Paulo Freire se referia a situações-limite como situações de opressão. As tarefas que os homens precisam realizar, a fim de superar as “situações-limite”, constituem os “atos-limite”, que implicam numa postura de decisão frente ao mundo (CORAZZA, 2003).

⁷¹ Mizukami (1986) identificou e analisou cinco abordagens do processo de ensino-aprendizagem que influenciaram (e ainda influenciam) a formação dos professores e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas. São elas: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. Esta última, influenciada diretamente pelas ideias e propostas de Paulo Freire.

que discordemos da autora quanto à utilização do termo “abordagem⁷²”, não podemos deixar de ressaltar a relevância de seu trabalho na análise conceitual das ideias freireanas, naquilo que denominou de “abordagem sociocultural”.

Para Mizukami (1986), toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem, bem como de uma análise do seu meio cultural. No entendimento da autora, “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua realidade” (MIZUKAMI, 1986, p. 90). Logo, uma educação que se preste a despertar nos alunos uma atitude crítica perante a sociedade necessita tomar como ponto de partida o universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Corazza (2003), ao estudar as raízes do conceito de temas geradores em Paulo Freire, identificou diversas influências teóricas, dentre as quais destacam-se: a do historiador Hans Freyer e do educador russo Moisey Mikhaylovich Pistrak.

Pensando as relações homem-mundo e homem-homem no interior de sua historicidade, Paulo Freire retoma as “unidades epocais” inicialmente propostas por Freyer. Na perspectiva desse autor, a história pode ser entendida como uma cadeia contínua de épocas que se cumprem na medida em que seus temas são captados e suas tarefas realizadas, até o momento de não serem mais pertinentes às novas necessidades que emergem.

Ancorando-se nesta visão, Freire (1983a, p. 109) define um “tema epocal” como um “conjunto de idéias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, em busca da plenitude”. Além disso, tal como Freyer, Paulo Freire distingue os temas epocais gerais dos temas epocais particularizados, bem como aponta para o caráter de urgência dos mesmos.

Já Pistrak, outra possível referência na obra freireana, defende o ensino por meio de “sistemas de complexo”. Para Pistrak, o critério de escolha para o tema que ocupará o centro desse complexo funda-se mais na realidade social das pessoas do que na razão estritamente pedagógica. Nas palavras de Corazza (2003):

Tanto Freire quanto Pistrak elegem os temas advindos da vida concreta dos sujeitos como a centralidade do processo educativo, porque ambos se utilizam do mesmo paradigma epistemológico, qual seja, o dialético, que supõe a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la. [...] Entretanto, os ‘temas’ de Freire (concebidos a partir de sociedades

⁷² Concordamos com Neira (2009, p. 39) ao apontar que “uma tendência pedagógica é uma tendência e suas circunstâncias”. Para o autor, é “justamente por causa das circunstâncias que abrimos mão do termo tendências ou seus assemelhados (abordagens, vertentes etc.) e passamos a empregar currículo”.

estruturalmente desiguais, tais como Brasil e Chile) não podiam referir-se aos ‘temas’ de Pistrak (concebidos num contexto relativamente hegemônico – União Soviética, após a Revolução de Outubro de 1917) e, portanto, tinham de vir marcados pela luta de concepções de classes antagônicas (p. 21).

Assim, a questão dos temas geradores é entendida para Paulo Freire a partir de uma sociedade dividida em classes. Logo, o processo educativo deve engajar-se na luta pelas classes oprimidas, em prol da transformação da realidade para a libertação do povo.

Corazza (2003) aponta que a Educação Popular freireana está embasada num projeto histórico e prevê a construção de um novo coletivo social a partir da transformação das estruturas políticas e da organização social, o que viabiliza uma sociedade substancialmente democrática. Para Corazza (2003, p. 37), por meio da Educação Popular inaugurada por Paulo Freire, os temas geradores:

- utilizam a teoria dialética do conhecimento e a concepção metodológica dialética, fundamentada no paradigma de prática-teoria-prática;
- são extraídos a partir da problematização da prática de vida concreta das classes populares: são temas da vida-vivida, vivida;
- recortam uma parte do contexto societário geral, constituindo-se em porções do todo social que, no entanto, relacionam-se dialeticamente com ele, possibilitando a descoberta de cada vez mais relações, numa produção espiralada de conhecimento;
- permitem que os conhecimentos aprendidos possuam um sentido e uma aplicação na vida e prática social do educando, tornando-o protagonista de sua história e de sua cultura;
- possibilitam teorizar sobre a prática, o que implica em ir além do aparente, já que os sujeitos estudam e refletem criticamente sobre a temática problematizada, ensejando voltar à prática com referenciais teóricos mais elaborados e mais consistentes;
- viabilizam o conhecimento das contradições da realidade (coletiva e singular), bem como a apropriação significativa dos conhecimentos que guiam os atos com que se transforma a realidade.

Com sua proposta de Educação Popular, Paulo Freire enfatiza a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico, na construção de seus próprios significados e valores culturais, além de ratificar as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder. Mais precisamente, para Freire (1983a), o conteúdo quando originado na subjetividade das culturas populares minimiza o risco do oprimido absorver aquele elaborado sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor. O autor

explicita uma posição contrária às propostas curriculares que desprezam o entendimento que os sujeitos-educandos possuem sobre a realidade.

Tal contrariedade seria explicitada por Paulo Freire caso tivesse analisado alguma das propostas curriculares totalizantes da Educação Física. Pois, como vimos no primeiro capítulo, na contramão dos indicativos freireanos, os conteúdos de ensino recorrentes nos currículos psicomotor, desenvolvimentista, esportivista, saudável – e mesmo naqueles que se autodenominam críticos (superador e emancipatório) – não contribuíram para desestabilizar os valores dos grupos colocados em situação de vantagem na escala social (brancos, cristãos, euroamericanos, masculinos) e, conseqüentemente, para uma leitura acurada dos mecanismos de subjugação que circulam nas práticas corporais.

Dessa forma, podemos afirmar que as ideias de Paulo Freire a respeito dos “temas geradores” são aquelas que mais contribuíram quanto à decisão dos conhecimentos colocados em cena nos currículos culturalistas da Educação Física, quais sejam a proposta “sociocultural” de Pérez Gallardo (2002; 2003) e o “currículo cultural da Educação Física” proposto por Neira e Nunes (2006).

Pérez Gallardo (2002; 2003), adotando como princípio norteador a Formação Humana, aponta que o ensino da Educação Física na escola deve viabilizar a apropriação dos elementos da cultura corporal que fazem parte de cada grupo social. Assim, é fundamental que o currículo da Educação Física considere as experiências e vivências, a socialização e a sociabilização na cultura do educando e, principalmente, os elementos característicos de suas relações no grupo familiar, na cultura local, na cultura regional, na cultura nacional e internacional.

Já o currículo cultural, conforme estamos apresentando, usa dos ensinamentos freireanos para manter-se atento ao contexto real em que as práticas corporais ocorrem e, partir deste, selecionar os temas a serem estudados. Por esta ótica, segundo Neira e Nunes (2006), o que se pretende é a tematização dos saberes relativos ao patrimônio da cultura corporal no espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O conhecimento torna-se importante à compreensão e intervenção na realidade.

Tal como na pedagogia freireana⁷³, no currículo cultural da Educação Física, a decisão do que vai ser tematizado perpassa pelo mapeamento rigoroso do repertório cultural corporal

⁷³ Paulo 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

disponível aos(as) alunos(as) – seja do entorno da escola ou do universo cultural mais amplo –, bem como dos conhecimentos que possuem sobre uma determinada prática corporal. Perpassa também pela articulação do planejamento do professor com o projeto político-pedagógico da escola – documento da instituição, que reúne as análises da realidade e as decisões coletivas acerca das finalidades educativas⁷⁴.

Conforme Freire (1983a), mapear significa proceder um estudo da realidade não limitado à simples coleta de fatos e dados, mas que, acima de tudo, permite ao professor mergulhar na cultura dos educandos e emergir com um conhecimento maior de seu grupo. Para Giroux e Simon (2005),

[...] nenhuma pedagogia germina em solo infértil. [...] um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como um terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica (p. 105).

Corroborando as proposições de Paulo Freire, Giroux e Simon (2005) apontam para a urgência de um processo educativo que ratifique a realidade concreta da vida cotidiana e, conseqüentemente, torne-se a base para uma pedagogia crítica da possibilidade.

[...] 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 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 (GIROUX; SIMON, 2005, p. 107).

É viável afirmar, portanto, que Paulo Freire trouxe substratos importantes para se pensar uma perspectiva curricular que, antecipando-se aos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. “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).

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 na localidade.

⁷⁴ 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.

Giroux (1987) também reconhece que a proposta de Freire oferece a possibilidade para a organização de experiências pedagógicas em forma de práticas culturais que levem a modos – de aprendizagem e de luta – mais críticos, questionadores e coletivos. Conseqüentemente, o currículo alinha-se à noção de “política cultural”, uma vez que, ativamente, produz e cria significados sociais, numa estreita ligação com as relações de poder e desigualdade.

Por fim, e em concordância com Silva (2011) podemos dizer que, frente às novas condições de dominação características da sociedade – e da escola – contemporânea, Paulo Freire “inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo” (p. 62).

Lima e Germano (2012, p. 215) apontam que a crítica de Freire à educação bancária possui afinidades com algumas das reflexões pós-coloniais pelo fato de trazer, de igual modo, uma denúncia à “produção monocultural da mente” e à “violência epistêmica”. Na análise dos autores, ao questionar a hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Paulo Freire denunciou a “passividade cognitiva” a que é posta o educando, estendendo sua crítica à “monocultura da mente⁷⁵” produzida por esse tipo de prática educativa.

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).

Nesse sentido, a monocultura da mente, resultante da educação bancária, unilateraliza o sujeito humano ao negar-lhe a possibilidade de uma formação educativa plural, que somente se forja na busca inquietante do saber, o qual, como escreveu Freire (1983a), 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, 1983a, p. 66).

⁷⁵ No trabalho de Lima e Germano (2012) esta expressão foi retirada de 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 humanos alheios ao seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico. Shiva (2003, *apud* LIMA; GERMANO, 2012, p. 205) entende que “o saber científico dominante é produtor de *monoculturas da mente*, as quais se manifestam através do desaparecimento das alternativas frente ao parâmetro hegemônico de pensar, de sentir e de viver a realidade”. Vale destacar que, nesta esteira de análise, Souza Santos (2008) cunhou a expressão “monocultura do conhecimento científico”. O sociólogo português trabalhou esta ideia durante toda a sua trajetória acadêmica, construindo uma teoria crítica em que as monoculturas criadas pela modernidade devem ser substituídas por ecologias.

Para Lima e Germano (2012), as “monoculturas da mente” são o resultado da “violência epistêmica⁷⁶” perpetrada contra saberes populares, considerados pela razão científica dominante como não saberes. Assim, a violência epistêmica desencadeada pela educação bancária se traduz na negação do saber discente, invisibilizando e silenciando os conhecimentos trazidos pelos educandos ao adentrarem nos variados espaços de ensino.

Giroux (1998), para além do que já foi dito, entende que Paulo Freire oferece novas possibilidades teóricas para tratar a autoridade e os discursos daquelas práticas casadas com o legado de um colonialismo, que tanto deixam o privilégio e a opressão vivos como forças ativas constituintes da vida diária dentro dos centros e das margens de poder. Classificando Freire como um “intelectual de fronteira⁷⁷”, Giroux (1998) aponta para a necessidade dos trabalhadores culturais – professores e outros intelectuais – tornarem-se “cruzadores de fronteiras”, abandonando as teorias e ideologias que os situam dentro da segurança dos lugares e espaços herdados pela tradição colonial.

No tocante à Educação Física não é difícil nos depararmos com propostas curriculares que, colonizadas pelo futebol, vôlei, basquete e handebol – “o quarteto fantástico” –, só ajudam a reiterar a hegemonia de práticas corporais brancas, masculinas, euro-estadunidenses e cristãs. Se não bastassem essas manifestações disseminadas nas escolas, seu viés performativo desconsidera outras possibilidades de significação⁷⁸ pelos grupos culturais que com elas se deparam. Sob o jugo da perspectiva convencional, 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 possam algum dia cruzar as fronteiras da tradição colonial. O que fazem é simplesmente perpetuar a condição subordinada das culturas locais pelo convencimento dos valores e atributos da cultura corporal hegemônica.

A fartura de exemplos torna obsoleta qualquer tentativa de contestação desse 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

⁷⁶ Os autores recuperam o termo “violência epistêmica” de Gayatri Chakravorty Spivak, mais precisamente de seu 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.

⁷⁷ Como um intelectual de fronteira, Paulo Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível 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 materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana (GIROUX, 1998, p. 194).

⁷⁸ A etnografia realizada por Neira (2014b) 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.

corporais inventadas para ensinar conteúdos escolares. Os estudos de Neira e Pérez Gallardo (2006) e Chaim Júnior (2007) denunciaram que as 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 que exclusivamente pelo patrimônio dominante. O que apenas confirma a assertiva de Paulo Freire: o oprimido é hospedeiro do opressor.

Felizmente, tem-se verificado 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 destinadas proporcionam-lhes um tratamento pedagógico pós-colonial.

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, 2009a, 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-colonial⁷⁹ oferece subsídios para a investigação das 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 abertas à diversidade.

Diante dos elementos discutidos até então, podemos inferir que o pensamento freireano representa uma grande mudança paradigmática no que concerne aos temas de ensino a serem tratados nas aulas de Educação Física. Paulo Freire inicia uma ruptura – que depois seria ampliada pelas contribuições das teorias pós-críticas, em especial pelo pós-estruturalismo –, por meio da qual a ideia de um conhecimento escolar totalizante e totalizador, portanto necessário a tudo e a todos(as), é colocada em xeque. Após o trabalho de Freire, conhecer é mais do que deter conhecimentos necessários, é reconhecer-se no conhecimento necessário para atuar no mundo.

⁷⁹ Sobretudo pelas contribuições de Fanon (1983), Bhabba (1998) e Hall (2003b).

Ao falar de “temas geradores”, Paulo Freire dissolve qualquer perspectiva “apostilada” de currículo, latente no engodo do conhecimento científico. Recusa o propedêutico, o modular, o capitular ou outra forma qualquer de blindagem do conhecimento pela cultura hegemônica. Faz preferência ao popular, às experiências, à vida-vivida. Atento a isso, o currículo cultural da Educação Física “desapostila-se” dos currículos totalizantes para poder tematizar as práticas corporais a partir do patrimônio cultural corporal disponível socialmente. Nesse sentido, todos os estudantes, independentemente da etapa da Educação Básica em que se encontrem têm o direito de estudar os variados esportes, brincadeiras, danças, ginásticas e lutas, 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, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tomada como objeto de estudo (NEIRA, 2011a). O resultado é a modificação nas representações dos educandos com relação ao tema e às pessoas que o vivenciam, alcançando a 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, 2011a, p. 121).

Embora Paulo Freire, ao longo de sua teorização, tenha trabalhado com termos binários (classes dominantes e dominadas, colonizador e colonizado, opressor e oprimido, consciência crítica e ingênua), a lógica de construção de seu pensamento foi capaz de captar ambivalências, interseções, cruzamentos, aproximando-o, tal como vimos, das preocupações pós-coloniais mais recentes. Nesse quesito, ao se posicionar contrariamente à absolutização do saber da ciência, apostando no diálogo como forma de interação entre sujeitos, conhecimentos e culturas, Paulo Freire soube articular noções caras à modernidade (como emancipação, liberdade e democracia), à crítica da própria modernidade. Acreditamos portanto que, se Freire foi um dos precursores da teorização crítica no pensamento educacional brasileiro, suas observações, análises, interpretações e proposições, atravessaram

tais fronteiras e encontraram campo fértil também nas teorizações pós-críticas. Passos estes, seguidos e radicalizados – a partir do pós-estruturalismo – pelo currículo cultural da Educação Física.

2.2 Reterritorialização dos temas geradores pelas correntes pós-estruturalistas

Para além dos Estudos Culturais, do multiculturalismo crítico e do pós-colonialismo, o pós-estruturalismo é outro campo teórico que fundamenta a noção de tematização adotada pelo currículo cultural da Educação Física. O pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista⁸⁰. Mais precisamente, o pós-estruturalismo revela os problemas enfrentados pela visão estruturalista da linguagem quando se propõe explicitar a complexidade pela qual os homens e mulheres “leem” e interpretam a realidade.

O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na presença e no valor de um significado correspondente de forma inquestionável. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, sempre adiada e imersa em relações de poder⁸¹.

Silva (2003) define o sujeito como fruto da linguagem e, como tal, despossuído de uma propriedade essencial ou originária. Nessa ótica, 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.

⁸⁰ O pensamento estruturalista tem sua origem na linguística estrutural desenvolvida por Ferdinand Saussure na virada do século XIX para o século XX. Seus principais representantes foram: Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Jacques Lacan. O estruturalismo considera que toda estrutura apresenta-se em forma de linguagem e seu sentido se expressa por meio da diferença dos diversos signos e dos significados a eles atribuídos (SAUSSURE, 1977). A título de exemplo, Neira e Nunes (2009a) apontam que, em uma apresentação de Ginástica Rítmica Desportiva a “estrutura” pode ser compreendida pela relação estabelecida entre as partes constituintes. Os signos bola, corda, fita, arco, massa, atleta não receberão o mesmo sentido caso se apresentem isoladamente. Ou seja, a estrutura da linguagem não verbal Ginástica Rítmica Desportiva somente ganha sentido/significado pela relação entre as partes.

⁸¹ Silva (2003) sintetiza na transformação da noção de poder uma das contribuições fundamentais do pós-estruturalismo ao currículo pós-crítico. Nesse sistema, o poder não é algo fixo, não parte de um centro, nem tampouco é algo externo, que possa ser tomado, como propuseram as teorias críticas de currículo. Com base em Foucault (1988), o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas, que por sua vez, são transitórios e instáveis.

Assim sendo, ao proceder uma análise pós-estruturalista da obra de Paulo Freire, Costa (1995) aponta que a pedagogia de inspiração freireana contém uma dimensão limitante por sua crença no poder do sujeito.

Estou inclinada a reconhecer que as representações dos sujeitos são produzidas numa rede de interesses e de forças em que eles são mais um dos elementos dessa trama, e o fato de estarem conscientizados e atuantes não os torna autônomos para imprimirem às suas vidas a direção que desejam (COSTA, 1995, p. 129).

É por isso que Corazza (1997), num determinado momento do seu percurso intelectual, afirma ter entrado num embate com os pilares centrais dos temas geradores. Segundo a autora, grande parcela da Educação Popular pressupõe a existência de uma realidade das classes oprimidas que deve ser descoberta a partir do desvelamento das ideologias que a distorcem e a degradam. Entretanto, esta concepção educacional situa-se no âmbito do realismo linguístico e, como tal, acaba por instalar “uma realidade-coisa que existe em essência, que verdadeiramente possui uma natureza, para aquém das palavras com que é expressa e das descrições que a representam” (CORAZZA, 1997, p. 119).

O pensamento pós-estruturalista – no qual se inspira Corazza –, desmonta essa concepção ao descrever que a linguagem é produtora de significados sobre as coisas, que só passam a existir desde que se lhes atribua sentidos. Logo,

[...] 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 polimorfias 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. 119-20).

Reconhecendo que Paulo Freire se afasta das concepções pós-estruturalistas que concebem o conhecimento estreitamente relacionado com suas formas de representação no texto e no discurso, Corazza (1997) propôs uma reterritorialização⁸² dos temas geradores pela

⁸² “É a operação da linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224). Na nomenclatura introduzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, “territorializar” significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou

via do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais. A autora conservou os mais produtivos significados da teoria freireana e rearticulou outros para produzir o que chamou de “temas culturais”.

De acordo com Corazza (1997, p. 126), “os temas culturais são bem 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”. Além disso, para a autora, como forma de selecionar e organizar o currículo, os temas culturais permitem trazer para a cena da escola os conhecimentos subjugados, aqueles que Foucault (1993) denominou de “saberes da gente”.

Pode-se dizer que o trabalho com os temas culturais incorpora radicalmente os saberes da gente, transformando-os em artefatos curriculares. Dessa forma, de acordo com Corazza (1997), 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, 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, reproblemáticas na luta cultural (CORAZZA, 1997, p. 128).

Sandra Corazza ratifica, portanto, a pedagogia como uma estratégia de política cultural que não se limita à crítica da ideologia, mas que se coloca aberta para descobrir formas de criar um espaço para o envolvimento mútuo da diferença vivida. Nessa perspectiva, o conhecimento não existe inicialmente no indivíduo, pois está na sociedade em forma de práticas culturais.

Retroalimentado por essas ideias, o currículo cultural da Educação Física tematiza as práticas corporais dos grupos subjugados, criando fendas para que outras vozes sejam ouvidas mediante atividades de ensino e etnografias necessárias para uma profunda compreensão dos elementos da vida social, construídos pela linguagem e de modo discursivo. Essa pedagogia dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais, objetivando a

elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Sob análise deleuze-guattariana, 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). Segundo Santos (2013), os movimentos de desterritorialização demarcam as efetações e demolições conceituais que se desencadeiam, de modo a constituírem-se em um quadro de cesuras que subvertem as noções e estruturas, conjurando rupturas, mutações, agitações na superfície.

desconstrução⁸³ dos significados implícitos nos discursos que desqualificam determinadas manifestações culturais, sobretudo aquelas cujos representantes encontram-se afastados dos centros do poder (NEIRA, 2011a).

Uma vez selecionada a prática corporal a ser estudada, a tematização requer o planejamento de atividades de leitura e significação dos discursos que se emitem ao seu respeito. As representações que os enunciados veiculam constituem-se em 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, etnia, consumo, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em pauta.

Assim sendo, a tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da brincadeira, da dança, da luta, do esporte e da ginástica, tomados como objetos de estudo, de forma a permitir o reconhecimento dos aspectos identitários que possuem, bem como, a radicalização da crítica cultural⁸⁴ sobre os artefatos⁸⁵ que os constituem. Divergindo dos currículos tradicionais e críticos da área, no currículo cultural da Educação Física é a experiência de aprendizagem em si que configura os conhecimentos a serem postos em circulação. Além disso, entende-se que toda teorização, todo conhecimento sobre a realidade nada mais é do que uma ficção, uma invenção, uma criação. Ao tematizar nunca chegamos, de fato, ao fato. Apenas falamos sobre ele, o construímos provisoriamente.

Portanto, a tematização não se preocupa com a busca da verdade ou com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a tornar explícitos os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social. Na tematização, a estrutura do conhecimento assume forma 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 (1995), é possível afirmar que na proposta cultural da Educação Física o conhecimento é tecido rizomaticamente, em oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o

⁸³ Estamos de acordo com o pensamento derridiano pelo qual 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 Derrida (2001) caracteriza de indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* – que pode gerar estruturas fecundas para se repensar as diferenças e inverter as hierarquias. O conceito de desconstrução será aprofundado no terceiro capítulo.

⁸⁴ Moreira e Macedo (2001) veem na crítica cultural um caminho para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjagam determinados grupos, gerar conhecimento com base na pluralidade cultural e construir um ambiente solidário em torno dos princípios de liberdade, prática social e democracia.

⁸⁵ Aqui se quer dizer gestos, ritos, regras, formas de organização, procedimentos, vestimentas, estratégias e tudo o mais que atribui especificidade a uma prática corporal.

modo positivista de se construir os conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores nas quais erigiram os conhecimentos “verdadeiros” dos currículos totalizantes da Educação Física, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença.

2.3 Tecendo os rizomas... por um currículo da diferença

Embasada nos estudos pós-estruturalistas, a “filosofia da diferença” questiona o projeto iluminista da modernidade, além disso, tece severas críticas à filosofia humanista, ao sujeito racional, à autonomia humana e aos pressupostos universalizantes. Segundo Peters (2000, p. 42), “se existe um elemento que distingue o pós-estruturalismo é, justamente, a noção de *différence* [diferença], que vários pensadores utilizam, desenvolvem e aplicam de formas variadas”, mas que possui origem comum em Nietzsche, sobretudo, no que se refere à crítica ao pensamento platônico e ao modelo hegeliano de consciência.

Schöpke (2004) ao fazer uma genealogia da diferença⁸⁶ aponta que Nietzsche é decisivo na criação de uma “filosofia da diferença”, na medida em que seu pensamento recusou um modelo ou um ser em si, só concebendo os seres na temporalidade a qual não sobrevivem. “Para Nietzsche, as ideias de mesmo e de semelhante são forjadas por uma razão que precisa tomar o diferente pelo igual ou similar. [...] Mas o que existe de fato é um verdadeiro abismo entre os seres” (SCHÖPKE, 2004, p. 125). Assim, a ideia nietzschiana do ‘eterno retorno’ só pode ser perfeitamente compreendida como sendo

[...] eterno retorno como retorno da diferença – uma vez que é a diferença, e não a identidade, o princípio de toda a Natureza. Todo retorno repete o ‘mesmo’ mundo de diferenças, o ‘mesmo’ mundo de simulacros; é a eterna volta daquilo que não tem princípio nem fim; é a eterna repetição sem finalidade. É a eterna volta da diferença pura (SCHÖPKE, 2004, p. 126).

Nietzsche afasta-se, portanto, das teses que defendem um princípio de identidade para todos os seres, pois para ele é a diferença que está na essência dos seres. Não há uma

⁸⁶ A autora trabalhou com alguns filósofos – Heráclito, Platão, Aristóteles, Bergson, Nietzsche – que direta ou indiretamente, abordaram a questão da diferença, tendo como objetivo a composição de um quadro mais amplo para situar a categoria de diferença pura no pensamento de Deleuze, inclusive tendo por base, os próprios estudos deleuzeanos sobre a diferença.

finalidade superior e a priori ao mundo e à vida. O que eternamente retorna é a diferença que faz tudo sempre novo e diferente.

Tal como Nietzsche, Deleuze diverge do pensamento representacional ao “pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 1988, p. 16).

Para Deleuze, o mundo moderno nasce da falência da representação. É um mundo onde as identidades não passam de simulações no ‘jogo’ mais profundo da diferença e da repetição. Este é, para Deleuze, o mundo dos simulacros, das distribuições nômades, o mundo das diferenças. Porém, a despeito disso, não existia ainda no ‘céu filosófico’ um conceito autêntico de *diferença* ou, mais especificamente, não havia sido ainda criado um conceito que desse conta da *diferença em si mesma*. A razão disso é que sempre se confundiu a criação de um conceito de *diferença* com a inscrição da *diferença* no conceito em geral. Dessa maneira, a *diferença* – já mediatizada – era sempre associada à negação e à contradição (que representam, para Deleuze, as formas menores e mais baixas da diferença). Era preciso inventar um conceito que libertasse a diferença das regras limitadoras da representação. E libertá-la da representação é libertá-la de sua subordinação à ‘identidade’, ao ‘mesmo’ e à ‘semelhança’. É dar a ela ‘voz’ própria, ou seja, é assegurar à *diferença* uma ontologia sempre negada por uma imagem de pensamento ortodoxa. Dissemos ‘ontologia’ porque a *diferença pura* é a própria expressão do ‘ser’ (SCHÖPKE, 2004, p. 143).

Dessa forma, Schöpke (2004) afirma que a diferença pura deleuziana é o maior, primeiro e mais significativo acontecimento do ser. “É neste sentido que Deleuze afirma que a *repetição* é o ser informal de todas as diferenças, já que ele não faz retornar o mesmo e o idêntico, mas a própria diferença” (p. 154).

Na concepção filosófica da diferença, tem-se, então, o deslocamento da atenção dos universais e abstratos para a concretude dos eventos e dos acontecimentos⁸⁷. Logo, os conceitos não podem ser reconhecidos como absolutos, pois estão sempre relacionados a um campo de considerações, ou seja, a um plano de imanência.

Deleuze e Guattari (1992) asseveram que os conceitos e o plano são estritamente correlatos, mas um plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. Estes últimos, ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço. O plano faz-se como um platô, sendo o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem

⁸⁷ O acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio onde futuro e passado não param de coincidir, isto é, de invadir um ao outro, distintos, porém indiscerníveis. O acontecimento propriamente dito é o que vem, o que acontece, dimensão emergente ainda não separada da antiga. O acontecimento é a intensidade que vem, que começa a se distinguir de uma outra intensidade (ZOURABICHVILI, 1994, apud CUNHA, 2007, p. 103).

romper-lhe a integridade, a continuidade. O plano é como um “deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 52). É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável. “O plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 55).

Assim, um plano de imanência se instaura a partir de conceitos, e os conceitos necessitam de um plano de imanência para terem sentido e não se perderem no vazio. Os conceitos fazem, então, referência ao acontecimento sobre o qual estão sendo tratados.

O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É um acontecimento puro, uma *hecceidade*, uma entidade [...]. O conceito define-se pela inseparabilidade de um número infinito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Importando tais ideias para âmbito do currículo cultural da Educação Física, temos que, a tematização, mais do que dogmatizar conceitos, busca habitar os planos de imanência das práticas corporais, de modo a problematizar os acontecimentos para produzir novos conceitos que ajudem a enfrentar os problemas vivenciados pelos sujeitos. Nesse sentido, os conceitos aparecem sempre como uma possibilidade, um olhar entre muitos, dado que os campos de imanência onde são produzidos envolvem movimentos infinitos que o percorrem, retornam e fazem transitar os conhecimentos numa perspectiva rizomática.

É por isso que o currículo cultural não recorre a qualquer organização taxionômica, nem tampouco faz gradações para a distribuição dos conhecimentos, muito menos distingue hierarquicamente os saberes acadêmicos e populares. Ele tece o tempo todo uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes (NEIRA, 2011a).

Nas aulas seguintes, nos dedicamos também a uma análise do que era a música rap (ritmo e poesia ou revolução através das palavras?). Muitos alunos afirmaram que o rap não é um estilo de música para dançar, era apenas para ouvir e manifestar-se. Construimos então um rap da própria turma tentando falar sobre o hip hop na nossa escola. Nessa análise sobre as letras das músicas de rap nacionais, os alunos perguntavam o que era periferia, onde ficavam determinados bairros, porque algumas letras só contavam coisas ruins. (RELATO 05, apud NEIRA, 2011a, p. 83).

Diferentemente da ramificação hierarquizada do saber, e sem a lógica binária que rege as relações dicotômicas nas quais se incluem o pensamento psicanalítico e o estruturalismo em geral (DELEUZE; GUATTARI, 1995), como podemos observar no excerto do relato

citado anteriormente, a visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídas, desterritorializadas.

O conceito de “rizoma” foi inicialmente cunhado na obra *Rizhome*⁸⁸ e depois retomado como um dos capítulos do livro *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Utilizando-se de uma referência imagética oriunda da Biologia – rizoma – e valendo-se de categorizações avessas à Psicologia e à tradição filosófica ocidental, Deleuze e Guattari (1995) 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 por ramificações, constituídas por galhos, que por sua vez, denotam as várias ciências e os vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem.

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 foundations* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28-9).

A crítica deleuze-guattariana está na própria inércia instituída por este modelo cujos galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. Um eixo genealógico que ignora a própria subjetividade daquele que produz a árvore como modelo único de pensamento, ou seja, que ignora o próprio 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 micro fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probalístico incerto, *uncertain nervous system*. Muitas pessoas tem uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva [daninha] do que uma árvore (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

No entanto, tal crítica não pode ser entendida como um ponto para a exclusão do pensamento arborescente, mas sim para a hegemonia com que o ‘pensamento profundo’ se

⁸⁸ DELEUZE, Gilles. **Rizhome**, Paris: Les éditions de Minuits, 1976

apresenta e para a falsa impressão que se tem da ‘superficialidade’, enquanto sinônimo de vazio e incipiência, como bem destaca Michel Tournier, citado por Deleuze (1974):

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).

Diante das ideias de Michel Tournier, Deleuze (1974) faz uma distinção entre os movimentos de profundidade e de superficialidade. Para ele, enquanto a profundidade se expressa num eixo “principal”, realizando movimentos verticais, para cima e para baixo, a superfície se processa no percorrer de uma grande distância, num campo aberto, semelhante a uma planície. Nesta corrida em campo aberto encontramos com inúmeras outras multiplicidades as quais agregamos, consideramos parcialmente ou, simplesmente, deixamos de lado.

Os currículos arborescentes da Educação Física⁸⁹ caracterizam-se, justamente, pelo movimento de profundidade. Ainda que sugiram simulações do múltiplo, disseminam conhecimentos a partir de uma unidade central ou de um núcleo. Ao ancorarem-se no conhecimento científico – para prometer saúde, vitória, competência ou emancipação – 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. “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” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Sendo assim, os autores definem para o rizoma alguns princípios básicos.

Os princípios de *conexão* e *heterogeneidade* dizem que os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Esses princípios 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. Mas, ao tratar de algo, estamos criando

⁸⁹ Referência às perspectivas psicomotora, desenvolvimentista, saudável e crítica, uma vez que buscam a correlação entre os conhecimentos a serem ensinados e as fases de desenvolvimento estipuladas pela literatura. Portanto, referimo-nos aos mesmos currículos que denominamos, anteriormente, de “totalizantes”.

conexões, ligações, pontes de comunicação. Estamos evidenciando qualidades, definindo ângulos de abordagem, instituindo olhares, que são diferentes de outros.

O princípio de *multiplicidade* afirma que o rizoma não mantém relação com o uno, como na metáfora arborescente, em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou subjetivação. O rizoma não admite sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. Dessa forma, o rizoma defende a inclusão. Ele abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista, em oposição à verdade única.

Já o princípio de *ruptura assignificante*, quebra com processos rígidos de significação. A partir dele, os conceitos são apenas criações que servem como ferramentas para a criação de outros conceitos. Eles são dinâmicos, flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados, e se opõem à visão estática do conceito que promove a dicotomia no âmbito do entendimento, endurecendo o aprendizado. O que vemos crescer a cada dia nos círculos que promovem o conhecimento, como a filosofia, a ciência e a religião, é uma busca sempre incessante por afirmações e argumentos que defendam veementemente conceitos e teorias, em detrimento de outras concepções teóricas, como se a validade de uma implicasse a falência das outras.

Por fim, os princípios de *cartografia e de decalcomania* 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 (1995) falam de mapas. Os mapas norteiam, indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Eles expressam algo por vir, um devir. Assim, os mapas podem ser revistos, discutidos, ressignificados, re-mapeados. Para Deleuze e Guattari não existem cópias, sobreposições perfeitas de ideias. Existem releituras, recriações a partir de algo criado. É o que eles chamam de roubo criativo, em que transformamos os conceitos dos quais nos apropriamos para criar algo novo.

Conceber o trabalho pedagógico na perspectiva rizomática requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento que dialogam entre si dentro de contextos histórico-sociais específicos, e a partir das múltiplas conexões estabelecidas entre os saberes da ciência, do popular, do mítico, do artístico etc. Sob esta compreensão, a tematização das práticas corporais no currículo cultural da Educação Física não tem por objetivo 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, 2009a, p. 262), exortando a própria ideia de profundidade

do pensamento arborescente. Dessa forma, privilegia os platôs⁹⁰, toma como base o devir e, para tal, problematiza o acontecimento por meio da diferença.

Problematizar a diferença 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.

Dessa forma, a metáfora do rizoma faz com que o currículo cultural questione as fronteiras estabelecidas pela modernidade, as quais posicionam o conhecimento científico e o conhecimento constituído em outras esferas da sociedade em lados opostos. A forma rizomática de construção do conhecimento nos permite entender que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas e, portanto, de que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro.

⁹⁰ Deleuze e Guattari (1995) desenvolveram o conceito de “platô” com o objetivo de designar uma estabilização intensiva. Tomado de empréstimo de Gregory Bateson, tal conceito se refere a uma região contínua de intensidades, que vibra nela mesma e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a outra finalidade exterior.

3 A PROBLEMATIZAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A DESCONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS HEGEMÔNICOS

Quando as atividades pedagógicas que configuram o currículo recorrem ao diálogo, e não à tolerância, para desconstruir representações dominantes e construir outras, contribuem para uma melhor compreensão do processo de representação dominante e com isso transformam tanto os estudantes quanto o sentido da representação. [...] A condição hierárquica privilegiada inicial com a qual o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 183-4).

A leitura do excerto em epígrafe nos ajudará a manter latente o aspecto central que se está defendendo ao longo deste trabalho: *se o que se pretende é um currículo sensível à diferença e comprometido com a formação de identidades democráticas – objetivo maior do currículo cultural da Educação Física – as relações de poder que impelem determinadas representações sobre as práticas corporais e seus praticantes, necessitam ser problematizadas.*

Afinal, qual professor de Educação Física, que ao trabalhar com suas turmas na escola, já não se deparou com colocações, tais como: “Ah! professor, melhor dividir os meninos e as meninas, elas não sabem jogar futebol, não vai dar para jogar junto”. “Eu não vou participar da capoeira porque a minha religião não permite”. “Eles só ouvem funk, não querem saber de outras músicas. Bota um funk que todo mundo sai dançando”. “Para ficar forte, precisa tomar bomba. Não adianta só ir na musculação.” “Vou ficar sentado. Queimada é coisa de criança, vamos fazer outra coisa”.

Esses e tantos outros pronunciamentos emitidos durante as aulas revelam algumas das representações em circulação a respeito das práticas corporais. Pensando dessa maneira, os estudantes estão simultaneamente produzindo as meninas como inábeis, a capoeira como uma prática religiosa, homogeneizando as preferências musicais de um grupo, marcando os praticantes de musculação como consumidores de substâncias ilegais e restringindo a prática da queimada a uma determinada faixa etária. Acessadas dentro ou fora da escola, tais concepções precisam ser revistas de maneira a proporcionar outras formas de ver as práticas corporais às quais se referem. Com isso não se quer dizer que o professor deva explicar a verdade e simplesmente apagar as ideias dos alunos. O que se defende é que as representações socialmente disseminadas sobre as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes sejam postas em suspensão.

Concordando com Neira e Nunes (2009a), reconhecemos na problematização a possibilidade de colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis no âmbito do convívio social, abrindo espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, discutidos os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas inculcadas, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Reconhecemos também que, ao problematizarmos as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, transformamos o currículo cultural em um espaço do devir e da aprendizagem imanente, onde os conceitos dos discursos pedagógicos e das proposições normativas são constantemente desterritorializados.

O presente capítulo tem como objetivo, num primeiro momento, compreender de que maneira a problematização aparece nas diferentes propostas da educação e da Educação Física. Na sequência, analisa a problematização no âmbito do currículo cultural, buscando reconhecer o legado freireano, bem como, as possibilidades de aproximação com o conceito de desconstrução derridiana.

3.1 Da cognoscência à práxis

De acordo com Chauí (2005, p. 18), “[...] nós nos espantamos quando por meio do nosso pensamento, tomamos distância do nosso mundo costumeiro olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes”. É por meio dos espantos que “reconhecemos nossa ignorância e, exatamente por isso, podemos superá-la”. Sendo assim, problematizar, implica numa atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade.

As teorias educacionais não críticas “ao aceitarem mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabaram por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2011, p. 16). Nessa vertente, a educação é compreendida como um instrumento de equalização social, sendo que os conteúdos, os procedimentos didáticos e a ação docente não encaminham para problematização do mundo, da vida, da realidade social dos alunos, dos valores, das opiniões, do saber. No currículo não crítico tudo é aceito como verdade irretocável, pois não há razão para perguntar, para investigar e, portanto, para filosofar. Vimos que na Educação Física os currículos ginástico, esportivista, saudável, desenvolvimentista e psicomotor alinham-se muito bem a estes pressupostos.

Embora a ideia de problematização não seja aspecto marcante dentre as teorias não críticas da educação⁹¹, John Dewey talvez tenha sido aquele que mais se aproximou de uma proposta educativa voltada a trabalhar intencionalmente com “problemas” para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem. Dewey influenciou diretamente o movimento escolanovista no Brasil, o qual – inserido numa tendência pedagógica liberal progressista⁹² – tinha como principal característica a valorização da criança a partir de experiências de ensino que permitissem “ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 1984, p. 25).

De acordo com Libâneo (1984), o método ativo de Dewey (também encontrado em Montessori, Decroly, Cousinet entre outros) aparece como resposta ao ensino humanista tradicional, e vê no “problema” o estímulo para o aluno refletir sobre as situações experienciadas, favorecendo a descoberta de soluções úteis para a vida.

Dá-se, dessa forma, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. [...] ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber, do que o saber propriamente dito (LIBÂNEO, 1984, p. 25).

Fabre (2011) entende que o problema – segundo Dewey – designa uma ruptura na continuidade da experiência ou mesmo um desequilíbrio entre o sujeito e o respectivo meio, sendo a investigação (inquirição) a operação que visa reestabelecer o equilíbrio perdido. É por isso que Dewey inventa a personagem do inquiridor, ou antes, toma-o dos empíricos, desviando-o do seu primeiro sentido.

O inquiridor é um verdadeiro Sherlock Holmes que apresenta o seu método no ‘sinal dos quatro’ quando examina o relógio de Watson e o faz falar dos seus sucessivos proprietários, baseando-se num conhecimento aprofundado dos costumes britânicos. Em Dewey, o inquiridor não é essa esponja empirista que se impregna do meio. É mais um homem experiente, ou seja, o homem: a) que capitaliza sua experiência sob forma mais ou menos

⁹¹ Vale destacar que, dentre as teorias não críticas, é muito comum encontrarmos propostas que defendem uma “aprendizagem baseada em resolução de problemas”. Propostas estas, cujos “problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos julgados como essenciais ao currículo” (BERBEL, 1998, p. 139) e que, portanto, não dialogam com a perspectiva de problematização do currículo cultural da Educação Física. Como veremos, a ideia de “ação problematizadora” (ou de “problematização”) que sustenta nossas análises tem como substrato conceitual as teorias críticas de currículo que, no avançar do texto – tal como já anunciado – aparecerão reterritorializadas pelas teorias pós-críticas.

⁹² Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sócio-políticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas por Saviani (1984) em liberais – tradicional; renovada progressivista; renovada não-diretiva; tecnicista – e progressistas – libertadora; libertária; crítico-social dos conteúdos.

incorporada ou mais ou menos objetivável; b) cuja experiência pode aumentar graças à capitalização; c) que se mantém aberto e disponível a outras experiências (FABRE, 2011, p. 21-2).

Podemos dizer que a ação problematizadora contida na proposta de Dewey, aparece reduzida a uma necessidade cognoscitiva e, portanto, ausente de uma busca de respostas identificada com uma reflexão filosófica. Nesta proposta, o ensino parte de situações que intencionam gerar dúvidas e desequilíbrios cognitivos, aproximando-se de uma concepção de aprendizagem construtivista⁹³, subjacente a alguns currículos não críticos da educação brasileira.

Dentre os currículos não críticos da Educação Física, entendemos que a obra de Freire (2009) é aquela que mais se apropria de uma concepção de aprendizagem construtivista. Adotando o conceito piagetiano de esquema motor, enfatiza a construção de movimentos nas aulas de Educação Física a partir da solução de problemas cognitivos. Assim, ao propor a utilização de jogos simbólicos, de regras ou de construção, considera o educador como um provocador de desequilíbrios, partindo de problemas que levem os alunos a alcançar a resolução de questões cada vez mais complexas.

Na brincadeira de corda, o professor mais atento verificará que as crianças não conseguirão brincar se tentarem passar todos ao mesmo tempo pela corda. Algumas procurarão passar mais vezes que as outras. Entre essas últimas haverá as que reclamarão, até que a atividade, dessa forma desordenada torne-se inviável. [...] Então é necessário que o professor intervenha para intermediar a discussão, formulando perguntas que ajudam os alunos a encontrarem solução para suas dificuldades. O conflito surgido irá pouco a pouco se transformando, adquirindo uma organização necessária para a realização da atividade. Se as crianças conseguirem criar uma outra organização qualquer que permita a realização da brincadeira, ótimo. Isso é o desejável. (FREIRE, 2009, p. 80).

Notamos que as pedagogias não críticas, tal como no fragmento citado, reforçam uma perspectiva de educação redentora dos excluídos e marginalizados por meio da compreensão de que a ausência de uma educação escolar possa ser a fonte de toda a desigualdade de direitos e oportunidades. Além disso, desprezam as relações que escola mantém com outras

⁹³ A visão construtivista do conhecimento apoiada pela teoria piagetiana da equilibração cognitiva posiciona o professor no papel de gerador de problemas e conflitos, que têm como objetivo possibilitar interações ativas entre o objeto de conhecimento e o aluno. O aluno utiliza-se de diferentes processos mentais – capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar e avaliar – para alcançar uma aprendizagem significativa. Na análise de Corazza (1995), o construtivismo pedagógico pode ser caracterizado como uma prática discursiva corporificada em processos técnicos, em instituições e padrões de comportamento geral, em formas pedagógicas etc., funcionando, dessa forma, no texto educacional brasileiro, como um significado transcendental em plena ação significante.

esferas sociais, eximindo-se de problematizar os vínculos existentes entre os conhecimentos e as formas de dominação, ou seja, de contribuir para uma análise crítica da realidade.

Por sua vez, as teorias críticas da educação, emergentes, sobretudo, a partir da década de 1960 e, subsidiadas pelas categorias gerais da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético, passaram a questionar os arranjos sociais e educacionais, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças disseminadas. Logo, para as teorias críticas, “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2011, p. 30). Na perspectiva educacional crítica, portanto, os conhecimentos circulantes na escola devem possibilitar aos alunos o acesso ao saber historicamente acumulado, a fim de alavancá-los rumo à tomada de consciência da realidade social, de maneira a favorecer o processo emancipatório. É justamente no bojo das teorias críticas que buscaremos alicerces para tratar conceitualmente da problematização.

No Brasil, três correntes críticas ganharam destaque no cenário educacional, influenciando as diversas áreas, bem como, os conhecimentos e os métodos de ensino disseminados em propostas curriculares: a Educação Popular associada à obra de Paulo Freire; a pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani; e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, relacionada à obra de José Carlos Libâneo. Considerando os propósitos da presente pesquisa e a fundamentação teórica que subjaz o currículo cultural da Educação Física, neste momento, nos limitaremos a analisar os pressupostos da corrente crítica freireana.

Paulo Freire é a principal referência no que se refere às proposições de uma educação problematizadora. Propondo romper com os pressupostos de uma “educação bancária”, essencialmente marcada pela ênfase no “depósito” ou transmissão de conteúdos, Freire aponta para a necessidade de uma ação pedagógica que parta da realidade concreta do educando com o objetivo de problematizar o seu mundo por meio do diálogo.

“O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la” (FREIRE, 1983b, p. 52). Para Paulo Freire, o diálogo torna-se mais do que uma postura pedagógica, torna-se uma exigência epistemológica, cuja rejeição implicaria num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida.

É verdade que a dialógica possui raízes bem mais profundas na história da educação. Para os filósofos gregos Sócrates e Platão, o diálogo consistia na investigação filosófica da verdade por meio de uma discussão travada entre o mestre e os seus discípulos, cabendo ao

mestre levá-los a descobrir o saber que trazem em si mesmos, mas que ignoram até então (JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Trata-se da maiêutica, método pelo qual o filósofo interroga o interlocutor para que ele desenvolva o seu pensamento sobre uma questão que julga saber, conduzindo-o à contradição e ao reconhecimento da ignorância, tal como um “parteiro” que traz a verdade à luz⁹⁴.

Por mais que Sócrates e Platão tenham proposto uma dinâmica dialógica para a gestação do conhecimento, esta não levou em conta a relação primordial homem-mundo como pressuposto básico a partir do qual o conhecimento, enquanto processo e produto, historicamente se realiza (GIOVEDI, 2006). Ademais, ambos recorriam ao diálogo como estratégia para facilitar o contato dos indivíduos com as verdades absolutas, compreendidas, dessa forma, como metafísicas – incorpóreas e imutáveis.

Assim sendo, a dialógica freireana não pode ser confundida com os diálogos socráticos e platônicos, pois a teoria do conhecimento que os fundamentam não são as mesmas. Nas palavras de Freire (1976):

O intelectualismo socrático – que tomava a definição do conceito como o conhecimento da coisa definida e o conhecimento mesmo como virtude, não constituía uma verdadeira pedagogia do conhecimento, mesmo que fosse dialógica. [...] Para Platão, a ‘prise de conscience’ não se referia ao que os seres humanos soubessem ou não soubessem ou soubessem equivocadamente em torno de suas relações dialéticas com o mundo. Tinha que ver com o que os seres humanos um dia souberam e que se esqueceram ao nascer. Conhecer era, pois, lembrar ou recuperar um conhecimento olvidado. A apreensão da ‘doxa’ e do ‘logos’ e a superação daquela por este não se dava na compreensão dialética das relações seres humanos-mundo, mas no esforço de recordar um logo esquecido. [...] Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é lembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1976, p. 55).

Embora admitisse beber de diferentes fontes filosóficas, Paulo Freire, tal como mencionado no capítulo anterior, confere à fenomenologia uma significativa importância ao

⁹⁴ Na maiêutica socrática, por exemplo, o diálogo transcorre em torno de um tema abordado indagativamente pelo filósofo, como uma questão relevante para o destino da comunidade. Desse modo, para cada indagação dotada de sentido político, uma hipótese é igualmente solicitada a algum participante da conversa. Nesse momento, o filósofo inicia um trabalho sistemático de refutação, mostrando ao seu interlocutor as eventuais “falhas” (contradições, contraexemplos, particularismos etc.) de sua hipótese original. Assim, o diálogo se desenvolve de modo a se atingir uma hipótese mais consistente, mas de forma alguma definitiva, uma vez que essa mesma hipótese pode ser objeto de novas elaborações filosóficas.

ato de conhecer⁹⁵. Inspirando-se, sobretudo na Fenomenologia existencial⁹⁶ e, também, na filosofia marxista⁹⁷, ele situa o diálogo como um princípio marcado pela politicidade e pela criticidade.

Paulo Freire defende a ideia que não há uma educação neutra, ou seja, para ele, a educação é sempre política em favor de alguém ou de algum grupo. Essa constatação é corroborada por Moacir Gadotti, no prefácio de *Educação e Mudança*.

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a educação brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire (In: FREIRE, 1979, p. 14).

Paulo Freire é a favor de uma educação crítica, combatente às injustiças sociais, a todas as formas de exploração e de dominação presentes na sociedade. Nesse sentido, a relação dialógica proposta se consolida numa práxis social transformadora.

Buscando afastar-se de qualquer explicação determinista, que poderia reduzir o ser humano a um mero produto e objeto das circunstâncias materiais, e também, das explicações subjetivistas, que poderiam conduzir a um individualismo e uma simplificação no que se refere à compreensão das relações que as pessoas mantêm com a realidade, Paulo Freire explica o homem como um ser da práxis. Mais precisamente, aponta que, ao tentar responder aos desafios do mundo, “o homem cria seu mundo: o mundo histórico cultural”. Por sua vez, “todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana”, atua na constituição do próprio homem, estabelecendo uma relação dialética⁹⁸ (FREIRE, 1979, p. 46).

⁹⁵ Vale a pena recordar que em Paulo Freire, não é possível separar o ato de conhecer do processo de ensinar-aprender. Ainda que a fenomenologia não tenha sido corrente filosófica exclusiva no constructo da concepção freireana de educação, ela possui um papel relevante na compreensão que Paulo Freire faz do fenômeno do ensino-aprendizagem enquanto uma experiência total – político, ética, estética, pedagógica, gnosiológica.

⁹⁶ Conforme Giovedi (2006, p. 56), na fenomenologia existencial os objetos estão “molhados de subjetividade”. Do mesmo jeito, podemos afirmar que os sujeitos estão mergulhados no mundo, “estão molhados de objetividade”. Não há, portanto, sujeito, senão na interação com o objeto. Não há objeto, senão na interação com o sujeito. Por isso, o olhar do fenomenólogo volta-se para objetos não enquanto entidades afastadas que aguardam uma apreciação neutra, mas sim para os objetos enquanto fenômenos, ou seja, enquanto mundo para uma consciência.

⁹⁷ Paulo Freire se utilizou reiteradamente de conceitos advindos da filosofia marxista – tais como, ideologia, alienação, exploração econômica, dominação política –, principalmente para delinear sua leitura da realidade socioeconômica e política mais ampla em que se pratica a educação.

⁹⁸ Paulo Freire define a relação homem-mundo não em termos de determinismos, mas sim de dialética. Nesta perspectiva de compreensão da dialética, o ser humano é o mundo, ao mesmo tempo em que é a sua negação – na medida que possui uma subjetividade. O mundo é o que o ser humano faz, ao mesmo tempo em que é uma

Sob esta perspectiva, a ação educativa proposta por Freire (1983a) vislumbra no diálogo a possibilidade de promoção do “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu⁹⁹” (p. 78). Além disso, a dimensão político-engajadora do diálogo freireano tem um papel fundamental como instrumento de mobilização de pessoas para uma resistência contra todo e qualquer tipo de exploração, opressão, homogeneização e desrespeito pela dignidade humana.

Deste modo, o diálogo freireano não pode ser confundido com mera “conversa apaziguada”, ou ainda, ficar restrito a exposição de ideias que não encaminhem para a transformação. Tal atitude não desvencilharia os professores da forma de agir “bancária”, que segundo Freire (1983b, p. 36), constitui-se, justamente, por “dissertações quilométricas, eruditas, cheia de citações”.

Em verdade, não querem [os professores bancários] correrem o risco da aventura dialógica e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas palavras, adormecem a capacidade crítica do educando (FREIRE, 1983b, p. 36).

Paulo Freire refuta qualquer ação autoritária do educador, sem que para isso negue a validade de momentos explicativos e narrativos em que este fala do objeto durante a aula. Logo, aquele que tem o que dizer deve saber que não é o único a ter o que dizer, nem que o que diz, é necessariamente a verdade tão esperada por todos. Ao dizer, é importante que o professor assuma o dever de desafiar quem escuta, para que este também possa falar e responder. Nesse sentido,

O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos tem que falar! O diálogo não tem como meta

realidade maior que nega a possibilidade de ser reduzido a uma subjetividade. Mundo-consciência, realidade-indivíduo é uma unidade dialética na qual os dois pólos não podem nunca se reduzir um ao outro, sob a pena de se ter uma compreensão distorcida da história humana.

⁹⁹ Aqui podemos destacar a influência da concepção dialógica de Martin Buber no pensamento de Paulo Freire. Buber (2006) apresenta o ser humano não como um ser-para-si, mas um ser-no-mundo. Assim, o autor caracteriza a atitude Eu-Tu como atitude estabelecida na reciprocidade do Tu atuando com o Eu, e do Eu atuando com o Tu. Nas palavras de Buber (2006, p. 57), “Ele [homem] não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é o Tu sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. Isto não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em sua luz”.

ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer (FREIRE; SHOR, 1986, p. 67).

Trata-se de um caminho para construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade, cuja ação e reflexão aparecem em interação radical¹⁰⁰, de maneira a fomentar as problematizações sobre o universo existencial concreto dos educandos.

Amparados pelas ideias de Paulo Freire, podemos, então, dizer que problematizar significa exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema. Em outras palavras, é o desafio que o educador lança aos educandos para que estes possam desenvolver uma reflexão mais profunda sobre aspectos da realidade que não haviam sido percebidos de maneira crítica e que, no entanto, se fazem presentes em situações concretas.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1983a, p. 80).

De acordo com Freire (1983a), quanto mais se problematiza, mais os educandos, enquanto seres no mundo e com o mundo, se sentem desafiados a captarem os problemas em suas conexões com outros, num plano de totalidade¹⁰¹. Na prática problematizadora, “os educandos desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1983a, p. 82).

Essa capacidade de enfrentar o mundo, estando nele situado, é o que promove a continuidade histórica, alterando incessantemente os valores, as ideias, as dúvidas, os desafios com os quais as pessoas se deparam em cada momento de sua existência. No entanto, vale a pena destacarmos as ponderações feitas por Giovedi (2006), para quem:

Muitas vezes os educadores que possuem uma visão crítica do mundo lidam com a realidade concreta enquanto algo eminentemente objetivo, material apenas, não considerando que essa realidade a que ele se refere pode possuir sentidos diferentes, na medida, em que pessoas diferentes a ela se referem. Desconsiderando essa dimensão de subjetividade, a educação e o currículo implicados numa perspectiva exclusivamente materialista, objetivista, estarão sujeitos também à arbitrariedade do professor, que, por

¹⁰⁰ Assim como a palavra com reflexão e ausência de ação torna-se verbalismo, a palavra com ação e ausência de reflexão torna-se ativismo (FREIRE, 1983a). Daí a necessidade de uma interação radical entre ambos – ação e reflexão.

¹⁰¹ Estamos concordando com uma ideia de “totalidade” diametralmente oposta àquela almejada pelos currículos da Educação Física os quais classificamos como totalizantes.

pretensamente dominar como funciona a realidade concreta, acredita que pode trazê-la à sua maneira para o contexto da sala de aula (p. 90).

Não à toa, a prática educativa freireana parte do respeito pelos diferentes modos de se conceber o mundo, ou seja, parte do universo existencial concreto dos educandos, buscando problematizar criticamente os significados que atribuem ao seu mundo. É no exercício da argumentação dos sujeitos que participam desse processo dialético-problematizador que as diferentes formas de significar o mundo ganham espaço. Mais especificamente, professores e alunos, ao problematizarem as representações em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam outros saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas¹⁰². É impossível construir um saber novo caso a situação de ensino-aprendizagem não proporcione a reflexão crítica sobre aspectos do mundo que realmente interessam aos sujeitos envolvidos.

Por tudo isso, Paulo Freire afirma que não há educador que não viva no seu ato de ensinar uma experiência de educando e, ao mesmo tempo, que não há educando que não viva a experiência de educador. Ambos, engajados numa ação problematizadora trocam constantemente de papéis ao se lançarem no desafio de compreender cada vez mais o mundo a partir das diferentes percepções que têm sobre os fenômenos.

É um grande equívoco pensar que Paulo Freire esteja propondo uma indiferenciação das atribuições entre professor e educando. No instante que o educador problematiza a realidade concreta aos educandos, estes explicam-na conforme a situação existencial que se lhes apresenta. Tais explicações, comumente, são pronunciadas com uma série de elementos que chegam desestruturadamente ao educador, ao qual cabe organizar, sistematizar, articular e relacionar estes elementos, de modo que todos os fragmentos de compreensão subjetiva da realidade concreta passem a se conectar, ganhando um caráter de totalidade.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto. Através dessa cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos

¹⁰² É no coletivo que o diálogo se realiza, pois segundo Freire (1983a) o ato de conhecer nunca é individual, isto é, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Dessa maneira, a relação do conhecimento é sempre prolongada a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito.

indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade (FREIRE, 1983a, p. 113).

Quando problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas do mundo, os sujeitos se dão conta de que a situação em que se encontram é historicamente construída e que a práxis transformadora do homem é a fonte das condições de existência que estão postas. Nesse processo, todos conhecem o mundo pela consciência das coisas, das relações e, principalmente de si mesmos.

Para Freire (1980), a conscientização não pode existir fora da “práxis”, sem o ato de ação-reflexão. No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam se defender das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais. A conscientização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade.

As aulas, portanto, não podem restringir-se à execução mecânica dos movimentos. A práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 534).

Em síntese, a proposta educativa de Paulo Freire enfatiza o sujeito prático. Isso implica dizer que a ação de problematizar acontece a partir da realidade que o cerca; a busca de explicação e solução visa a transformar aquela realidade, pela ação do próprio sujeito, isto é, através da práxis. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente.

Tem-se, portanto, uma proposta que se organiza em torno de dois momentos: o de codificação, representado pelas situações existenciais dos educandos, e o de decodificação, que consiste na análise crítica da situação codificada. Ou seja, neste segundo momento, as codificações são problematizadas, de maneira a se alcançar a compreensão de suas estruturas profundas.

É por isso que o currículo cultural da Educação Física inspirou-se na “educação problematizadora” de Paulo Freire para substituir a crença do “quanto mais, melhor” – tão professada em propostas curriculares da área – pela necessidade do aprofundamento de

conhecimentos¹⁰³. Entretanto, ao incorporar elementos das teorias pós-críticas, o currículo cultural desconfia das certezas epistemológicas dos conhecimentos alcançados, bem como, da possibilidade de se constituir uma consciência coerente e centrada no sujeito. Assim procedendo, ressignifica o próprio papel da problematização no currículo, afastando-a dos limites da crítica ideológica e abrindo para descobertas de formas de criação de espaços para o envolvimento mútuo da diferença vivida.

3.2 Problematizando para diferir... adiar... celebrar o jogo da diferença

Com Paulo Freire aprendemos que a problematização é parte fundamental de um fazer pedagógico comprometido com a construção de uma visão crítica da realidade. Assim, ao problematizarmos o universo cultural dos alunos por meio do diálogo os colocamos num processo contínuo de tomada de consciência do mundo. Enquanto a prática bancária cerceia a criatividade dos educandos, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1983a, p. 80).

Nesse processo, o professor assume a condição de “educador-educando dialógico”, cujo papel não é doar o conteúdo programático da educação aos alunos, mas devolvê-lo¹⁰⁴ de forma organizada, sistematizada e acrescentada em relação a quando lhe foi entregue de forma desestruturada.

Todavia, para o currículo cultural da Educação Física a problematização freireana é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista e sob este, passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o diálogo enquanto processo dialético-problematizador proposto por Paulo Freire, no currículo cultural é radicalizado pelo “jogo da diferença”.

¹⁰³ Para Freire (1983a), é na estrutura profunda que os sujeitos são capazes de perceber aquilo que objetivamente os envolve, enquanto indivíduos de uma realidade concreta. No entanto, vale destacar que, a partir da Filosofia da diferença, mais precisamente por meio do conceito deleuze-guattariano de “rizoma”, a imagem de “profundidade não pode aparecer em oposição – ou em detrimento – à de “superfície”. Para Deleuze e Guattari (1995), a profundidade por si só, não permite ao sujeito uma relação aleatória, um encontro com outras multiplicidades. Além disso, alertam para o risco da hegemonia com que o pensamento profundo se apresenta, bem como para a falsa impressão que se tem da superficialidade, enquanto sinônimo de vazio e incipiência.

¹⁰⁴ É importante destacar que Freire (1983a) afasta-se de qualquer perspectiva de pasteurização do conhecimento pela cultura escolar.

É importante ter em mente que o pós-estruturalismo contesta a autonomia do sujeito. Sendo assim, a linguagem é a expressão imediata do “eu”, da subjetividade e, conseqüentemente da consciência. A identidade e a diferença são produções discursivas permeadas por relações de poder que não podem ser compreendidas fora do sistema de significação em que são representadas. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de ‘desconstrução’.

A desconstrução¹⁰⁵ é um conceito empregado por Derrida (1999) para caracterizar o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições e irreduzibilidades. O autor questionou o fato da “história da metafísica que, apesar de todas as diferenças e não apenas de Platão a Hegel [...] sempre atribuir ao *logos* a origem da verdade em geral” (DERRIDA, 1999, p. 4). Esse movimento que predomina na sociedade ocidental denominado *logocentrismo* pressupõe, portanto, a razão como o ponto de referência a partir do qual ocorreria toda modalidade de subjetivação.

Assim sendo, a desconstrução pretende minar todas correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como, dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido. Segundo Derrida (2001), a reflexão acerca das relações hierárquicas do pensamento metafísico ocidental, registra a urgência de se “inverter” essas mesmas hierarquias.

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p.48).

Derrida pontua que operar essa inversão significa procurar decompor os discursos operantes que sustentam os atributos designados aos pares binários, revelando, dessa forma, seus pressupostos, suas ambigüidades, suas contradições. A desconstrução atua no interior dos

¹⁰⁵ A desconstrução é um termo de cunho recente na filosofia, porém corresponde a um conceito, um modo de exercitar o pensamento crítico que já tem sua história e, cujo patrimônio genético deve ser buscado inicialmente no Iluminismo francês; passando por Feuerbach e Marx; por Nietzsche e a genealogia; por Freud e a interpretação; por Heidegger; até chegar em Jacques Derrida. É sobretudo com este filósofo que a desconstrução (traduzida por Derrida da *destruktion* de Heidegger, para tomar o lugar da representação e da descrição dos fenômenos) torna-se um conceito central, não apenas para o seu esquema teórico, como também para o campo de toda filosofia contemporânea. Derrida emprega a desconstrução para trabalhar os textos e suas sedimentações, sublinhando neles a singularidade do pensamento filosófico ocidental, qual seja, uma metafísica escondida, mas onipresente. Em breves palavras, poderíamos dizer que a desconstrução tem por operação central denunciar num texto, aquilo que ele é valorizado e em nome de quê o é; e, ao mesmo tempo promover o desrecalcamento daquilo que havia sido estruturalmente dissimulado para, assim, inverter a hierarquia ali estabelecida (CORAZZA, 1995).

discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, com a intenção de desestabilizá-los e, por conseguinte, ampliar seus limites ou limiares.

Ao interrogar incansavelmente os diferentes discursos que pretende decompor, a estratégia da desconstrução abandona a intenção da tradição histórica e filosófica ocidental da busca por uma origem e uma presença, que seriam capazes de explicitar o fundamento ou a determinação primordial do sentido e do conceito que supostamente o traduziria. Trata-se do esforço de permanecer num jogo em que nenhum dos polos do binarismo é valorizado em detrimento do outro, uma tentativa de remeter-se a ambos sempre: um jogo de “nem um... nem outro...”, “ao mesmo tempo...”, “por um lado... por outro...”.

De acordo com Derrida e Roudinesco (2004), o binarismo acompanha a rede de poder que predomina nas sociedades ocidentais e a reforça através da linguagem que atribui sentidos e valores às pessoas e aos objetos que compõem a realidade. Para os autores, a elaboração de pares de opostos cria efeitos de verdade que, conseqüentemente, estabelecem hierarquias. No caso da Educação Física, por exemplo, não são raros os discursos que polarizam as práticas corporais em masculinas e femininas, infantis e adultas etc. Uma vez postos em circulação por meio de dispositivos linguísticos, marcam quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, quem é a identidade e quem é a diferença.

Com a intenção de problematizar os binarismos, explicitar e criticar a estrutura hierárquica, Derrida (2001) propõe movimentos de espaçamento, em que há a impossibilidade de reduzir “a cadeia a um de seus elos ou de aí privilegiar absolutamente um ou outro” (p. 106). Com esta atitude, o autor analisa não somente o significado como elemento que carregaria uma dimensão transcendental do signo, mas também desconsidera o signo como portador de uma pretensa “unidade natural”. Questiona no signo a compreensão de que o significado se vincula de forma linear e direta ao significante, explicitando que os significantes só são compreensíveis a partir de uma cadeia que os une e estabiliza, num jogo de referências em que um significante depende do seu anterior e do seu posterior, numa sucessão infinita de remessas.

Em uma partida de voleibol, por exemplo, os participantes empregam uma série de gestos que podem ser lidos de várias maneiras. Os significados que lhes são atribuídos (toque, manchete, cortada etc.) não são fixos, dependerão dos sujeitos envolvidos e, principalmente, do contexto em que a prática acontece. De certo, as leituras serão distintas caso se trate de um jogo de campeonato do qual participam atletas ou de um jogo entre amigos na hora do intervalo da escola ou na praia. Um determinado gesto talvez possa ser lido como toque em

uma situação e na outra seja visto como condução. O significante toque só tem sentido no interior de uma cadeia que abarca o jogo, seu contexto, os participantes etc.

A desconstrução busca uma reinterpretação sem fim, indefinida, sem a intenção de chegar à posição, ou a uma significação que seja definitiva ou total. Derrida (2001, p. 38) afirmou que “a metafísica sempre consistiu, poder-se-ia demonstrar, em querer arrancar a presença do sentido”, entretanto, para o autor, um texto pode apresentar múltiplos significados, não havendo um sentido único e último. Nos textos, quaisquer que sejam eles, há uma ‘indecibilidade’, ou seja, sempre permanecerá uma indecisão. Dessa forma, qualquer desconstrução fracassará na tentativa de buscar um sentido único e verdadeiro para qualquer que seja o texto analisado.

Retomando as práticas corporais mencionadas ao início do capítulo, o que é futebol, capoeira, funk, musculação ou queimada para os diferentes grupos sociais que delas participam? Será que os produzem da mesma forma, buscam objetivos semelhantes? A Educação Física, em sua vertente cultural, é o componente que, na escola, responsabiliza-se pelo estudo, análise, interpretação e produção das práticas corporais e, ao fazê-lo, permite que os diferentes grupos sociais veiculem seus significados. Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal, portanto, práticas de significação que trazem consigo “rastros”, significados que vão sendo somados, acrescidos, abandonados, alterados, dissimulados e que remetem a outros significados.

Para Derrida o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos. [...] Derrida indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na coisa na qual ela representa; no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Por conta disso, o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui. Para a sua determinação, o signo traz junto aquilo que ele não é, traz o que o diferencia. Significa que o signo não é apenas ele mesmo, a identidade. Ou seja, a identidade carrega consigo a diferença (NEIRA; NUNES, 2009a).

Na desconstrução derridiana todo processo de significação é um jogo formal de diferenças. Busca-se repensar a pluralidade humana enquanto possibilidade e devir, sem a necessidade do recurso à “substância fundante” como origem ou causa primeira do texto. A desconstrução não “destrói” o texto, alvo de sua reflexão, mas questiona o significado já conferido a este texto e constitui uma “atividade infundável que visa desmascarar passo a passo a construção dessa malha de significados” (RAJAGOPALAN, 1992, p. 27). Trata-se de

problematizar os textos canônicos com os quais lidamos e a encarar a multiplicidade dos textos abertos à leitura e à diferença.

Na perspectiva de problematização da diferença, cabe-nos explorar uma variedade de textos onde possamos encontrar-nos com diferentes tradições, culturas; atos linguísticos; categorizações; sistemas classificatórios; narrativas e imagens, examinando-os não como textos exóticos ou como um caleidoscópio de diversos sistemas de crenças ou tradições, mas para expô-los em suas sutis e evidentes operações constitutivas de identidades e diferenças, para mostrar que as diferenças possuem uma história, em muito, construída com base nos diferentes materiais curriculares com que operamos (SILVA, 2010, p. 72).

Na proposta cultural da Educação Física, a problematização dos significados socialmente atribuídos às práticas corporais segue os rastros da concepção derridiana. Os textos da cultura corporal podem ser compreendidos como efeito da diferença, como movimento de significação. Desse ponto de vista, a pedagogia transmuta-se numa política cultural, questionando os sistemas classificatórios que organizam e ordenam as brincadeiras, as lutas, os esportes, as ginásticas e as danças sob uma determinada lógica de poder.

A problematização do acontecimento por meio da diferença busca suspender os sistemas com que tais práticas corporais operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo “isto é o certo”, “aquilo não o é”. Aqui se propõe extravasar os limites estabelecidos por esses polos, abrindo espaços para três, quatro ou quantas mais possibilidades couberem; se defende uma ação pedagógica que amplie o modo de imaginar o mundo na contingência; que busque “potência” para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies.

Influenciada pela teorização derridiana, a problematização favorece a inclusão de todos os significados, de todas as vozes, de todas as culturas. Fertiliza o terreno para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. Abarcando variadas formas de produzir e representar as práticas corporais, a Educação Física cultural cria condições para a permeabilidade, o contato e o diálogo entre as diferentes culturas. Para além disso, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às manifestações da cultura corporal presentes na sociedade.

O primeiro passo a ser dado é cessar o privilégio concedido aos produtos culturais euro-estadunidenses nas aulas de Educação Física. Não é mais possível continuar oferecendo aos estudantes uma visão parcial da realidade, geralmente aquela divulgada pelos grupos hegemônicos e consagrada pela ciência positivista. Os objetivos pretendidos não podem

reduzir-se ao ensino de técnicas, padrões de movimento ou atividades descontextualizadas dos problemas que atingem a sociedade.

Na perspectiva cultural do componente, todas as práticas corporais devem ser tratadas com a mesma dignidade, tanto as provenientes dos grupos melhor posicionados na teia social, como dos grupos minoritários. É uma proposta que coloca em patamares equivalentes os saberes legitimados pela ciência e os saberes do senso comum, que não aceita de modo algum, um único modo de enxergar as coisas. Por essa razão, mantém os olhos abertos e ouvidos atentos aos discursos produzidos pelos diferentes meios de comunicação. Ora, estamos ortodoxamente seguros e crentes do poder da atividade física na manutenção da saúde? Conformamo-nos passivamente com as teorias do desenvolvimento motor, com a fórmula para medir os índices de massa corpórea ou com as receitas milagrosas de emagrecimento amplamente divulgadas? Aceitamos calados os modos corretos de correr, nadar, jogar e alongar-se?

A partir dos efeitos político e pedagógico da problematização aqui defendida, reafirma-se a desesperança na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual por meio das propostas convencionais, nas quais muitos grupos que frequentam a escola não se sentem representados. Como o legado freiriano nos deixou uma pedagogia aberta ao diálogo cultural, não faz o menor sentido aceitar qualquer conhecimento sem debate ou crítica.

Françoso e Neira (2014) sugerem que Paulo Freire ficaria feliz ao deparar-se com uma proposta de Educação Física que, comprometida com a função social da escola, respeitasse e valorizasse os saberes e experiências dos estudantes, direcionando seus esforços na desconstrução das narrativas dominantes que justificam as formas de discriminação social existentes. Somente uma pedagogia culturalmente orientada poderá manter acesa a chama da esperança por um mundo melhor e mais justo, tão sonhado e almejado por esse grande educador.

4 ESBOÇANDO O MAPA INVESTIGATIVO

Após colocarmos “os pingos nos is” para situarmos o currículo cultural da Educação Física frente às propostas curriculares totalizantes da área e de discutirmos sobre as proposições teóricas de tematização e problematização, este capítulo, partindo do objetivo da pesquisa já posto¹⁰⁶, descreve sobre as questões metodológicas que permitiram ao pesquisador e aos(as) professores(as) imbricarem-se no debate, na interpretação e na produção das análises.

Buscando inspiração nas correntes de pesquisas pós-estruturalistas e sem a pretensão de descobrir verdades sobre a tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física, ou mesmo fixar práticas pedagógicas “eficazes”, partimos do pressuposto que esta nós-pesquisa de cunho qualitativo se esforçou para promover encontros e produzir novas virtualidades¹⁰⁷ sobre o currículo, sem que para isso se isentasse de rigor metodológico.

Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que as marcas reducionistas deixadas pelas pesquisas positivistas, somadas aos limites das disciplinas das humanidades, impuseram a necessidade de construção de novas formas, ainda mais rigorosas e complexas, de organização da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa vem passando por um momento de transição, caracterizado por rupturas e descontinuidades e não por uma evolução dos modos de investigação. Trata-se de tensões que a afastam das grandes narrativas que marcaram as formas de dizer sobre o Outro. Diante dessas tentativas de mudanças, Denzin e Lincoln (2006) oferecem uma definição genérica para a pesquisa qualitativa, situando-a como

[...] uma atividade que localiza o observador no mundo [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p. 17).

Assim sendo, cada ação interpretativa, bem como a opção por uma ou por outra, depende do que está disponível no contexto investigado e aponta para uma visibilidade

¹⁰⁶ 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.

¹⁰⁷ Amplia a ideia de “possibilidades”. De acordo com Williams (2012), as possibilidades estão baseadas no que já conhecemos, dessa forma, passa a ser importante definir o futuro em termos de um virtual, que não se restringe às probabilidades fixas. Nesta nós-pesquisa, creditamos ao “possível” um caráter sempre “virtual”.

diferente do mundo. Por não possuir exclusivamente um conjunto distinto de métodos ou práticas, os pesquisadores poderão valer-se da análise semiótica, da análise da narrativa, do conteúdo, do discurso etc. Poderão aproveitar e utilizar as abordagens, os métodos e as técnicas da fenomenologia, da hermenêutica, da etnografia, dos estudos culturais, das entrevistas, da psicanálise entre outras (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nesta mesma linha de pensamento, Lankshear e Knobel (2008) explicam que a pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou práticas sociais. A ênfase está no local físico do evento somado à dedução de significados, negociações, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido que envolve determinado fenômeno ou ideia (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Sendo assim, busca-se analisar o fenômeno nas suas singularidades e particularidades, afastando-se de conclusões fixas e generalizantes.

Qual seria, no entanto, o método qualitativo que mais nos ajudaria no processo coletivo de análise – debate, interpretação e produção – da tematização e problematização no currículo cultural da Educação Física, bem como das possibilidades de potencialização para novas tessituras?

O primeiro ponto a ser considerado é que nenhuma construção coletiva implica na participação igualitária das vozes envolvidas nesse processo. Para Costa (1995, p. 132) “a possibilidade de participação democrática em experiências coletivas é uma ilusão, pois implicaria uma supressão ou suspensão do poder, o que parece ser impossível”. Além do mais, será que, efetivamente, num trabalho de pesquisa o pesquisador se apropria do saber de um grupo? Tem o pesquisador direito de falar pelo grupo? Costa (1995) responde a estas perguntas da seguinte maneira:

Quando o pesquisador, a partir de uma experiência dialógica, toma para si a tarefa de elaboração do discurso da educação, penso que a questão mais importante, politicamente, não é a da legitimidade dessa apropriação do saber, nem do direito de falar ou não pelo grupo, mas da possibilidade de, ao participar desse processo coletivo, considerar sua manifestação como uma das leituras possíveis da realidade. [...] não podemos deixar de reconhecer que, mesmo depois de concluída a pesquisa (e publicada em forma de tese, livro, relatório e/ ou artigo), esta continua a produzir novos sentidos em novas interpretações (p. 142-3).

O segundo ponto diz respeito ao fato de que, embora o campo da pesquisa qualitativa possua uma multiplicidade de métodos, quando tomados isoladamente, pouco auxiliam na prática interpretativa do mundo em sua complexidade.

[...] a realidade é sempre mais rica e complexa do que qualquer teoria formulada sobre ela. Sou obrigada a reconhecer que não há nenhum método capaz de captar uma realidade em sua multiplicidade infinita de manifestações, sendo nossa atribuição e nosso desafio como pesquisadores e pesquisadoras, esboçar caminhos investigativos que permitam aproximação a um âmbito de investigação sem forçá-lo a encaixar-se na camisa de força de um método (COSTA, 1995, p. 150).

Nesse sentido, a bricolagem¹⁰⁸ emerge como uma alternativa aos métodos de pesquisa passivos, externos e monológicos. Nas palavras de Kincheloe (2007):

Em seu esforço no domínio da complexidade, a bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias ‘corretas’, universalmente aplicáveis. Evitando as modalidades de raciocínio que vêm de processos testados de análise lógica, os *bricoleurs* também evitam diretrizes e roteiros preexistentes, desenvolvidos fora de demandas específicas da investigação em questão (p. 16).

A bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados. Sua existência é explicada a partir de uma epistemologia da complexidade, cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o predomínio de uma sobre a outra. Na bricolagem, aponta Kincheloe (2007), nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente.

Ao respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea, a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos. Efetivamente, almeja romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais legitimam as relações de poder desiguais (KINCHELOE, 2007).

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos

¹⁰⁸ O termo francês, *bricolagem*, significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Lévi-Strauss (1976) apropriou-se do conceito de bricolagem definindo-o como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Derrida (2002) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Por fim, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo. No campo da pesquisa educacional destacam-se os trabalhos de Joe Lyons Kincheloe que ajudaram a definir a bricolagem como uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual (KINCHELOE, 2006; 2007).

hegemônicos. Dessa forma, as teorias e os conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Conseqüentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade.

Diferentemente da pesquisa positivista, na bricolagem a subjetividade e o posicionamento político não são descartados. Assim sendo, construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado. Ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se, chegar a múltiplas interpretações e, talvez, a novas significações.

Pensando na existência de diversas interpretações da realidade social por parte de professores(as) que estão colocando em ação o currículo cultural da Educação Física e, sobretudo, na possibilidade de potencialização de novas criações e invenções em torno da tematização e da problematização, nesta investigação-*bricolage* entrelaçamos o GD, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Vale registrarmos, no entanto, que nem todos esses dispositivos de produção de dados foram usados com a mesma intensidade nos diferentes momentos da pesquisa, ou mesmo trabalhados com a mesma potência junto aos(as) professores(as). Tal fato coaduna com as ideias de Denzin e Lincoln (2006), para os quais o *bricoleur* assemelha-se a um músico de jazz, que faz uso de suas habilidades e conhecimentos para criar, improvisar em suas composições, sem a preocupação de repetir as mesmas notas ou seguir uma dada progressão harmônica.

No trabalho com a bricolagem, não há uma separação estanque entre produção e análise dos dados, tal como evidenciado em outras perspectivas de pesquisa. O pesquisador como *bricoleur* reúne e vai costurando pequenos e diversos fragmentos¹⁰⁹, atribuindo-lhes sentido interpretativo. O ato interpretativo na bricolagem é, portanto, o que permite desvendar os significados e sentidos expressos pelos diferentes sujeitos. Assim sendo, buscando compreender como os professores constroem suas interpretações da tematização e da problematização no currículo cultural da Educação Física e, com base nas recomendações de

¹⁰⁹ Ao fazer, segundo Denzin e Lincoln (2006), o *bricoleur* confecciona colchas de retalhos, utilizando-se de “[...] ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (p. 18).

Kincheloe (2007)¹¹⁰, esta nós-pesquisa utilizou-se da hermenêutica crítica como forma de análise dos dados produzidos a partir dos dispositivos anteriormente citados.

De acordo com Kincheloe (2007, p. 101), a hermenêutica crítica “é uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa”. Entende-se que a produção de sentido não ocorre de forma isolada, é um fenômeno complexo, envolvido por múltiplos olhares. Isso significa que a interpretação dos sujeitos da pesquisa está intimamente relacionada com forças sociais, aspectos históricos e diferentes visões de mundo.

Ao dialogar com a tradição crítica, a hermenêutica busca desvendar as relações de poder existentes nas práticas culturais, identificando sua ação nos comportamentos, conceitos e interesses. O que se pretende, portanto, é desnaturalizar o que se apresenta como verdade, uma vez que

A teoria crítica está sempre preocupada com as formas como o poder opera as maneiras com que várias instituições e interesses mobilizam o poder no esforço para sobreviver, moldam o comportamento, adquirem dominação sobre os outros ou, num viés mais produtivo, aprimoram a condição humana (KINCHELOE, 2007, p. 102).

O emprego da hermenêutica crítica como forma de análise permite olhar intensamente para a produção de significados imbricados no contexto. Os pesquisadores inspirados por ela realizam “pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288). Segundo os autores, as trocas realizadas no círculo hermenêutico (processo de análise no qual os intérpretes buscam as dinâmicas históricas e sociais que influenciam a interpretação textual) convidam os pesquisadores a revisarem as matrizes conceituais frente a novas compreensões que surgem. O pesquisador envolve-se em idas e vindas, do estudo das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes, sem a pretensão de chegar a uma interpretação final.

É por isso que na bricolagem as interpretações são sempre entretecidas (KINCHELOE, 2007). Entretecer significa tecer juntos ou tecer entremeando, de forma a produzir coletivamente os conhecimentos, sob múltiplas perspectivas. Portanto, conforme explicam Neire e Lippi (2012), o uso da palavra “entretecimento” não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional, uma vez que o ato de entretecer fundamenta uma

¹¹⁰ O autor sugere que, quando da opção pela bricolagem, os dados produzidos sejam analisados com base na hermenêutica crítica.

concepção de pesquisa alinhada a uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. “Tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 612).

Mediante o entretecimento, a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca da prática social em foco para favorecer a emergência de outras interpretações. Dessa forma,

[...] o pesquisador procura ouvir os sujeitos, conhecer suas visões e compreender os pressupostos que sustentam seus argumentos. Cada participante do estudo é convidado a interpretar as representações dos demais envolvidos: pares e pesquisador. A bricolagem incita, justamente, o encontro das interpretações dos sujeitos com as interpretações de quem faz a pesquisa (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 613).

De acordo com Berry (2007), o entretecimento parte de um texto como porta de entrada, o POETA¹¹¹. O POETA ou texto inicial é algo que possa produzir sentido na investigação: uma reportagem, uma poesia, uma imagem, um filme, uma sala de aula, um debate eleitoral, um livro, uma teoria, um depoimento, um diálogo, uma frase etc. O POETA, portanto, representa um discurso sobre um fenômeno social, que deve ser analisado e interpretado a partir de múltiplos olhares.

Na bricolagem, a rota é sempre aleatória e imprevisível. O POETA é tão somente a largada. Funciona como um ponto de origem através do qual os posicionamentos serão entretecidos. Tão logo, deve ser constantemente realimentado por diversas explicações sobre o objeto.

Conforme destaca Berry (2007), é a amplitude de análises efetuadas que garantirá a validade e o rigor científico da pesquisa. “O texto original é alterado em conteúdo e em estrutura, uma vez que o volume de entretecimentos aumenta a cada realimentação” (p. 131). Durante a realimentação, o POETA é submetido a múltiplas leituras, discursos conflitantes, ideologias divergentes e posicionamentos políticos antagônicos, numa tentativa de contemplar as diferenças. As interpretações incorporadas ao POETA devem ser novamente confrontadas. Esse movimento de colocar em xeque as interpretações é um recurso importante para depurar as análises.

Por conseguinte, a bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, apenas segue um processo contínuo de realimentação e entretecimento. No presente estudo, a

¹¹¹ Do original *POET*, abreviatura de *Point Of Entry Text*.

bricolagem constituiu-se pela constante interação entre o POETA e um circuito de realimentação representado pelos dispositivos de produção de dados que operaram juntos aos(as) professores(as) participantes e ao pesquisador, conforme detalharemos a seguir.

4.1 O grupo de discussão (GD)

Da necessidade de ouvir e considerar a fala dos(as) professores(as) sobre a tematização e problematização e, considerando que o conhecimento também decorre do dissenso, esta nós-pesquisa lançou mão do GD como um dos dispositivos de produção de dados. Tal escolha deu-se em consonância com Bonetto (2016). Em sua recente pesquisa, o autor justificou – mediante denso e criterioso levantamento bibliográfico – a pertinência deste dispositivo como forma de produzir dados sobre o currículo cultural da Educação Física, sobretudo quando “o anseio do pesquisador é garantir que as vozes dos(as) professores(as) sejam ouvidas” (p. 110).

Além disso, Ibáñez (2003) assinala que o GD se mostra um método de pesquisa muito relevante ao serviço da investigação qualitativa, pois os dados produzidos dão a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das falas, do cruzamento das subjetividades e da construção de um discurso coletivo. Este último é, portanto, produto de um ir e vir constante que se estabelece ora em consenso, ora em discordância, entre os diferentes participantes do grupo. Segundo o autor, isso se dá pela troca de experiências práticas entre os sujeitos, que faz emergir conceitos, impressões e concepções sobre um determinado tema, no nosso caso, a prática pedagógica do currículo cultural da Educação Física.

Afirmando sobre as potencialidades do GD, Weller (2006) argumenta que se constitui como uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. Para essa autora, a análise dos meios sociais compreende tanto aqueles compostos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos) como os “espaços sociais de experiências conjuntivas¹¹²”. Assim,

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos

¹¹² Ou de experiências comuns, mesmo que vividas e trabalhadas de formas distintas (WELLER, 2006).

diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247).

Weller (2006) aponta que o GD passou a ser utilizado na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950. Porém, foi somente no final da década de 1970 que o procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia, caracterizando-se como um método de pesquisa e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões. Conforme levantamento realizado por Bonetto (2016),

Com os trabalhos de Ibáñez (2003; 2010), Callejo (2001) e Gutierrez (2008), soubemos que o GD tem origem na pesquisa social qualitativa espanhola, mais precisamente a partir da obra ‘*Más Allá de La Sociología. El Grupo de Discusión: Teoría y Crítica*’, escrita por Jesus Ibáñez, em 1979. A partir deste marco, onde o GD foi diferenciado das outras metodologias de produção de dados em grupo, cada vez mais a versão espanhola vem sendo considerada um método radicalmente distinto, por exemplo, do Grupo Focal (GF). Percebemos também, que por falta de referências, em muitos lugares fora da Espanha, inclusive no Brasil e na maior parte dos países da América Latina, o GD permanece desconhecido ou tratado como sinônimo do GF (p. 111).

Sobre a pretensa sinonímia entre GD e GF, Gutierrez (2008) diz ser esta resultante de traduções aligeiradas em diversos países da palavra em inglês *focus group* – traduzida por grupo de discussão. De acordo com o autor, existem inúmeras diferenças epistemológicas e técnicas entre eles, que não podem ser reduzidas a questões linguísticas ou regionais¹¹³.

Gutierrez (2008) descreve que o GD, ao contrário do GF¹¹⁴, desenvolveu-se com uma sólida justificação teórica de caráter não positivista. Para este autor, do ponto de vista da aparência formal, embora ambos sirvam para produzir e registrar dados de pesquisa, o GD intenta a extração de discursos.

¹¹³ O que não quer dizer que inexistem estudos que ratifiquem a similaridade de ambos. Por exemplo, Barbour (2009) utiliza os termos Grupos de Discussão Focal e Grupo Focal como sinônimos. Dentre outras coisas, define-os como qualquer discussão realizada em grupo, em que o pesquisador motive e estimule as interações.

¹¹⁴ Gutierrez (2008) destaca que o GF originou-se nas pesquisas da área da comunicação e do marketing, absorvendo elementos estritamente positivistas, tais como: perspectiva de economia de tempo para obtenção dos dados; o moderador está sempre à frente, fazendo o grupo falar; produção de opiniões segmentadas; ênfase no conteúdo das falas proferidas.

Partindo do pressuposto foucaultiano de que o discurso indica uma intencionalidade de verdade e que a produção dos discursos enseja a circulação dos significados atribuídos pelo sujeito na ação sobre o outro, o GD – enquanto uma máquina de produção discursiva¹¹⁵ – faz-se um *locus* privilegiado de produção de sentidos coletivos, originários e incorporados à trajetória social dos indivíduos que o compõe. Configura-se, portanto num dispositivo de produção de dados no qual os conflitos sociais têm lugar privilegiado e, por este motivo, é capaz de captar a dimensão incoerente do discurso.

[...] a discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o importante é produzir um grande leque de opiniões, com pontos de vista que podem ser debatidos por vários integrantes do grupo em um movimento de aprofundamento das questões (BONETTO, 2016, p. 112).

Para que o GD possa se desenrolar dentro dessa lógica do dissenso, Weller (2006) aponta a necessidade de elaboração de “tópicos-guias” – uma grande questão ou outros materiais – que incentivem a interação e a manutenção da discussão sobre o problema da pesquisa. Para a autora, o tópico-guia de um grupo de discussão não pode se desenhar “como um roteiro a ser seguido à risca e tampouco [...] como um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente” (p. 249). Foi buscando atender a tais premissas que elaboramos os tópicos-guias dos dois grupos de discussão realizados nesta nós-pesquisa. O material produzido foi incorporado ao POETA.

4.2 A observação participante

Como já anunciado, a pesquisa qualitativa de cunho pós-estruturalista preocupa-se com o entendimento de textos e discursos que circulam na produção da cultura, logo das relações de poder e suas tramas. Nesse sentido, buscando apreender os acontecimentos da tematização e da problematização nas aulas dos(as) professores(as) que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação, optamos pela observação participante como mais um dispositivo de produção de dados.

¹¹⁵ Termo utilizado por Ibáñez (2003).

Vianna (2003) assevera que a observação é a mais disponível das técnicas de produção de dados. Para o autor, a observação permite a geração de um quadro que apresenta o contexto social com possibilidades interessantes para a análise da relação entre teoria e dados, sem, contudo, engessar os dados pela teoria. Além disso, o contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação viabiliza o acompanhamento das experiências diárias dos sujeitos e, por conseguinte, a apreensão dos significados que atribuem à realidade e às suas ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação participante tem origem na Antropologia. Queiróz *et al.* (2007), ao reunirem referências teóricas acerca da observação participante, destacaram a influência dos trabalhos do antropólogo inglês Bronislaw Malinowski¹¹⁶.

Realizando um retrospecto da evolução histórica da observação participante, percebe-se que a proposta de Malinowski, em 1922, tem sido implementada à medida que o uso dessa técnica se tornou mais conhecido. É no universo científico que a construção sistemática da observação participante se torna cada vez mais evidente, uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador aproximando-o do grupo cuja realidade social é investigada [...] (QUEIRÓZ *et al.*, 2007, p. 278).

Outra influência teórica bastante marcante na observação participante provém da Fenomenologia.

O método de observação participante, com apoio nos princípios da fenomenologia, dá ênfase à construção de um modelo de ator, formulada a partir da compreensão de suas estruturas de relevância e da cotidianidade compartilhada, nas quais se forja a biografia e se define a situação. O observador científico necessita de uma teoria que forneça um modelo do ator, o qual está orientado para agir num meio de objetos com características atribuídas ao senso comum. O observador precisa distinguir racionalidades científicas, que usa para ordenar sua teoria e seus resultados, das racionalidades do senso comum que atribui aos atores estudados (QUEIRÓZ *et al.*, 2007, p. 278-9).

Dessa forma, concordamos com a análise dos autores quanto ao fato de que, na observação participante, enquanto a Antropologia fornece elementos para o desvelamento das redes mais complexas de relacionamentos do ser humano, de forma descritiva, a Fenomenologia contribui para o estudo do senso comum, do cotidiano dos sujeitos, com base

¹¹⁶ Um dos mais importantes de seus trabalhos foi elaborado em 1922, quando descreveu sua inserção entre os nativos das Ilhas Trombând, no Pacífico. Malinowski fundamenta sua descrição na necessidade de bagagem científica do estudioso, dos valores da observação participante, das técnicas de coleta, ordenação e apresentação do que denomina de evidências (QUEIRÓZ, *et al.*, 2007).

em teorias compreensivas e/ou interpretativas preestabelecidas, que são levadas a campo para comprovação ou falseamento.

A observação participante pode assumir formas diversas, que variam em um *continuum*, a depender do envolvimento do pesquisador no campo. Junker (1971, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) situa quatro situações teoricamente possíveis dentro desse *continuum*: o participante total; o participante como observador; o observador como participante; o observador total.

O ‘participante total’ é aquele que se propõe a participar em todas as atividades do grupo em estudo, atuando como se fosse um de seus membros; a identidade e os propósitos do pesquisador são desconhecidos pelos sujeitos observados. Na modalidade de ‘observador total’ não há interação social entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, os quais não sabem que estão sendo observados; o pesquisador pode realizar sua atividade de observação sem ser visto, ficando, por exemplo, atrás de uma parede. Na modalidade de ‘participante como observador’, o pesquisador estabelece com o grupo uma relação que se limita ao trabalho de campo; a participação ocorre da forma mais profunda possível, através da observação informal das rotinas cotidianas e da vivência de situações consideradas importantes; o pesquisador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por fim, na situação de ‘observador como participante’, o pesquisador, através de relações mais breves e pontuais, pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais do grupo; é utilizada, muitas vezes, para complementar o uso de entrevistas; a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados desde o início (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações participantes encaminhadas durante esta nós-pesquisa posicionou o pesquisador na condição de ‘observador como participante’. O material produzido foi incorporado ao POETA.

4.3 A entrevista

Para uma compreensão mais apurada das concepções dos(as) docentes sobre a tematização e a problematização no currículo cultural, nesta nós-pesquisa também utilizamos a entrevista semi-estruturada.

Conforme Lankshear e Knobel (2008), o propósito da entrevista é gerar informações detalhadas, que não poderiam ser obtidas por meio de outros instrumentos ou técnicas. Assim, podemos entrevistar alguém para conhecer suas ideias sobre algo, para descobrir seus sentimentos sobre determinada coisa ou para compreender seus valores. No entanto, não podemos presumir que “os respondentes sejam sempre capazes de articular o que pensam, sentem ou acreditam” (p. 171).

A literatura descreve uma gama de tipos de entrevistas qualitativas, distinguindo-as pelo grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o diálogo. Conforme sinalizam Lüdke e André (1986), as entrevistas estruturadas (ou padronizadas) são aquelas que apresentam a menor liberdade de percurso, uma vez que o pesquisador deve seguir muito de perto um roteiro de perguntas pré-estabelecido, “numa situação muito próxima da aplicação de um questionário” [...] (p. 34). Por outro lado, nas entrevistas não estruturadas (ou não padronizadas), o entrevistador introduz o tema da pesquisa, solicitando que o entrevistado fale um pouco sobre ele. Ao falar sobre o assunto apresentado, o entrevistado é quem acaba por determinar a direção e o campo da discussão. Entre estes dois tipos extremos situa-se a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico de perguntas, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No caso desta nós-pesquisa, a semi-estruturação das entrevistas deu-se a partir de excertos retirados do próprio POETA e não de um roteiro de perguntas preestabelecido. Tal estratégia insere-se em uma abordagem de método projetivo¹¹⁷ que vai utilizar um dispositivo de evocação para produzir dados de entrevista. Conforme Lanckshear e Knobel (2008), o dispositivo de evocação (objetos, atividade ou texto) quando mostrado ao respondente desencadeia a integração verbal que prosseguirá, em grande parte, pelo entrevistado sem, no entanto, desconsiderar o papel do entrevistador no direcionamento das questões de pesquisa. O material produzido realimentou o POETA.

¹¹⁷ Este dispositivo de produção de dados foi recentemente empregado na pesquisa de Lima (2015), que também investigou o currículo cultural da Educação Física.

4.4 Entrelaces dos(as) professores(as) colaboradores(as) com o pesquisador

Participaram desta investigação professores(as) de Educação Física em atuação no ensino básico e que declaram colocar o currículo cultural da Educação Física em ação. Outro critério importante para a participação destes(as) professores(as) diz respeito ao fato de manifestarem o desejo de estudar, debater e refletir sobre prática pedagógica.

Diante da necessidade de se estabelecer mais um recorte quanto aos(as) participantes desta nós-pesquisa, vale destacar que restringimos o convite especialmente àqueles(as) frequentadores(as) das reuniões¹¹⁸ do GPEF. Entendemos, dessa forma, tratar-se, de um coletivo docente compromissado com a construção e desenvolvimento de um currículo sensível à diversidade cultural e comprometido com a formação de identidades democráticas.

O convite deu-se após exposição sumária dos propósitos da pesquisa durante uma das reuniões do GPEF e também por e-mail¹¹⁹. Duas professoras e setes professores aceitaram o convite inicial. A participação espontânea destes(as) professores(as) – Alberto, Aldair, Alice, Felix, Francisco, Janaína, Jonas, Marcel e Paulo¹²⁰ – foi formalizada por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido¹²¹.

Diante dos propósitos já explicitados desta nós-pesquisa, entendemos ter sido de extrema relevância para a produção dos dados, o fato dos(as) professores(as) colaboradores(as) acumularem experiências significativas com o currículo cultural da Educação Física¹²². Além disso, ressalta-se que, na sua média, este grupo de professores(as) apresentava um tempo de experiência docente superior ou igual a 5 anos¹²³. Segundo Benites e Souza Neto (2006), este é o período aproximado para que o profissional atinja a independência necessária e, conseqüentemente, uma prática pedagógica equilibrada. Para esses autores, num período que pode durar de 2 a 4 anos, os professores ainda se encontram

¹¹⁸ As reuniões do GPEF ocorrem quinzenalmente, conforme agenda divulgada no sítio do respectivo grupo de pesquisa. Participam desses encontros professores(as) atuantes em redes públicas e privadas da Educação Básica e do Ensino Superior.

¹¹⁹ estudos_efescolar@yahoo.com.br. Este endereço eletrônico é um importante canal de comunicação entre os(as) professores(as) participantes das reuniões do GPEF. Anexamos no e-mail uma carta-convite (disponível no apêndice A) contendo as intenções, relevância, critérios e forma de participação na pesquisa.

¹²⁰ Os nomes apontados são fictícios. Nos referiremos aos(as) participantes da pesquisa sempre dessa forma.

¹²¹ Disponível no apêndice B.

¹²² Conforme consulta à plataforma Lattes, no momento da realização deste estudo, os(as) professores(as) colaboradores(as) acumulavam, em média, 5 anos de participação no GPEF e, conseqüentemente, nas discussões, leituras e produções em torno do currículo cultural da Educação Física. Todos(as) professores(as) possuem práticas pedagógicas com o currículo cultural publicadas na forma de relatos de experiência.

¹²³ Conforme levantamento feito junto à plataforma Lattes no período de realização do estudo.

na fase do choque com a realidade e da descoberta de estar inserido num mundo profissional como professor.

Assim sendo, durante aproximadamente 1 ano, pesquisador – *bricoleur* – e professores(as) mantiveram-se entrelaçados em torno das demandas do currículo cultural, de maneira a sempre gerar novas perspectivas edificadas e mais sofisticadas de conhecimento em torno da tematização e da problematização. Esse processo gerador imanente ocorreu a partir do constante borramento das experiências socializadas entre os sujeitos, no interior dos dispositivos de produção de dados utilizados durante toda a investigação.

Assume-se, dessa forma, a imprevisibilidade dos fatos e a inapreensão do fenômeno, uma vez que se manifestam a partir do movimento de sujeitos concretos, nas complexas relações entre as diferentes subjetividades. Essa perspectiva materializou-se na prática investigativa por meio de uma abertura metodológica ao longo do processo da pesquisa, no qual a ação dos sujeitos e a investigação deram-se de modo não sistemático, mas comprometido com o contingente, com os movimentos que emergiram e com os efeitos que foram sendo produzidos.

4.5 Entrelaces dos dispositivos de produção dos dados, o entretecimento das interpretações e a realimentação do POETA

Como já argumentamos teoricamente, ao admitir a complexidade das relações culturais, a bricolagem potencializa os sujeitos e os métodos de pesquisa, entrelaçando-os ao objeto e ao problema de investigação. Dessa forma, durante o tempo de realização desta nós-pesquisa, realimentamos o POETA a partir do entretecimento das interpretações sobre os conhecimentos, estruturas e questões relativas à prática da tematização e da problematização no currículo cultural da Educação Física.

O levantamento inicial da literatura em torno do currículo cultural nos permitiu localizar fissuras e desalinhos decorrentes da sua ação. Emergiu daí o objeto e a problemática a serem estudados. Novas investidas interpretativas sobre a literatura mostraram-nos alguns

pressupostos teóricos da tematização e da problematização que, por sua vez, constituíram os primeiros territórios do mapa da bricolagem¹²⁴.

Diante a este contexto e de escolhas metodológicas (seleção dos dispositivos de produção de dados)¹²⁵, colocamos o POETA para ser realimentado frente a um primeiro GD realizado nas dependências da FEUSP, em duas datas distintas, de maneira a contemplar os(as) nove professores(as) que haviam manifestado interesse pela participação na pesquisa¹²⁶.

Na primeira data, participaram quatro professores(as) – Felix, Janaína, Jonas e Marcel – e o encontro teve a duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos. Na segunda data, participaram outros(as) cinco professores(as) – Alberto, Aldair, Alice, Francisco e Paulo – e a duração total do encontro foi de uma hora e quarenta minutos.

De acordo com Weller (2006), o GD deve ser constituído por um número reduzido de pessoas. Além disso, conforme a mesma autora, o critério de seleção dos participantes do GD não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Em outras palavras, é necessário que exista uma característica comum entre os(as) participantes, relacionada com o problema da pesquisa.

Esses modelos remetem ao contexto existencial compartilhado coletivamente por esses grupos, ou seja, às experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas que, por sua vez, estão relacionadas às experiências comuns como membros de um meio social [...] e que em um grupo de discussão são articuladas por meio de um ‘modelo coletivo de orientação’. (BOHNSACK; SCHÄFFER, 2001, apud WELLER, 2006, p. 245).

A realização do primeiro GD seguiu outros critérios também estabelecidos por Weller (2006). Por exemplo, a mediação do pesquisador (moderador) teve por objetivo conduzir a produção de dados e preservar o foco da discussão, respeitando-se o princípio da não-diretividade. O tópico-guia, inicialmente posto enquanto questão, e exercendo o papel do próprio POETA – “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

¹²⁴ Segundo Berry (2007), o *bricoleur* gera efeitos de complexidade à pesquisa na medida que visita e revisita os territórios do mapa da bricolagem para revisar e repensar o POETA. Os primeiros territórios gerados correspondem aos capítulos 1, 2 e 3 desta tese de doutorado.

¹²⁵ Que também foram se configurando como territórios deste mesmo mapa.

¹²⁶ Os(as) professores(as) demonstravam interesse em participar da pesquisa, no entanto apresentavam agendas – tomadas por compromissos profissionais e pessoais – dissonantes entre si. Entendíamos, naquele momento, a necessidade de sermos bastante flexíveis em relação a todo o processo que envolve a organização do GD – local, data, interesses particulares do grupo etc. – para maximizar a participação dos(as) colaboradores(as).

fazem?” – foi o mesmo para todas as pessoas do grupo, considerando as duas datas de realização do primeiro GD.

Procuramos estimular os(as) participantes a se posicionarem, não deixando que o debate se concentrasse entre poucos. Antes do início do primeiro GD, foi feito um alerta para que houvesse o reconhecimento da opinião do outro, sobretudo em situações de posicionamentos divergentes. Salientamos a importância do dissenso.

Os encontros foram gravados em áudio. O material produzido a partir dos posicionamentos dos(as) participantes e das intervenções do moderador foi integralmente transcrito¹²⁷. Buscamos, na transcrição, manter a intenção do(a) depoente. Assim sendo, cada parágrafo representa uma fala inteira de cada professor(a) sem ser interrompido(a) pelo moderador. A transcrição se completou com o envio do material inicialmente produzido aos(as) professores(as) para que fizessem inserções ou retificações no texto. O objetivo deste retorno é que o(a) participante se reconheça no que foi transcrito, corrobore a visão ali explicitada e valide a experiência como um(a) colaborador(a) ativo(a) por todo o processo¹²⁸.

A partir do primeiro GD, o POETA foi realimentado e entretecido com as interpretações dos(as) professores(as) e do pesquisador. O entretecimento também se deu junto aos territórios já constituídos anteriormente, via revisão da literatura.

Os dados produzidos com o retorno do POETA entretecido nos apontaram para a necessidade de reconhecermos mais elementos da realidade escolar e da prática pedagógica que nos ajudassem a continuar analisando as ações didáticas de tematização e problematização no currículo cultural da Educação Física. Nesse sentido, optamos pela realização das observações participantes, para as quais o POETA também forneceu pistas importantes¹²⁹.

Solicitamos aos(as) 9 professores(as) colaboradores(as) o preenchimento de uma planilha¹³⁰, com o intuito de mapear os horários de suas aulas, bem como a localização de suas respectivas escolas. Considerando os dados preenchidos e o fato do pesquisador residir e trabalhar – manhã e noite – na região da Zona Leste da cidade de São Paulo, priorizamos a realização das observações com 3 colaboradores(as) – Alice, Janaína e Jonas – que, minimamente, atendiam às limitações temporais e/ ou espaciais mencionadas.

¹²⁷ Todo o material transcrito do primeiro GD encontra-se nos anexos A e B da presente tese.

¹²⁸ A troca das transcrições entre pesquisador e professores(as) colaboradores(as) da pesquisa deu-se via correio eletrônico. Esse processo se repetiu em outros momentos da pesquisa, sempre que optamos pela gravação e transcrição dos depoimentos.

¹²⁹ Aproximando-se de um esforço cartográfico aos moldes deleuze-guattariano, líamos e relíamos o POETA, buscando captar discursos, redes de força e referências que concorressem para manutenção de uma atitude de abertura no próprio percurso das observações.

¹³⁰ Disponível no apêndice C.

As três instituições de ensino que nos receberam compõem o quadro da SME/SP. As escolas da professora Alice e do professor Jonas estão lotadas, respectivamente, nas DREs¹³¹ de São Mateus e São Miguel Paulista, ambas na região leste da cidade de São Paulo. Já a escola da professora Janaína, pertence à DRE do Butantã, situada na região Oeste desta mesma cidade.

No ano referente ao estudo, a professora Alice estava completando o seu segundo ano como docente da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo e sua carga horária referente às aulas de Educação Física concentravam-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor Jonas, alcançava o sétimo ano consecutivo como professor de Educação Física da EMEF Raimundo Correia e suas aulas semanais distribuía-se entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A professora Janaína havia iniciado o seu trabalho no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano no ano de 2014 e, no momento da realização da pesquisa, tinha suas aulas alocadas nas turmas de módulos I e II da Educação de Jovens e Adultos. Os(as) três professores(as) possuíam JEIF¹³² e integravam o PEA¹³³, o que lhes permitiam maior possibilidade de participação nas decisões coletivas, bem como, nas formações continuadas ofertadas pela escola.

Antes do início das observações, encaminhamos às direções das escolas um ofício¹³⁴ com a finalidade de solicitar formalmente a autorização para realização de parte da pesquisa no interior da instituição escolar, mais especificamente, nos espaços de ocorrência das aulas de Educação Física. Uma vez autorizados, iniciamos as observações.

Como já anunciado, as observações participantes desenvolvidas nesta nós-pesquisa posicionaram o pesquisador na condição de ‘observador como participante’. Dessa forma, *pari passu* com as recomendações de Lüdke e André (1996), as observações deram-se sob o desvelamento da identidade do pesquisador ao grupo pesquisado, tão como dos objetivos do estudo. Além disso, sempre que foi necessário, o pesquisador pode ter acesso às informações e materiais didáticos utilizados pelos(as) professores(as). Por exemplo, foram recorrentes as vezes em que o pesquisador, antes, durante ou após a aula observada, dirigia-se ao(a) professor(a) para sanar dúvidas sobre as atividades de ensino encaminhadas. De forma

¹³¹ A SME/SP é formada por 13 DREs.

¹³² Da qual podem participar professores(as) atuantes na SME/SP. Corresponde a 25 horas-aula semanais em regência, 8 horas-aula referentes ao trabalho coletivo, 3 horas-atividade individuais a serem realizadas na escola e 4 horas-aula individuais em local de livre escolha.

¹³³ São instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas nos programas da SME/SP e nos Projetos Político-Pedagógicos das respectivas unidades. Voltam-se essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações que visam o aprimoramento das práticas educativas.

¹³⁴ Disponível no apêndice D.

assistemática, textos ou registros – dos(as) professores(as) – também foram acessados, visando o esclarecimento de uma dada situação da prática pedagógica.

As observações foram registradas, em diários de campo¹³⁵. Neles, organizamos os registros sobre local da aula, acontecimentos julgados importantes e sínteses das atividades. Assim, concordamos com Araújo *et al.* (2013) para quem

[...] o diário é empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...] O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto, ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (p. 54).

Ao longo de aproximadamente um semestre letivo¹³⁶ observamos um total de 66 aulas, sendo 28 aulas da professora Alice – com as turmas do 1º ano B e do 2º ano B do Ensino Fundamental –, 26 aulas do professor Jonas – com a turma do 4º ano B do Ensino Fundamental – e 12 aulas da professora Janaína – com as turmas dos módulos I e II da EJA. Nesse período, diante do material produzido no campo escolar, fomos realimentando e entretecendo o POETA a partir das interpretações do pesquisador.

Concomitantemente às observações participantes, convidamos os(as) três professores(as) para a realização de uma entrevista (individual). O local e o horário foram escolhidos de comum acordo com os(as) colaboradores(as), desde que obedecessem às condições necessárias para tal intento, ou seja, a garantia de privacidade, silêncio, ausência de interrupções, além de um ambiente tranquilo e seguro.

As entrevistas foram disparadas por excertos¹³⁷ retirados do POETA. No momento da entrevista, solicitamos que o respondente comentasse sobre os excertos – isoladamente ou conjuntamente, tal como preferisse – tomando como pano de fundo a conjuntura de sua unidade escolar, bem como o projeto de ensino o qual estava desenvolvendo, naquele dado momento, nas aulas de Educação Física¹³⁸.

¹³⁵ Disponíveis nos anexos C, D e E. Os registros realizados pelo pesquisador nos diários de campo, quando incorporados (na forma de citação) nas análises, foram identificados da seguinte maneira: (Diário de Campo – Nome do professor(a) observado(a), data do registro).

¹³⁶ Não havíamos, inicialmente, predefinido o número de aulas a serem observadas. Portanto, as observações transcorreram tendo como elemento balizador a evolução de complexidade do POETA, em função das realimentações.

¹³⁷ Que funcionaram como dispositivo de evocação. O roteiro semi-estruturado para a entrevista encontra-se disponível no apêndice E.

¹³⁸ Especialmente, da(s) turma(s) observada(s) pelo pesquisador.

Os excertos selecionados remetiam-se a pontos recorrentes ao primeiro GD. Entendíamos a urgência de retomarmos estes pontos juntamente com Alice, Janaína e Jonas, entrelaçando-os aos seus contextos reais de prática pedagógica. Segundo Berry (2007), ao falarem de lugares sociais distintos, os participantes podem emitir posicionamentos divergentes acerca de suas ações que, no caso, envolvem a tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física, propiciando o confronto de ideias que caracteriza a própria bricolagem.

As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos. As respostas dadas diante aos excertos foram gravadas e transcritas na íntegra¹³⁹. Mais uma vez, as interpretações dos(as) professores(as) e do pesquisador foram entretecidas no POETA, realimentando-o.

Se por um lado a realimentação é, conforme aponta Berry (2007), um dispositivo organizativo para os *bricoleurs*, por outro, seu caráter catalisador também a transforma num importante elemento de evocação de novos espaços e oportunidades para mais entrelaces e entretecimentos. É este último aspecto que garante a complexidade crescente do POETA e delega ao próprio *bricoleur* a condição de fazer avançar a pesquisa, optando por caminhos que a leve novamente para um estado de equilíbrio.

Sendo assim, ao finalizarmos as observações e almejando a possibilidade de produção de novas interpretações em torno da tematização e da problematização, convidamos mais uma vez os(as) 9 professores(as) colaboradores(as) desta nós-pesquisa para realização de um segundo GD. Embora o convite tenha sido formalizado por e-mail para todos(as), 5 professores(as) – Alice, Felix, Janaína, Jonas e Marcel – participaram do encontro que foi realizado em data única¹⁴⁰, nas dependências da FEUSP, tendo a duração de 1 hora e 7 minutos.

Os procedimentos utilizados para produção dos dados no segundo GD foram os mesmos daqueles já descritos na apresentação do primeiro. Entretanto, o tópico-guia selecionado para provocar o debate, desta vez, constituiu-se não de uma grande questão, mas de um texto de uma página¹⁴¹, elaborado a partir das múltiplas interpretações do POETA.

Após a leitura do texto, os(as) professores(as) foram convidados(as) a analisarem e tecerem comentários sobre o conteúdo lido. O debate não seguiu uma estrutura rígida, embora tenha sido fomentado, em alguns instantes, por intervenções do pesquisador (moderador). O

¹³⁹ Disponíveis nos anexos F, G e H.

¹⁴⁰ Tão como quando da realização do primeiro GD, nos preocupamos em agendar dia/horário/local compatíveis com a disponibilidade manifestada pelos(as) professores(as).

¹⁴¹ Intitulado “Tematizando e problematizando ‘a tematização e a problematização’ no currículo cultural: uma ‘artistagem-culinarista’”. Disponível no apêndice F desta tese.

material produzido no segundo GD foi transcrito¹⁴², sendo as interpretações dos(as) professores(as) e as do pesquisador incorporadas no POETA. Completou-se, assim, o último circuito de realimentação desta nós-pesquisa.

¹⁴² Disponível no anexo I.

5 OS TERRITÓRIOS POR ONDE HABITAM A TEMATIZAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO NO MAPA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO

Considerados pontos nevrálgicos pelos trabalhos que anteriormente se dispuseram a investigar o currículo cultural da Educação Física em ação (NEIRA, 2011b; LIMA, 2015; BONETTO, 2016), a tematização e a problematização foram colocadas como objetos centrais de análise junto a um grupo de professores(as) atuantes nas redes públicas de ensino estadual e municipal de São Paulo. Os(as) docentes, concomitantemente à docência, participam como membros de um grupo de pesquisas que se debruça sobre o currículo cultural.

Próximos de um mesmo campo teórico de fundamentação da prática pedagógica¹⁴³, os(as) professores(as) buscam escrever¹⁴⁴ seus currículos atentando-se às diferentes demandas e relações culturais que se estabelecem nas escolas, bem como influenciados(as) por diferentes textos culturais¹⁴⁵ dos quais se alimentam diariamente. Nesse interim, as ações didáticas de tematização e problematização vão sendo tecidas e tensionadas por uma densa rede de relações.

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, este capítulo recorre aos rastros deixados pelos movimentos de entrelaçamento dos GDs, das observações participantes e das entrevistas semi-estruturadas. Rastros que permitiram o entretimento 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(as) professores(as) quando da realização do primeiro GD, por meio da seguinte questão¹⁴⁶: “Vocês sabem que o currículo cultural da Educação Física

¹⁴³ As teorias pós-críticas.

¹⁴⁴ Especificamente no âmbito do currículo cultural, o conceito “escrita-curriculo”, “se coloca como alternativa à homogeneização, às representações e a fixação de signos da cultura dominante, em suma, ao engessamento que a pedagogia monocultural da Educação Física insistentemente vem repetindo” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 228). Recentemente, ao investigar o modo como os professores constroem seus currículos a partir do conceito de “escrita-curriculo”, Bonetto (2016) verificou que “[...] a escrita-curriculo é criação e cópia, entre o fazer-come, fórmula, “receitinha”, amarras e *laissez-faire*. Sua potência se mostra onde todas estas fases coexistem, se atravessam, brigam entre si, acontecem e se produzem, das maneiras mais distintas” (p. 175).

¹⁴⁵ “Nas análises culturais, a expressão “textos culturais” se refere a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p. 138).

¹⁴⁶ Esta questão compôs o “tópico-guia” elaborado para o primeiro GD.

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 foram convidados(as) a se posicionarem a respeito. O presente capítulo foi construído 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 GD, as realimentações do POETA deram-se a partir das interpretações das observações participantes – junto a 3 professores(as) oriundos(as) deste mesmo grupo de colaboradores(as), das entrevistas semi-estruturadas e de um segundo GD – que contou com a participação de 5 professores(as). A cada nova realimentação, foram geradas novas análises que, confrontadas com o campo teórico apresentado nos capítulos precedentes, permitiram a organização de 2 novos territórios.

Na sequência, apresentaremos cada um destes novos territórios tomando-os como partes integrantes do mapa dessa nós-pesquisa. Assumimos, no entanto, que este mapa doravante “rastreado” do currículo cultural da Educação Física estará sempre incompleto. Sua incompletude é ratificada na ideia de que o POETA não está e nunca será finalizado. Ratificamos ainda, o fato do POETA não ser neutro, tampouco imparcial, uma vez que sua escrita é influenciada de forma decisiva pelo posicionamento político, pela trajetória pessoal, acadêmica e profissional de quem o elabora, no caso dessa nós-pesquisa, do pesquisador, do professor orientador e dos(as) próprios(as) professores(as) participantes. Sendo assim, os territórios que determinam a incompletude do mapa do currículo cultural da Educação Física também não são e nunca serão consensuais, diante da infinidade de disputas e conflitos entre aqueles(as) que buscam significá-los.

5.1 Tematização: o rizoma que se abre em meio às redes de forças que o tensionam

Como já apresentado e discutido no capítulo 2, no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos socializados nas aulas são disparados durante a tematização das práticas corporais. Assume-se que as diversas manifestações de brincadeiras, ginásticas, danças, esportes e lutas presentes na sociedade mais ampla, ao adentrarem à escola, transformam-se em temas de estudo que necessitam ser explorados em seus múltiplos

aspectos e possibilidades. 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, diante dos discursos produzidos socialmente sobre o tema em questão.

Para o professor Alberto, a tematização é “um estudo da prática corporal, que vai sendo construído durante as próprias aulas, conforme os discursos vão surgindo”. Entretanto, este estudo é sempre parcial, “à medida que o professor necessita fazer escolhas sobre aquilo que os alunos irão aprender, discutir e ter um olhar ampliado” (PAULO).

Percebemos, assim, rastros de uma tensão que se estabelece no território da tematização. É neste território que o currículo cultural da Educação Física se aproxima ao caos¹⁴⁷, dado o conjunto de elementos discursivos e relações culturais que circundam as práticas corporais e que, portanto, são passíveis de serem estudados e problematizados. Contudo, é neste mesmo território, tecido por uma densa rede de forças, materializadas em dispositivos de poder, que o currículo cultural sofre cotidianas tentativas de captura, colocando o professor na condição de combatente ao próprio caos.

Aqui temos reestabelecido o quadro-problema desta pesquisa que, a partir dos resultados obtidos por Neira (2011b), apontou, dentre outras coisas, superficialidade nas tematizações das práticas corporais, decorrente, sobretudo, da centralidade do professor nas tomadas de decisão. Assumimos, dessa forma, a necessidade de reconhecer tais redes de forças e suas marcas deixadas no currículo cultural em ação, que vão traçando os limites do território da tematização.

De acordo com a professora Janaína, o tempo e o espaço da escola são dispositivos que posicionam professor e aluno na condição de engrenagens de uma maquinaria escolar, o que dificulta uma experiência dialógica.

Você tem 45 minutos de aula... e aí você quer conversar, pra entender mais o que os alunos pensam, pra tentar entender de onde é que estão vindo aquelas ideias... e, então, você se depara com esta lógica dos 45 minutos de aula e as crianças querendo realizar atividades... eu acho que tudo isso interfere um pouco... cai mesmo naquilo que nós conhecemos como maquinaria escolar (JANAÍNA).

¹⁴⁷ 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).

O termo ‘maquinaria escolar’ cunhado por Varella 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.

Este termo também alimentou as análises do professor Jonas, quando se referiu ao fato de que “a maquinaria que envolve a escola coloca algumas armadilhas, levando o professor a tomar decisões precipitadas e a querer estudar coisas que nem sempre se ligam a um problema vivido pelos próprios alunos”. Armadilhas que, conforme os(as) professores(as) participantes da pesquisa, tensionam a tematização e a problematização de determinadas questões.

Quando numa aula minha as meninas estavam dançando funk e os alunos olhando... a professora da sala falou: ‘Nossa professor! Você vai deixar os meninos ficarem olhando daquele jeito para as meninas?’ E a outra professora também me falou a mesma coisa... [...] Mas pela análise que fizemos, se eu agisse dessa forma, eu mais estaria marcando aquele momento... Pois, talvez, os alunos não estivessem pensando nada daquilo de que as professoras estavam pensando (FELIX).

A questão do índio que foi discutida lá com a turma [...] As coordenadoras insistiam que a gente colocasse peninhas na cabeça das crianças e que elas ficassem batendo na boca pra fazer barulho... Outra coisa que ouvi é que determinadas questões sobre o índio não precisavam ser abordadas, afinal ‘trata-se de crianças do primeiro ano, do fundamental I.. então não precisa problematizar isso ou aquilo’. Aquela ideia de que as crianças são puras e elas não precisam acessar determinadas coisas agora... (ALICE).

Lá na minha escola [...] a diretora ficou querendo colocar na minha cara a lei que era proibido empinar pipa com cerol. E eu: ‘Tá bom... vou ver...’. E ela falava: ‘Você já tratou desse tema com as crianças... já discutiu isso com elas...?’ E eu... ‘caramba!’ Nem eu nem as crianças estávamos preocupados com isso naquele momento do trabalho (MARCEL).

[...] eu já trabalhei em escolas que o tema foi sugerido, entre aspas, pela DRE... e, coincidentemente, esta sugestão, inclusive, foi acatada por várias outras escolas. Então, quando aparecem estas coisas, estes temas, às vezes, a gente precisa fazer encaminhamentos que não necessariamente conversam com as necessidades reais da escola... ou com as necessidades reais das crianças (JANAÍNA).

Os discursos posicionados anteriormente – da ‘professora de sala’, das ‘coordenadoras’, da ‘diretora’, da ‘DRE’ –, ainda que partam de contextos (escolas) distintos,

engendram-se como dispositivos operantes no governo¹⁴⁸ de cada sujeito dessas populações. Dessa forma, podemos dizer que as ‘armadilhas’ que são produzidas na e pela maquinaria escolar repercutem efeitos na subjetividade das crianças e dos professores de Educação Física que atuam com o currículo cultural.

Retomando a crítica de Deleuze e Guattari (1995) 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).

Nessa conjuntura, os(as) professores(as) também apontaram questões ligadas às regras das escolas e que, diretamente, entremeiam suas ações docentes

A escola, no geral, ela tem uma relação muito forte com a imposição de regras... é restritiva em vários aspectos. Então, se você andar pelos corredores da escola possivelmente você consiga encontrar muitas questões para serem discutidas no coletivo. Em relação às filas, ao uso de materiais, porque determinados materiais são ou não legitimados pela escola e pelas pessoas da escola (ALDAIR).

Há muita imposição de regras... uso de uniforme, boné, etc. [...] as coisas precisam ser discutidas e, às vezes não são. Eu tento a todo momento problematizar estas coisas com o coletivo da escola, sobretudo, por exemplo, quando a gente houve discursos do tipo que ‘usar boné desvaloriza quem não tem, cria guetos, machuca o colega etc.’ Engraçado que, quando a gente leva essa discussão à frente a partir de outros textos... outras ideias, diante do discurso hegemônico da escola, a gente fica parecendo o estranho, ou aquele que não entendeu as coisas... as regras. (ALICE)

Várias vezes eu sou questionada do por que das crianças estarem dentro da sala assistindo um vídeo e não estarem correndo na quadra, ou do por que

¹⁴⁸ Veiga-Neto (2002b) explica que o termo governo ajuda a distinguir o Governo (com G maiúsculo), como aquilo que é de ação e gestão do Estado, de governo (com g minúsculo) como as práticas de controle sobre os outros, esparramadas por toda relação que ocorre na trama social. Explica o autor que, apesar de a noção de governo estar relacionada ao domínio político, não se trata de um grupo de pessoas que de forma burocrática atua à frente da gestão daquilo que é público. Veiga-Neto (2002b) apoia-se no conceito de governo foucaultiano, de ‘condução das condutas’, congregando procedimentos, técnicas, invenções, cálculos, instituições e ideias propositalmente mobilizadas para influenciar a conduta dos outros. Assim, o governo é entendido como relação entre sujeitos e como relação do sujeito para consigo mesmo.

estarem na sala de informática e não estarem jogando na quadra... então eu preciso a todo momento, e as vezes até por meio de alguns outros professores, ir tentando desconstruir essas ideias e fazendo valer a minha voz também (ALICE).

É notória a preocupação do professor Aldair e da professora Alice no que diz respeito à necessidade de problematizar as regras escolares, dado que influenciam nas tomadas de decisão, nas escolhas e nos encaminhamentos das tematizações. No âmbito de uma sociedade cuja tendência atual é de romper com o coletivo e valorizar as ações individuais, o que observamos, a partir deste grupo de professores(as), é o contraponto, ou seja, a preocupação com a construção e o debate democratizados das regras. Ao promovê-los, estes(as) professores(as) não só se coadunam com questões já previstas na Lei 9394/96¹⁴⁹, como abrem espaços para que outros pontos de vista e representações de sociedade, de educação e Educação Física possam circular nas propostas pedagógicas das escolas.

Conforme os diários de campo, pudemos observar que a professora Alice, em diferentes momentos do projeto “Brincadeiras de corrida... E aí, vamos dançar?”¹⁵⁰ utilizou a sala de leitura para promover algumas atividades de ensino durante as aulas de Educação Física: assistência de imagens e de vídeos; discussões e elaborações de registros; criação e vivência de ritmos, entre outras. Contou-nos a professora que este local foi conquistado “mediante luta e debate nas reuniões de JEIF”, uma vez que

[...] este ano a escola começou a trabalhar com sala ambiente... E aí não tem sala para a Educação Física... tem a quadra, tem o pátio e, durante os turnos da escola, às vezes, sobra uma sala para a Educação Física poder usar. [...] Então, sempre que monto um projeto, por exemplo, eu falo com a professora de sala de leitura e ela me ajuda na conquista deste espaço perante o coletivo... sem dizer que eu estou num processo de valorização da Educação Física junto ao próprio grupo de professores (ALICE).

Tal como constatado por Lima (2007), uma vez imerso(a) na construção coletiva da proposta pedagógica da escola, o(a) professor(a) constitui-se como um agente político de ressignificação da Educação Física no currículo escolar mais amplo, seja pela legitimação dos

¹⁴⁹ Partindo do pressuposto que a autonomia da escola só ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa, ou melhor, se denotar liberdade para elaboração e execução de uma tarefa coletiva, a Lei 9394/96 representa um grande progresso, pois vincula autonomia e projeto pedagógico (AZANHA, 2000). Dessa forma, explicita em seu artigo 12 (inciso I) que a incumbência da escola é elaborar e executar seu projeto pedagógico e, nos artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e III), que esse projeto é uma tarefa coletiva na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

¹⁵⁰ Projeto realizado pela professora Alice com a turma do 1º ano B, do qual estivemos presentes em 14 aulas para execução de atividades de observação.

espaços, tempos e artefatos que compõem as aulas deste componente, seja pelo reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade.

Sobre a composição das tematizações das práticas corporais de maneira integrada ao projeto político-pedagógico da escola, o professor Alberto e a professora Janaína assim se posicionaram:

A questão da organização mais ampla do currículo cultural, ao longo dos anos escolares e em sintonia com os objetivos da escola, exige também do professor fazer força perante as decisões do projeto da escola, de forma que você faça valer algumas de suas ideias. Senão corre o risco do professor ser uma ilha dentro da escola. Eu acho que um projeto escolar bem discutido e acompanhado de perto pelo grupo contribui numa escala maior para o sucesso das discussões dos diversos marcadores sociais (ALBERTO).

Quando o projeto da escola é coletivo, de fato... quando as coisas são construídas no e pelo grupo... as chances das coisas serem mais articuladas e terem mais relações com as problemáticas das crianças é maior. [...] Neste ano, por exemplo, a gente está discutindo a partir do PEA alguns marcadores sociais e como eles têm interferido nas nossas ações diárias no CIEJA... como a gente tem enxergado as questões dos preconceitos ligados à raça, ao gênero, à idade etc., em nossas aulas. E tem sido bacana uma vez que a escola trabalha mais no coletivo e as aulas de Educação Física se sintonizam com este objetivo mais amplo (JANAÍNA).

Ao longo das aulas de Educação Física com as turmas dos módulos I e II (etapa de alfabetização e etapa básica, respectivamente) do CIEJA, a professora Janaína buscou tematizar as ginásticas¹⁵¹, atentando-se para demandas percebidas no seu mapeamento¹⁵² e, também para aquelas oriundas das discussões coletivas da escola. Contou-nos a professora Janaína que,

[...] Para iniciar o trabalho, em conversas com as turmas, levantamos quais eram as práticas corporais que cada um deles realizava ou conhecia, quais eram os espaços disponíveis para isso no entorno das suas residências e quais eram os interesses e expectativas que possuíam a respeito das aulas de Educação Física. [...] Os resultados dessas conversas estavam relacionados a práticas ginásticas, e as expectativas dos estudantes a respeito das aulas de Educação Física giravam em torno de melhorar a flexibilidade, emagrecer e relaxar, ou seja, um olhar utilitário sobre eventuais benefícios das aulas (JANAÍNA).

¹⁵¹ 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.

¹⁵² Conforme Neira (2011a), o mapeamento consiste na identificação das manifestações corporais que estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal, não havendo um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido.

[...] no grupo de professores, estávamos com dificuldades de perceber questões ligadas ao preconceito racial nas aulas de uma forma geral, que era uma das prioridades do projeto da escola... talvez, pelo fato dos adultos já terem noção de que o racismo é crime. Então, decidimos no coletivo de professores que precisávamos exercitar mais como poderíamos enxergar as questões de raça nas nossas aulas, se é que elas estariam presentes (JANAÍNA).

Essas discussões com o coletivo docente – sobre as questões raciais – talvez tenham permitido, dentre outras coisas, que a professora Janaína, durante uma de suas aulas no CIEJA, se atentasse para os discursos preconceituosos dos alunos sobre tal marcador social, conforme podemos verificar a partir das anotações realizadas no diário de campo.

Na sala de informática a professora buscou problematizar as representações de corpos apresentando imagens de pessoas com diferentes biótipos: altura, massa corporal, cor de pele, sexo, idade, etc. [...] Num dado momento alguns alunos se referiram à cor da pele como uma característica que não lhes agradava na mulher negra. Um aluno assim se posiciona: ‘Não gostaria de ficar da cor dela... É a cor da minha mancha’. [...] Após a manifestação de outros alunos, a professora encaminhou uma discussão sobre o assunto. [...] Ao final desta aula, a professora nos contou que ‘esse debate foi muito importante, visto que a maioria dos estudantes do CIEJA se declaram negros ou pardos. A presença das alunas mulheres que afirmavam que aquilo era um posicionamento preconceituoso foi muito bacana de ver. [...] algumas das ações mais amplas da escola estão empoderando essas pessoas’ (Diário de Campo – Professora Janaína, em 29/06/15).

Percebemos, conforme os fragmentos acima, que o currículo cultural da Educação Física está marcado pela proposta pedagógica da escola, que, por sua vez, tensiona o encaminhamento de determinadas tematizações sobre as práticas corporais e seus praticantes. Ao mesmo tempo, as tematizações imprimem marcas importantes na constituição dos sujeitos partícipes dessa mesma proposta. As marcas deixadas nestes últimos podem retroalimentar o(a) docente em ações futuras de tematização, tal como relataram Paulo, Aldair, Jonas e Alice, fazendo menção, especificamente, às experiências de seus alunos com o currículo cultural.

Eu me lembro que nos primeiros projetos que eu fiz na escola... logo quando eu entrei... a questão de gênero era sempre a que mais aparecia... aparecia com mais força. Hoje eu já estou há um tempo lá nessa escola e como os alunos já conhecem um pouco o meu trabalho, a questão do gênero ainda aparece, mas com menos força. Não sei se é porque algumas coisas já ficam subentendidas, pelo fato dos alunos já me conhecerem... E aí, quando eles vão se expressar, já tentam não manifestar comportamentos preconceituosos... tentam tratar as pessoas ditas diferentes de forma justa e bacana (PAULO).

Às vezes, acontece dos alunos se posicionarem... questionarem o próprio colega... Mas eu acho que tem muita relação com o fato deles já estarem acostumados com este tipo de trabalho, da forma como nós conduzimos os projetos com eles (ALDAIR).

[...] considerando um grupo de alunos que estão acostumados com outros tipos de aula de Educação Física... que me perguntam, por exemplo, se a gente vai alongar no início da aula... e aí eu chego com um texto para eles lerem naquele dia... Então, até eles construírem uma ideia do currículo cultural, de entenderem como é que as coisas funcionam na aula de Educação Física, leva um tempinho (ALICE).

Após um tempo na escola, com o currículo cultural sendo posto em ação nas turmas, já se começa a ver algumas marcas importantes... E é esse contato mais prolongado com as turmas que vai permitir que, posteriormente, você faça algumas problematizações mais interessantes (JONAS).

Assim, dado o seu teor influente no questionamento de representações e produção de identidades, a tematização revela-se como importante estratégia de política cultural, criando efeitos contra-hegemônicos diante das questões sociais emergentes, do currículo da escola e da Educação Física. De um dos diários de campo extraímos o seguinte episódio:

O professor Jonas iniciou a aula apresentando aos alunos os dois livros infantis que abordavam o idoso. [...] Com os livros em mãos, o professor levou os alunos para um espaço da escola em que há um gramado sintético, para que todos se acomodassem num grande círculo. [...] Após cada leitura, o professor encaminhou um debate a respeito do conteúdo dos livros e relacionou-o a algumas questões que haviam sido discutidas até o momento no projeto. [...] Após a aula, o professor nos contou que lhe chamou a atenção positivamente o fato de um aluno ter dito que: ‘nunca vi um professor de Educação Física fazer a leitura de um livro de histórias antes’. Nesse momento de nossa conversa (após a aula), o professor Jonas lembrou-se de outro acontecimento que, ‘ilustra como os alunos estão representando as aulas de Educação Física’. [...] ‘ao abrir a porta da sala de materiais da Educação Física, um aluno que estava me ajudando avistou uma pipa no armário e me perguntou se a sala de Educação Física também era lugar para ter pipa, pois ele nunca tinha visto isso!’ (Diário de Campo – Professor Jonas, em 21/07/15).

Concomitantemente a este movimento contra-hegemônico, os rastros das tematizações também não cessam em produzir – junto aos alunos – um novo regime de verdade sobre as aulas de Educação Física o que, gradativamente, vai autorizando o(a) professor(a) a fazer novas investidas com o currículo cultural. Isto posto e, tomando de empréstimo as proposições de Foucault (2006), o que também parece estar em jogo na ação de tematizar promovida pelos(as) professores(as) é a busca pelo domínio do acontecimento aleatório, por meio do controle, seleção, organização e redistribuição do discurso.

Na esteira destes fatos, podemos inferir que o empreendimento das ações de tematização no currículo cultural da Educação Física, não podem ser compreendidos fora do agrupamento de discursos que constituem o(a) docente.

Eu sou muito sensível a algumas relações... por exemplo, enquanto negro, quando eu fui office boy, eu sofri muita discriminação, fui marginalizado... na escola isso também ocorreu... Então, eu sou sensível a enxergar e a abordar as práticas corporais e as questões que envolvem as diferenças, muito por conta destes aspectos (FRANCISCO).

Eu, por exemplo, sempre fui uma aluna muito difícil para os professores na escola... matava aula, colocava bomba no banheiro... e, por ser gordinha e mulher (que gostava de fazer coisas que os meninos faziam) sempre fui muito discriminada... e aí, sempre me falavam que eu seria uma pessoa ruim... Eu vejo isso acontecer bastante na escola, por parte dos professores... e quando eu ouço isso, logo eu falo... ‘essa pessoa ruim já fui eu... e eu estou aqui hoje, sou professora, formando essas crianças!’ Por isso que eu me incomodo tanto quando a escola fica fazendo coisas com os alunos as quais também já fizeram comigo. Castigando, dando bronca e sempre nas mesmas pessoas... Eu acho que muito por conta dessas coisas, eu sou muito sensível às questões de gênero... estou lendo muito sobre a teoria *Queer*, por exemplo (ALICE).

Eu, por exemplo, me envolvo muito com as questões das mulheres... eu joguei futebol e muitas vezes os homens me xingaram de ‘Maria-homem’, entre outras coisas... E hoje, quando eu vejo as meninas sendo discriminadas ou sofrendo, eu defendo com unhas e dentes... às vezes, mais do que eu deveria... Mas, só a gente que passou por algumas situações sabe o quanto aquilo pode deixar a pessoa mal (JANAÍNA).

Ou seja, Francisco, Alice e Janaína, antes de serem professores(as), são resultantes da produção discursiva sobre o “ser negro” (na sociedade branca), “ser aluno” (na sociedade do conhecimento), ser “indisciplinado (na escola que disciplina), “ser mulher” (na sociedade masculinizada) que, enquanto formas de representação, os farão ressignificar o modo como agem sobre as coisas, sobre o outro, sobre o currículo, sobre a tematização etc. Estes elementos dialogam com os resultados obtidos por Mazzoni (2013). No referido estudo, a análise das histórias de vida de cinco docentes que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação, revelou que os aspectos contributivos para a constituição de uma docência atenta à diversidade cultural possuem relação com a trajetória desses professores, sobretudo com as situações em que foram posicionados como representantes dos setores minoritários.

Para além da trajetória de vida docente, o arcabouço discursivo que produz os(as) professores(as) e, conseqüentemente, marca o delineamento de suas ações de tematização no currículo cultural da Educação Física, também é composto por determinados fluxos de

leituras¹⁵³. Para o professor Marcel, o docente “olha para a sala de aula muito a partir dos textos que o alimentam”.

Muitas vezes, aparecem um monte de coisas que acabam passando despercebidas porque você não se alimentou disso. É por isso que o currículo cultural te empurra para ler muitas coisas: não só de gênero; não só de etnia; não só de classe. Porque senão você vai para a escola e tematiza e problematiza sempre olhando para as práticas corporais sob a mesma influência. Talvez isso seja o mais maluco do currículo cultural. Você lê, lê, lê um monte de coisa sobre classe... na hora que você vai problematizar, a sua influência na problematização está toda por ali. Aí manifesta alguma outra coisa e você acaba nem observando... você não enxerga mesmo. Às vezes, quantas coisas passam despercebidas pra gente (MARCEL).

Por exemplo, no que diz respeito ao trabalho com questões de gênero eu recorro muito ao feminismo... aos estudos pós-feministas. Já quando eu trabalho com as questões de local de moradia eu busco entender a partir das pessoas que moram em determinados lugares porque elas estão sendo produzidas como malditas, subjugadas (PAULO).

No currículo cultural da Educação Física, a cada tematização, o(a) professor(a) age como um(a) etnógrafo(a) e “alimentado(a)” por alguns discursos – textos – a priori, cerca-se de uma infinidade de outros textos da cultura, para, então, embrenhar-se num trabalho coletivo e dialógico com os alunos. O objetivo é sempre produzir novos sentidos para a prática corporal e seus representantes que estão sendo estudados. Em dois momentos do projeto “Skate e patins: o idoso no centro da tematização¹⁵⁴”, o professor Jonas recorreu a textos culturais distintos que possibilitaram aos alunos tecerem leituras e análises sobre os idosos e os patins, respectivamente.

[...] Após apresentar o objetivo da aula para os alunos, o professor Jonas propôs que as crianças lessem, em duplas, dois textos¹⁵⁵ que falavam sobre como os idosos são enxergados na cultura oriental e na cultura indígena. [...] Após esse momento, o professor solicitou que os alunos comentassem sobre o que haviam lido [...] Na sequência, o professor fez a leitura de um terceiro texto¹⁵⁶, que continha uma análise de como o idoso é produzido na cultura

¹⁵³ No segundo GD realizado, os professores Marcel, Felix e Jonas confessaram-se bastante influenciados pelas leituras que estavam encaminhando junto à disciplina “Pensamento, cultura e Educação”, ofertada pelo programa de pós-graduação em Educação da FEUSP, sob a responsabilidade da docente Cintya Regina Ribeiro, durante o segundo semestre do ano de 2015.

¹⁵⁴ Projeto realizado pelo professor Jonas com a turma do 4º ano B, do qual estivemos presentes em 26 aulas para execução de atividades de observação.

¹⁵⁵ “O olhar ao idoso no Japão e na China” (disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2013/06/28/o-olhar-ao-idoso-no-japao-e-na-china-por-silvia-masc/>); “Anciãos transmitem cultura indígena” (disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/envelhecimento/texto/env06.htm>).

¹⁵⁶ “Os idosos no Brasil são tratados como coisas inservíveis” (disponível em: <http://severino-neto.blogspot.com.br/2012/07/os-idosos-no-brasil-sao-tidos-como.html>).

brasileira. [...] Foi realizado um amplo debate sobre os três textos [...] (Diário de Campo – Professor Jonas, em 14/07/15).

Neste dia, a turma estava recebendo a visita de uma patinadora [...] Ana, a patinadora convidada, iniciou apresentando seus patins e os equipamentos de proteção. Comentou sobre seu início nos patins e sobre suas experiências [...] Foi aberto um momento para que os alunos pudessem fazer as perguntas (entrevista) que haviam preparado antecipadamente. A patinadora foi respondendo às questões dos alunos [...] (Diário de Campo – Professor Jonas, em 09/06/15).

Ao tematizar o skate e os patins, buscando problematizar os discursos sobre os marcadores geracionais circulantes nestas práticas corporais¹⁵⁷, o professor Jonas fez aparecer outras vozes (culturas) historicamente silenciadas no contexto destas práticas e da sociedade ocidental: a do indígena, a do oriental e a da mulher. Semelhante aspecto pode ser verificado quando a professora Alice, ao tematizar o rap com seus alunos, recorreu a textos de um grupo de ‘rappers indígenas’ do Mato Grosso do Sul.

[...] após conversar com os alunos, a professora Alice apresentou alguns vídeos com as batidas do rap. [...] Depois apresentou alguns vídeos de algumas pessoas fazendo e dançando rap. Levou também, um vídeo que apresentava um grupo de rap indígena. [...] A professora pediu que os alunos apreciassem aquele rap (ouvissem, dançassem...) e que, na sequência, identificassem as diferenças entre as rimas presentes no rap indígena e as rimas produzidas pelos próprios alunos na aula anterior (Diário de Campo – Professora Alice, em 08/09/15).

Diante destes fragmentos das práticas pedagógicas podemos retomar a discussão previamente anunciada sobre a condição de tensão perene no território da tematização. Pois, se o skate e os patins são produzidos hegemonicamente como práticas juvenis e extraescolares, as aulas de Educação Física como atividades desconexas da proposta pedagógica da escola, restritas ao movimento corporal e ao espaço-tempo da quadra, os índios, os orientais e as mulheres como símbolos de datas comemorativas do currículo, as ações anunciadas pelo professor Jonas e pela professora Alice inserem-se como movimentos de resistência frente a tais discursos.

O que temos, portanto, é uma tensão estabelecida pela oposição entre a ordem e a pedagogia-caos, a máquina e o professor-artista, a fixação e o conhecimento-nômade, o individual e o devir-coletivo, o hegemônico e o currículo-resistência. Que é perene, uma vez

¹⁵⁷ Diante de algumas ressalvas que serão apontadas e discutidas no território “Problematização: o vetor que tece a tematização e intenciona a desconstrução”.

que as relações de poder também o são e, dessa forma, posicionam as intenções e as ações de tematização na arena onde ocorrem as disputas entre os polos.

Dessa forma, parece ser sempre no interstício que se situa a tematização. É aí que o rizoma pode se abrir, fazendo dele um movimento de criação, encontros e acontecimentos. Nem só a ordem nem só o caos, nem só a maquinaria nem só a artistagem, nem só a fixação nem só o nomadismo, nem só a individualidade nem só o coletivo, nem só o hegemônico nem só a resistência. Nos rastros de uma escola moderna¹⁵⁸, os(as) professores(as) que operam com o currículo cultural assumem a condição de um platô, descrevendo a tematização a partir das possibilidades que os efetuam e os determinam como atualizações e agenciamentos de poder que lhes são anexos e primeiros (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs (...). Chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira que formem e estendam um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33).

Conectados como platôs de um mesmo rizoma, sempre atualizados e agenciados por relações de poder, professor(a) e alunos tecem novas conexões – via atividades de ensino – junto aos conhecimentos disponíveis em torno da prática corporal que está sendo tematizada, potencializando novas criações de problemas e de conceitos.

[...] O professor Jonas iniciou a aula retomando que, naquele dia, o objetivo era conhecer outros tipos de skates e, conseqüentemente, novos estilos de andar nestes skates. [...] o professor pediu para os alunos convidados de outras turmas (salas) da própria escola apresentarem (falarem) sobre estes equipamentos: o *carveboard*, trazido pelo Beto do 8º ano; o *streetboard* tubarão, trazido pela Livia do 6º ano; o *waveboard*, trazido pelo Leonardo do 4º ano. [...] a Eliana – bolsista do PIBID¹⁵⁹ –, sabendo da ocorrência da atividade com a turma, trouxe o *longboard speed*. [...] Na quadra, estes alunos-convidados e mais a bolsista demonstraram algumas manobras com os equipamentos. [...] O professor convidou os demais alunos da turma para experimentarem os skates. [...] Ao final da aula, pudemos verificar que foram ressignificadas as formas de andar de skate: sentados; deitados; em duplas e em trios; com dois skates ao mesmo tempo, sendo um em cada pé.

¹⁵⁸ De acordo com Nunes (2016, p. 20), a história da escola moderna pode ser sintetizada a partir de algumas características importantes: “pelo ajustamento de seus sujeitos às normas estabelecidas pela razão; pela transmissão de conhecimentos descobertos ou validados por meio de um método universal (científico); pela criação de singularidades que, primeiro, distingue os indivíduos, depois, classifica os normais e anormais, e, por fim, seleciona e hierarquiza os sujeitos. Para o autor, a escola moderna ficou marcada pela distinção dos aptos e dos inaptos, sendo, portanto, permeada com a expulsão de tudo o que escapasse aos padrões e ameaçasse a ordem.

¹⁵⁹ O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES. A Eliana acompanhava as aulas do professor Jonas, juntamente com Michel, outro bolsista do mesmo programa.

O professor Jonas nos contou que esta aula foi planejada à medida que “os alunos demonstravam conhecer apenas o *streetboard* clássico [...]” (Diário de Campo – Professor Jonas, em 16/06/15).

[...] Durante a aula a professora verificou – e nos chamou a atenção para isso – que, constantemente, ao longo das vivências das brincadeiras de corrida, os alunos diziam frases, tais como: ‘Está doendo a minha perna, a minha barriga’; ‘Eu canso muito’; ‘Parece que a minha perna vai quebrar’; ‘Meu coração está disparado’ [...] (Diário de Campo – Professora Alice, em 26/05/15).

A professora iniciou a aula solicitando que os alunos registrassem em forma de desenho ou escrita o que sentiam enquanto brincavam de correr. [...] Depois os alunos falaram sobre os seus próprios registros. [...] O Leonardo falou que sente dor na perna. A Nicoly sente felicidade. O Richard se sente um super-herói. A partir do seu desenho, o Richard denominou-se como ‘Flash’, dizendo ser uma mistura do Hulk com o homem de fogo [...]. A professora fez uma conversa/ discussão com os alunos sobre as aparições nos desenhos e categorizou as sensações percebidas em sentimentos (felicidade, alegria etc.); relacionadas às partes do corpo (dor na perna, dor na barriga, força nos braços, dor de cabeça etc.). Surgiu também a categoria ligada aos superpoderes. (Diário de Campo – Professora Alice, em 09/06/15).

Conforme Deleuze e Guattari (1992), o conceito é um ato de pensamento operando em velocidade infinita para o infinito “[...] em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados” (p. 24). Dito de outra forma, os conceitos são válidos, não na medida em que sejam verdadeiros, mas enquanto se mostram importantes e interessantes em relação a um dado problema. Assim, eles podem ser substituídos por outros, sempre que na condição de novos problemas. Na perspectiva deleuze-guattariana, se um conceito é melhor que o precedente é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera novos recortes.

Deslocando¹⁶⁰ novamente tais ideias para o currículo cultural da Educação Física e aproximando-as das ações de tematização encaminhadas pelo professor Jonas e pela professora Alice, notamos que os conhecimentos circundantes ao skate e às brincadeiras de corrida (os ‘tipos de skate’ e as ‘sensações corporais’, respectivamente) também funcionaram como platôs, onde foram produzidos novos problemas e conceitos.

[...] Na sala de aula, durante a apresentação do seu equipamento para os demais colegas, o Beto contou que o *carveboard* é equipado com pneus ao

¹⁶⁰ Gallo (2008) – com base em Deleuze e Guattari – aponta que, dado ser o objetivo da filosofia a criação de conceitos, a filosofia da educação ou as pesquisas educacionais também podem criar os seus próprios conceitos, ‘deslocando-os’ a partir de outros campos. Portanto, ao propormos aproximações com as ideias de Deleuze e Guattari, não objetivamos apresentar verdades deleuze-guattarianas sobre as questões imanentes ao currículo cultural, mas de propor exercícios de pensamento que demonstrem a fecundidade de tais ideias nos territórios da tematização e da problematização.

invés de rodinhas e que, por ser mais alto permite andar em superfícies mais acidentadas [...] um aluno da sala perguntou ao Beto se o *carveboard* é mais rápido que o skate *street*. O Beto disse que não, ‘pelo contrário, os movimentos são mais lentos e suaves no *carveboard*’. A partir desse problema levantado, o professor Jonas sugeriu aos alunos que, posteriormente, durante a vivência na quadra, fosse observada a diferença de velocidade entre os equipamentos que estavam sendo apresentados (Diário de Campo – Professor Jonas, em 16/06/15).

[...] A partir dos desenhos que representavam as sensações corporais vivenciadas pelos alunos ao longo das brincadeiras de corrida, na sala de aula, a professora Alice foi explicando/ debatendo com os alunos sobre cada uma destas sensações, bem como, sobre as partes do corpo humano e as alterações fisiológicas decorrentes da corrida. Explicou que, ‘quando corremos, o coração aumenta a sua frequência para conseguir bombear mais sangue para as pernas’ [...] A professora sugeriu que os alunos tentassem localizar os pontos de aferição dos batimentos cardíacos, na região do pescoço e na região do pulso (Diário de Campo – Professora Alice, em 16/06/15).

Dessa forma, as atividades de ensino envolvendo leitura, análise, interpretação, produção e vivência das práticas corporais, narradas a partir dos excertos, foram responsáveis pela articulação entre os conceitos e problemas produzidos dialogicamente nos platôs¹⁶¹, bem como pela conexão entre estes, germinando os rizomas. Ao se constituírem rizomaticamente, os currículos colocados em ação pelo professor Jonas e pela professora Alice, congregaram múltiplas formas de significação e agenciamento, valorizando um saber que é sempre da experiência.

[...] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p.27).

Na tematização, portanto, o olhar se volta para a experiência singular que o currículo pode proporcionar, sendo a aula um espaço-tempo irrepitível e incerto, uma vez que, bem como nos ensinou Larrosa (2002, p. 28), “a experiência não é o caminho até um objetivo

¹⁶¹ Platô-professor(a) – o professor Jonas e a professora Alice; Platô-aluno – a turma do 4º ano B e a turma do 2º ano B; Platô-conhecimento – os tipos de skate e as sensações corporais. Dentre outros platôs que são constantemente produzidos no/pelo rizoma.

previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Nesse sentido,

[...] o currículo cultural fica sendo constantemente permeado... as expectativas de aprendizagem¹⁶², 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 (ALBERTO).

A proximidade dos posicionamentos de Larrosa (2002) e do professor Alberto nos permite inferir que a ‘abertura’ e a ‘permeabilidade’ pensada para o currículo, embora não possam ser ‘antecipadas’, ‘pré-vistas’ ou ‘pré-ditas’, ocorrem a todo instante, entre as ‘idas e vindas que o professor desenvolve com os alunos’. Logo, a tematização não é um momento estanque do currículo cultural da Educação Física¹⁶³, justaposto antes ou após de um dado princípio ou procedimento didático. Ela abarca todo o processo de ensino-aprendizagem que se desenrola em torno do estudo da prática corporal e de sua ocorrência social. Do mapeamento inicial à avaliação final, os saberes eclodem em platôs abertos e rizomáticos, sempre suscetíveis à criação de novos problemas e conceitos, e “[...] enquanto houver caldo cultural” (MARCEL).

[...] a gente estava estudando o rap, pois no início eu fui percebendo ali que alguns alunos e algumas alunas gostavam de rap... e aí a gente foi discutindo sobre isto e na sala a gente decidiu estudar o rap. Mas, num dado momento, eu estava observando que não surgia muita coisa... [...] o negócio estava ficando morno demais... os alunos estavam ficando meio desmotivados... e nada acontecia, não abriam eixos... e o lance do futebol ganhando força, sobretudo os meninos resistindo... os meninos querendo jogar futebol... e fervilhando as notícias da Copa do Mundo... eu estava engajado no curso da de extensão sobre a Copa¹⁶⁴. [...] Aí eu vi que era hora de ir encerrando o rap. Começamos a estudar o futebol (FELIX).

Chega uma hora que os alunos não conseguem mais falar a respeito... eles não conseguem mais discutir nada do assunto... e aí fica um silêncio mortal

¹⁶² O professor Alberto é docente da SME/SP. As ‘Orientações Curriculares da Educação Física’ desse município apresentam um quadro com as expectativas de aprendizagem. Embora o documento oficial não exponha uma definição sobre o termo, Aguiar (2014) compreende que está relacionado com o que se espera que seja desenvolvido no processo de ensino. Do ponto de vista semântico, as expectativas de aprendizagem têm referência nos objetivos de ensino e apresentam uma intencionalidade para a ação educativa (BARRETO, 2012).

¹⁶³ No primeiro GD, os(as) professores(as) participantes, num dado momento, buscavam capturar a tematização para posicioná-la numa ordem de aparição diante aos procedimentos didáticos previstos para o currículo cultural da Educação Física.

¹⁶⁴ Curso de extensão – “Olhares e análises da Copa do Mundo 2014: subsídios para uma abordagem diferenciada” – organizado pelo GPEF, durante o primeiro semestre do ano de 2014, na FEUSP.

na sala que faz você se perguntar: ‘Será que eu vou mais, ou acabou por aqui?’ (ALICE).

No projeto que eu fiz na escola sobre futebol, surgiram as questões étnicas... e aí a gente foi discutir o caso do goleiro ‘Aranha’ que joga no Santos... e aí nas problematizações que foram feitas, chegou um momento que as questões se esgotaram... [...] A percepção que eu tive é que estas questões étnicas, especificamente aquelas de preconceito racial, já estavam bem trabalhadas perante aquele grupo. Então, naquele momento, eu decidi que a gente não deveria continuar nestas questões... partimos para outras (ALBERTO).

O termo “caldo cultural” inicialmente posto pelo professor Marcel foi constantemente retomado pelos(as) demais professores(as) durante a realização do primeiro GD¹⁶⁵. O “caldo cultural” seria, então, o substrato que alimenta o rizoma, dando ‘vida’ à tematização que está sendo empenhada. Nesta lógica, sua ausência, diminuição ou aumento, implicam na (re)tomada de decisão e o empenho de novas ações.

Os diários de campo nos revelam que, num dado momento da tematização das “brincadeiras de corrida”, o ‘caldo engrossou’ à medida que a professora Alice foi reconhecendo, a partir dos discursos dos alunos, uma relação entre as sensações corporais¹⁶⁶ experimentadas durante as brincadeiras e as personagens de desenhos animados.

[...] a professora Alice construiu junto com os alunos uma tabela que aproximava os desenhos animados com as práticas corporais. [...] As lutas foram colocadas ao lado dos desenhos ‘Tom e Jerry’, ‘Gigante de Ferro’, ‘*Super Man*’, ‘*Frozen*’; as brincadeiras apareceram juntas ao ‘Moranguinho’, ‘Titio avô’, ‘Bob Esponja’, ‘Barbie’; as danças apareceram com os desenhos ‘*Hi-5*’, ‘Phineas e Ferb’, ‘*Hot Wheels*’ [...] (Diário de Campo – Professora Alice, em 30/06/15).

[...] A professora Alice fez uma votação para eleger o que seria estudado dentre as práticas corporais relacionadas aos desenhos, conforme a tabela construída coletivamente. Após a discussão, as brincadeiras e os esportes, foram retirados, pois a turma acabará de estudá-los. E, então, entre as lutas e as danças, elegeu-se esta última como prática corporal a ser estudada (Diário de Campo – Professora Alice, em 30/06/15).

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,

¹⁶⁵ Não à toa, o texto – intitulado “Tematizando e problematizando ‘a tematização e a problematização’ no currículo cultural: uma ‘artistagem-culinarista’” – levado como “tópico-guia” para o segundo GD estava fundamentado, dentre outros, pelo conceito de “caldo cultural”. Vale lembrar que, o respectivo texto foi elaborado a partir das interpretações do pesquisador sobre o POETA, que neste instante da pesquisa, já encontrava-se entretido por tal conceito.

¹⁶⁶ Registradas em desenhos e/ ou pronunciadas pelos próprios alunos.

ênfatizando 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 nós-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).

Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar [...]. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8).

Capturando os códigos e as representações disseminados em atos dialógicos¹⁶⁷, os(as) professores(as) em devir desenvolvem um trabalho contínuo de análise e interpretação dos discursos que, por conseguinte, lhes “[...] empurra para ler muitas coisas e a dar diversos encaminhamentos [...]” (MARCEL). Assim, a cada tematização, Jonas, Janaína e Alice colocaram-se imersos num ‘devir-docência-capoeira’.

O capoeirista não joga com base em uma sequência pré-estabelecida e memorizada. Os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do bom capoeirista um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica do currículo cultural, estudantes e professores se inserem no modo capoeirista de ver e ser (NEIRA, 2011b, p. 168).

Neira (2011b) explica que, enquanto metáfora, a capoeira inspira a pedagogia, ora no desenvolvimento das ações didáticas, ora no que tange às estratégias de pesquisa. Para o autor, da mesma forma que o capoeirista se antecipa ao adversário e, prevendo seus golpes, o surpreende, o(a) professor(a) no currículo cultural (re)organiza a abordagem dos temas a partir dos posicionamentos emitidos pelos estudantes, que têm como base as próprias experiências.

¹⁶⁷ Conceito freireano já discutido e situado diante do currículo cultural da Educação Física.

[...] um dos alunos mencionou que as praças públicas que oferecem aparelhos de ginástica geralmente são sujas e mal frequentadas. A professora Janaína o questionou: ‘Mas será que todas as praças públicas são sujas e mal frequentadas? O que nos leva a dizer que só os espaços públicos são ruins?’ A professora ainda afirmou que, ‘podemos ter espaços públicos ruins, mas também temos espaços públicos e praças públicas que oferecem excelentes condições para praticarmos ginástica... O que vocês acham?’ (Diário de Campo – Professora Janaína, em 15/06/15).

[...] a professora Janaína solicitou que, ao longo da realização dos exercícios nos aparelhos, os alunos observassem as condições de conservação dos mesmos, a limpeza do espaço, se existiam outras pessoas utilizando os aparelhos de ginástica [...] Após a aula, a professora Janaína nos contou que ‘existe no imaginário de muitos alunos a ideia de que as atividades gratuitas são ruins, de pouca qualidade etc., mesmo que eles nunca tivessem frequentado um espaço como este’ [...] (Diário de Campo – Professora Janaína, em 22/06/15).

[...] após discutir com os alunos sobre as formas de preconceitos sofridos ou já praticados, a professora Alice questionou: ‘o que vocês fazem para confrontar os preconceitos?’ [...] os alunos mencionaram como formas de enfrentar os preconceitos sofridos: ‘revidar’, ‘chutar’, ‘bater’, ‘falar para a diretora’, ‘contar para a mãe’ (Diário de campo – Professora Alice, em 26/05/15).

[...] Na sala de leitura [...] a professora apresentou imagens contendo cenas de brigas [...] pessoas vítimas de socos e chutes após as brigas. [...] questionou os alunos se o que haviam dito na aula anterior, como formas de enfrentamento dos preconceitos, coincidia com as imagens mostradas e se ainda concordavam com opiniões inicialmente emitidas (Diário de campo – Professora Alice, em 09/06/15).

O cunho processual do ato dialógico percebido nos excertos citados acima é o que o aproxima da hibridicidade, da incompletude e da abertura ao devir. A finalidade do diálogo, portanto, volta-se ao dissenso e à compreensão e não ao convencimento por imposição. No devir dialógico, as tematizações movem-se por interpelações mais do que por metas predefinidas.

É por isso que, embora o rizoma constitua-se pelas conexões entre os platôs, estes últimos necessitam ser vetorizados¹⁶⁸, de forma a se evitar a paralisia do caos, tão importante à produção de novos problemas-conceitos durante a tematização. Assim, no currículo cultural a vetorização dos discursos sobre as práticas corporais pode resultar numa multiplicidade de

¹⁶⁸ Para Deleuze (Abecedário de Gilles Deleuze), “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”. Retomando o princípio de ruptura assignificante esboçado por Deleuze e Guattari (1995), o rizoma compreende linhas de segmentariedade, a partir das quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc., mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele pode fugir.

leituras, interpretações destas práticas – e de seus praticantes –, fazendo circular o ‘caldo’ (da diferença) que alimenta a tessitura do próprio rizoma.

Estamos a assumir que a tematização, enquanto processo, tem na problematização o seu vetor, que tece o rizoma e intenciona a desconstrução dos discursos hegemônicos, prolongando as linhas de fuga do currículo cultural em ação. Verificaremos adiante, como o vetor-problematização reterritorializa a tematização, possibilitando uma constante (re)centralização do(a) professor(a) nos agenciamentos dos temas, dos conteúdos e dos marcadores sociais que penetram durante as aulas de Educação Física.

5.2 Problematização: o vetor que tece a tematização e intenciona a desconstrução

Desde Paulo Freire, é inconcebível pensarmos o fazer pedagógico descomprometido com o universo cultural dos alunos e com a construção de uma visão crítica e democrática de sociedade. Nesse contexto, fundada no ato dialógico freireano e radicalizada pelo jogo da linguagem do pensamento pós-estruturalista, a problematização emerge como um artefato da prática pedagógica imprescindível para suspender os discursos naturalizados e fazer circular uma multiplicidade de textos que compõem as culturas.

Se como vimos, os limites do território da tematização vão sendo traçados por determinadas redes de forças e agenciamentos, é a problematização que permitirá “brincar com os limites” (JONAS), constituindo-se como um vetor que atravessa o rizoma. Daí concordar com Deleuze e Guattari (1997), que os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e de reterritorialização.

Portanto, tal como reconhecido pelos(as) professores(as) partícipes dos GDs encaminhados por esta nós-pesquisa, “toda tematização admite – e deve admitir – a problematização” (FRANCISCO). Esta, enquanto vetor, atua sobre o acontecimento – nos platôs do rizoma – onde se localizam os discursos que constituem a prática corporal e os seus sujeitos. Nessa perspectiva, a problematização transmuta-se em força criativa do pensamento, potencializadora de novos problemas e conceitos, bem como de novos acontecimentos para o rizoma que é tecido.

[...] É preciso problematizar para gerar dobras no pensamento... é isso que vai permitir conceber o currículo cultural como potência que gera um nó,

uma quebra, interrompendo um certo pensamento para gerar uma nova linha de fuga (MARCEL).

Conforme Deleuze e Guattari (1997), o pensamento se faz no processo de desterritorialização. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e que, para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro.

Trazido à tona pelo professor Marcel, o conceito deleuziano de dobra¹⁶⁹ caracteriza um ponto de inflexão através do qual se constitui um determinado tipo de relação do sujeito consigo próprio, atravessado pelo arranjo do tecido social. A dobra permite visibilidade aos diferentes tipos de atualização da relação consigo e com o mundo ao longo do tempo, mostrando as contingências e as singularidades que marcam tanto a produção da subjetividade quanto os modos de subjetivação (SILVA, 2004).

Nos registros do diário de campo das aulas observadas da professora Janaína, relatamos a recorrência de uma aluna que, por repetidas vezes fazia referências pejorativas¹⁷⁰ 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 GD, 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, a dona Estela 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 (JANAÍNA).

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, criando assim novas possibilidades de produção de sentido.

¹⁶⁹ Segundo Silva (2004, p. 57), Deleuze desenvolve este conceito sobretudo nas obras dedicadas a Michel Foucault e a Gottfried Wilhelm Leibniz. Deleuze procura aprender a problemática que atravessa o campo de investigação desses dois filósofos em um determinado momento, mostrando que tanto as tecnologias de si, que marcam a obra de Foucault, quanto a perspectiva de que o mundo encontra-se virtualmente dobrado em cada alma, característica da mônada leibniziana, exprimem a ideia de multiplicidade e de criação permanente que vão forjar o conceito deleuziano de dobra.

¹⁷⁰ 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).

“A problematização está andando por todo o momento do projeto, está fazendo o trabalho acontecer” (FRANCISCO). Além disso, conforme nos disse Paulo, “ela tem uma intencionalidade, sempre gerida pelo professor. [...] Não dá para falar em problematização sem a presença do professor”.

[...] A problematização, ela é uma atividade proposta num dado momento pelo professor, cujo foco é levantar questões em relação aos discursos, além de analisá-los... também é o momento de abrir para outras vozes falarem (PAULO).

A problematização faz ferver o caldo [...] Eu acho que quem faz ferver o caldo é a pessoa que controla o fogo... alguém que está controlando o fogo e que, ao aumentar o fogo, pode fazer ferver... mas que se diminuir o fogo acaba por deixar as coisas mornas, paradas por ali [...] E essa pessoa é o professor (JONAS).

Retomamos aqui a ideia de que, no currículo cultural da Educação Física, a problematização (re)centraliza o papel do(a) professor(a), “sinalizando para algumas opções do que pode ser tematizado, a partir das representações dos alunos sobre a manifestação corporal colocada para estudo” (MARCEL).

[...] O professor Jonas, no início da aula, apresentou alguns slides contendo uma sequência de imagens de diversos tipos de skate e patins; de sujeitos praticando patins e skates: meninas e meninos, idosos e jovens, pessoas com deficiência etc., e em variados espaços: na rua, em ringues e pistas específicas, no ambiente de trabalho, entre outros. 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?’; dentre outras – solicitando que os alunos falassem mais a respeito. [...] Um aluno mencionou que ‘estas pessoas – adultas – que andam de skate não tiveram infância’ [...] Uma aluna, ao ver a imagem de uma pessoa andando com patins de quatro rodas, mencionou: ‘que patins mais estranho este!’ 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 disse que ‘quem picha são os caras do reggae!’ (Diário de Campo – Professor Jonas, em 12/05/15).

No âmbito das teorias pós-estruturalistas, a representação não é compreendida como uma produção da dimensão interna do pensamento, da consciência humana, do interior da mente. Ela é concebida como um processo de significação, inserido num sistema linguístico e cultural intimamente ligado às relações de poder. Assim, durante a atividade de ensino proposta pelo professor Jonas, ao falarem sobre o skate e os patins, bem como dos seus praticantes, os alunos também os produziram como tais.

Para Woodward (2000), é por meio desse jogo de significados que os sujeitos dão sentido à experiência e àquilo que são, como também aquilo que eles podem se tornar. Portanto, “se quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente” (p. 40).

Recorrendo ao que chamaremos de elementos disparadores e de elementos provocadores, o vetor-problematização faz com que a tematização possa permanecer atenta aos rastros das contingências¹⁷¹ e do processo de fixação simbólica empenhado discursivamente pelo grupo de alunos. Retomando o excerto do “Diário de campo – Professor Jonas, em 12/05/15”, as imagens apresentadas em slides dispararam a circulação de uma série de discursos sobre o skate e os patins. Enquanto isso, as provocações encaminhadas na forma de questões ao longo de toda a apresentação (e a partir dos posicionamentos emitidos pelos alunos), buscaram o alargamento dessa produção discursiva.

“Numa Educação Física pautada na linguagem, é muito importante fazer análises dos discursos” (PAULO). No âmbito de uma relação dialógica, os elementos disparadores – as atividades de ensino – e as provocações feitas a partir destes, evocam novas atribuições de significados, dando vazão aos sincretismos, aos conhecimentos difusos e aos preconceitos pautados nos diferentes marcadores sociais.

Estudando o futebol profissional, o posicionamento tático entrou como o conteúdo. Eu quis trabalhar este conteúdo porque durante as aulas, tanto os meninos como as meninas tinham dificuldade de reconhecer as posições, de se posicionar durante as vivências, até mesmo de entender a importância do futebol profissional ser tão organizado em termos táticos [...] Questionei os alunos do porquê uma equipe ter jogadores que ficam atrás, outros no meio e outros na frente. Emergiu a ideia de que os mais habilidosos jogam na frente e os menos habilidosos, ‘as âncoras do time’, jogam atrás. [...] Por conta disso, nas aulas seguintes, levantei questões sobre a relação entre o global e o local no futebol [...] a problematização veio no sentido de permitir com que os alunos começassem a perceber porque durante as nossas aulas, na seleção dos times, nós escolhemos um determinado garoto, por sinal mais habilidoso, e não o outro (ALBERTO).

Eu pedi que os alunos escolhessem vídeos sobre rap no *youtube* – que era uma ferramenta de fácil acesso pra eles – e que colocassem os vídeos nesta

¹⁷¹ No segundo GD, o professor Felix fez o seguinte apontamento: “[...] Fiquei pensando muito nas questões das problemáticas, das contingências e da necessidade da gente permanecer atuando sempre dentro deste plano [...]. É na contingência, é dentro deste plano que o caldo ferve e permite emergir as representações dos sujeitos e as possibilidades do trabalho” (FELIX). Para Deleuze (1987), o que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.

página do *facebook* que tínhamos criados conjuntamente. [...] E aí, surgiu desde ‘Projota’ à ‘Racionais’... e aí eu comecei vê-los discutindo no *facebook*: ‘isto não é rap!’... ‘Não, isto é sim!’... ‘Projota não é rap não!’... ‘Quando Projota for rap você me avisa, porque rap é Racionais!’. Ficou muito claro pra mim que aquilo tinha que ser estudado enquanto conteúdo... o que é rap? (ALICE).

[...] E aí no momento que eles e elas estavam assistindo o filme do Besouro, começaram a olhar para os corpos das mulheres presentes no filme e falaram: ‘Nossa... isso não é menina, isso é menino!’ [...] E aí, então, eu perguntei: ‘Por que vocês falaram que era um menino e não uma menina?’ [...] E eles e elas me disseram: ‘Ah professor! Você não viu o cabelo dela?’... ‘Você não viu como ela se vestia?’... ‘Como ela jogava capoeira igual a homem e tal...’ [...] Então, na outra aula, eu peguei algumas imagens de um fotógrafo francês que veio para o Brasil fazer algumas fotos de mulheres negras, de vários corpos de pessoas que praticam umbanda, candomblé, capoeira... e fui mostrando para os alunos... ‘olha... existem várias possibilidades de corpos de pessoas negras, de corpos de mulheres negras...’ (FELIX).

Como uma escrita¹⁷² sempre aberta, imersa num constante processo de (re)significação, os relatos de prática narrados pelos professores Alberto, Alice e Felix mostram-se, respectivamente, (re)alimentados pelas leituras, interpretações e análises dos códigos culturais decorrentes dos elementos disparadores – vivência do futebol, assistência dos vídeos de rap, assistência do filme ‘Besouro’ – e das provocações – questões – que os acompanharam. Ou seja, o vetor-problematização que carrega em si estes dois elementos, movimenta o planejamento do(a) professor(a) no que diz respeito à seleção dos conteúdos de ensino, dos marcadores sociais, bem como dos novos vetores-problematização que continuarão ajudar a tecer a tematização da prática corporal.

Veiga-Neto (2002a, p. 31) afirma que “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. De acordo com o autor, na condição pós-moderna não cabe a procura por um ponto fixo a partir do qual possamos conhecer a realidade, uma vez que esta é produzida com o nosso movimento, sendo que

[...] em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor, nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras (VEIGA-NETO, 2002a, p. 33-34).

¹⁷² Para Chiquito (2007, p. 134), “pode ser potencialmente importante para a discussão educacional pensar o planejamento de ensino como uma escrita curricular, uma escritacurrículo, ou seja, como mais uma invenção desse campo – difuso e híbrido”.

O movimento impresso pelo vetor-problematização permite que não fiquemos em um mesmo lugar a ponto de criar raízes profundas e difíceis de desprender. Com ele criamos raízes rasas, pois é na superfície que o movimento encontra o que lhe interessa, e dela se desprende em disparada sempre que sente necessidade. 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.

Deleuze estabelece algumas diferenças entre questão e interrogação (DELEUZE; PARNET, 1998). 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, podendo gerar outros questionamentos e a invenção de direções que não se resumem as já existentes no rizoma. Para o autor, as questões permitem a criação de outras possibilidades a serem vividas.

Vale destacarmos que, no interim das entrevistas, as professoras Alice e Janaína fizeram algumas observações no que diz respeito às dificuldades encontradas para o encaminhamento de questões perspectivadas pelo ato dialógico-problematizador ao longo de suas aulas. Dentre outras coisas, mencionaram, respectivamente, o fato de atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação de pessoas com deficiência.

Tem as dificuldades da problematização principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental... principalmente numa aula que, quando eu entro na sala a criança me dá beijo, conta da semana inteira dela e aí eu tenho que entrar numa discussão que não tem nada a ver com aquilo que ela está falando. [...] Mesmo quando eu entro no assunto, uma criança, do nada, no meio da aula, levanta a mão e diz: 'professora, o meu cachorro...', e aí isso quebra tudo... porque eu não barro a criança, mas fica muito difícil pra conseguir voltar depois. E talvez, por isso mesmo, vai ter algumas vezes que a nossa aula vai ser ouvir ou assistir as coisas que eles estão fazendo... Ainda que a gente tenha preparado e levado uma coisa para eles, acaba não dando certo. Então, colocar determinadas questões com as crianças pequenas é muito difícil... ou porque, de fato, elas são muito novinhas e, logo, perdem a linha de raciocínio com o que esta sendo falado ou, ainda, porque, de fato, o professor ainda não tem acesso aos textos que vão alimentá-los. Penso, por exemplo, da ausência de relatos de práticas com crianças bem novinhas e que poderiam ajudar o professor a pensar mais ações com essas crianças [...] (ALICE).

[...] No CIEJA, recentemente, eu tenho enfrentado questões muito particulares [...] às vezes eu me cobro muito por não me enxergar tentando

fazer coisas que escapem às questões motoras. Às vezes, em aula, eu me pego, por exemplo, reproduzindo atividades motoras para os alunos e eu fico muito mal [...] há um grupo grande de alunos com deficiência lá na escola e a gente está tentando estabelecer formas de comunicação... e, por conta disso, muitas vezes, eu não consigo problematizar questionando certas coisas com eles... uma vez que o aspecto de comunicação com eles ainda é muito precário, difícil. [...] Talvez o grupo¹⁷³ deva falar mais sobre isso, de investir mais nessa discussão que gira em torno dos alunos com deficiência no currículo cultural (JANAÍNA).

As dificuldades didáticas relatadas pelas professoras corroboram com os posicionamentos de Lopes e Macedo (2010), para quem o processo de construção de uma disciplina em uma determinada escola exige a consideração dos contextos sócio-histórico-cultural, institucional e biográfico. Ou seja, o currículo é sempre condicionado por fatores internos e externos que relativizam qualquer certeza que reze sobre a tematização e a problematização.

Entretanto, ainda que nenhuma dessas condições narradas acima impeça a problematização no currículo cultural da Educação Física, os posicionamentos das professoras Alice e Janaína – relativos às dificuldades encontradas no trabalho com os alunos ‘mais novos’ e ‘com deficiência’ – sinalizam o quanto a nossa educação bancária¹⁷⁴ dificulta que nos transformemos em educadores problematizadores. Fundamentado em grande parte pelos princípios da psicologia e da pedagogia tradicional, o processo formativo ‘bancário’ que compõe a maior parte das instituições de educação formal acaba por introjetar discursos que ficam presos em sistemas fechados de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Dessa forma, o que vale é sempre o aprendizado propedêutico dos conteúdos, por meio de estratégias de ensino que apareçam em consonância com a taxionomia de desenvolvimento bio-psico-social do sujeito aprendiz.

Eu não tive uma educação problematizadora. [...] Sempre me disseram o que eu precisava fazer e aprender para passar de ano, para me formar, para ser uma cidadã boazinha e quem sabe chegar na faculdade. [...] Por exemplo, no período escolar eu fui atleta, por conta disso eu nunca sequer fiz aula de Educação Física na escola, pois enquanto atleta-bolsista, eu tinha atestado que me permitia não fazer as aulas. [...] Quando eu cheguei na faculdade, me lembro que tive uma única disciplina que buscava problematizar algumas coisas [...] me lembro, por exemplo, que o professor dessa disciplina problematizou a identidade do bolsista-atleta, questionou uma série de coisas

¹⁷³ A professora faz referência ao GPEF.

¹⁷⁴ Educação bancária ou educação domesticadora, diz respeito às noções usadas por Paulo Freire para definir o tipo de educação cujos resultados tornam o homem um ser dependente dos preceitos determinados pelos grupos culturais dominantes. Através desse tipo de educação o sujeito torna-se receptor passivo de informações que lhe são depositadas por outrem (FREIRE, 1983a).

[...] No começo eu fiquei puta da vida, afinal eu recebia a bolsa-atleta. [...] No entanto, foi só nesse momento que eu comecei a sacar algumas coisas, que começou a cair a minha ficha. [...] Do restante da minha formação inicial, não ocorreu mais nada de problematização. A ideia era somente de transmissão de conteúdos mesmo (ALICE).

Eu entendo que o nosso processo de educação é uma coisa que influencia fortemente a ação de problematizar. [...] não é muito comum na sociedade um espaço de problematização, de discussão... Ao menos eu não encontro estes espaços com tanto frequência no nosso cotidiano. E no espaço de educação, principalmente o que eu vivi na escola, foi bem difícil também. E isso influencia bastante na nossa trajetória. Na faculdade pouco se questionava... acho que noventa por cento das matérias que eu cursei na faculdade não tiveram professores que buscavam problematizar determinadas questões (MARCEL).

Segundo Freire (1983a), a educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo, uma educação libertadora que coloca, desde logo, a exigência da relação dialógica, a partir de uma prática educativa provocadora. Os diários de campo produzidos a partir das observações das aulas do professor Jonas e das professoras Alice e Janaína, nos revelam que, invariavelmente, estes(as) professores(as) recorreram a questões provocadoras. No entanto, estas questões se despotencializaram sempre que ficaram resumidas à localização e a recuperação da informação do texto disparado¹⁷⁵.

Dos diários de campo produzidos junto ao professor Jonas, a despotencialização das questões provocadoras foi notada 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. Retomando parcialmente e ampliando o excerto já apresentado, temos que

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

¹⁷⁵ Vale retomarmos a ideia de que, o currículo cultural da Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal e está situado na área de linguagens. Nesse sentido, as práticas corporais são entendidas como textos que expressam e comunicam o patrimônio cultural corporal dos diferentes grupos.

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.

Sobre este aspecto, o professor Felix comentou que,

[...] talvez a gente traga certas imagens, certos filmes... já com o propósito deles – alunos – olharem certas coisas ali [...] Fazemos perguntas com a intenção deles, forçosamente, enxergarem ali a questão dos negros, das mulheres, da homossexualidade, das religiões [...] Eu vejo isso, sobretudo num momento inicial do trabalho, como uma coisa ruim, pois, talvez, poderiam surgir coisas muito mais interessantes de serem aprofundadas naquela turma, vindo dos próprios alunos. [...] E, aí, a gente fica marcando as coisas (FELIX).

Estas constatações empíricas decorrentes das observações das aulas do professor Jonas dialogam com os achados de Lima (2015)¹⁷⁶ que, ao investigar a prática pedagógica de um docente que coloca o currículo cultural da Educação Física em ação, localizou marcas discursivas que também induziam os seus alunos a observarem apenas um marcador social, no caso, o marcador de classe – durante a tematização do boliche.

Entretanto, no caso desta nós-pesquisa, tais constatações não podem ser analisadas de forma apartada das preocupações manifestadas pelo próprio professor Jonas durante os GDs e a entrevista a qual nos concedeu. Nesses momentos, o professor, reiteradamente, apontou-nos a intenção e o esforço que vinha imprimindo para descolonizar a sua própria prática, rompendo com o que lhe parecia, até certo ponto, ‘viciado’ e ‘repetido’ no currículo cultural. Ao que nos indica, a opção pelo marcador geracional pode ter emergido deste contexto.

[...] Vejo, às vezes, um certo olhar ‘viciado’, que se estabelece entre a escolha da prática corporal e a escolha do marcador social. Eu vejo que, por exemplo, falou em futebol, a primeira coisa que vem na cabeça é discutir

¹⁷⁶ Mais precisamente, o trabalho de Lima (2015) buscou analisar como um professor de Educação Física, que participou dos cursos de formação – pautados na proposta cultural – oferecidos pela SME/SP, no período de 2006 a 2013, significa a sua prática pedagógica.

gênero, assim como falou em capoeira, pronto, tem que enveredar para a etnia. Eu acho que a gente tenta escapar, mas a gente só tenta. Eu já me peguei fazendo dois trabalhos com o futebol que ficou no gênero [...] (JONAS).

[...] Eu me preocupo um pouco, porque às vezes eu acho que as minhas aulas são muito ‘repetidas demais’. Pensando nos projetos que já fiz, quando eu pego os registros, eu vejo um pouco isso, a recorrência de alguns marcadores... Então, eu venho me esforçando para buscar outros marcadores, outras formas de fazer também... talvez começando os trabalhos de uma outra forma... Bagunçando isso que está quieto demais... (JONAS).

Verificamos, dessa forma, uma postura que se assemelharia a uma autoetnografia, por meio da qual o professor Jonas coloca-se afeito a compreender as ambiguidades de suas ações, no interior do contexto social em que atua. De acordo com Bossle e Molina Neto (2009), a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito e fundamentada em requisitos da hermenêutica que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional.

Na condição de um autoetnógrafo, que busca interpretar constantemente a sua ação docente, o professor Jonas também se posiciona como um intelectual transformador, o que para Giroux (1997) implica num questionamento contínuo às condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu trabalho, em busca da luta por mudanças sociais¹⁷⁷. Assim, Giroux entende o professor como personagem principal do processo de democratização e transformação do ensino, designando-lhe a função de refletir sobre sua atividade, como forma de trabalho intelectual, visando à informação de seu papel na produção e legitimação dos interesses políticos por ele apoiado. Nesse processo, pautado na condição do sujeito que sente, vive e aprende sobre sua própria cultura docente e sobre si-mesmo, o registro¹⁷⁸ teve papel fundamental ao professor Jonas no (re)direcionamento de sua prática educativa e na assunção de determinados posicionamentos políticos.

Diante do que averiguamos até então, num primeiro momento, o vetor-problematização, a partir de elementos disparadores e provocadores, pode ajudar a trazer à tona as representações que circulam em torno da prática corporal que está sendo tematizada

¹⁷⁷ Semelhante aspecto já havia sido observado em Neira (2011b). Para o autor, uma vez familiarizados com o referencial pós-crítico que fundamenta o currículo cultural da Educação Física, a vida profissional dos professores sofre fortes modificações. Na nova posição de produtores de conhecimento, estes vão construindo o currículo em função da experiência dos alunos e das informações reunidas nos registros diários das aulas.

¹⁷⁸ Sobre o qual concordamos com a definição de Warschauer (1993). Para a autora, “o registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades que, como as anteriores, poderão ser superadas” (p. 63). As pesquisas de Escudero (2011) e Müller (2016) aprofundaram e ampliaram estas análises no âmbito do currículo cultural da Educação Física.

no currículo. Ao fazer, imprime um movimento de horizontalidade ao rizoma, multiplicando as relações e intercâmbios que dele se originam. Essas relações, entretanto, aparecem carregadas de marcas discursivas que buscam, a todo o momento, perpetrar formas únicas de se ver o mundo e de nele torna-se sujeito.

Assim sendo, os discursos que produzem as subjetividades oferecem a condição de continuarem sendo repetidos – e conseqüentemente reforçados –, tal como o recebemos, ou, mediante ações de resistência, de serem singularizados¹⁷⁹. Segundo Guattari e Rolnik (2005), embora pertençamos ao nosso tempo¹⁸⁰, isso não impede de criarmos nos discursos brechas para problematizá-los, recusando a subjetivação seriada que nos é oferecida, em prol de modos de subjetivação mais originais e singulares.

[...] os indivíduos devem saber criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem saber inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 58).

Não à toa – tal como apresentaremos a seguir – os dados empíricos desta nós-pesquisa também revelaram que o vetor-problematização (re)centraliza o papel do professor ao intencionar a desconstrução dos discursos hegemônicos que operam nos diversos marcadores sociais: de etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. Nesse contexto, o rizoma radicaliza-se pelo molecular¹⁸¹, passando a estar entrecruzado por movimentos verticais¹⁸² que, sem nenhuma pretensão de torná-lo árvore, atuam na ruptura das barreiras molares da tematização – onde a representação foi fixada –, escancarando as relações de poder, bem como, abrindo espaços para outras formas de representação.

[...] Então, num primeiro momento tem as problematizações que vão sempre ajudando a definir a tematização... mas, depois, durante a tematização, outras

¹⁷⁹ Para Guattari e Rolnik (2005), o modo com que as pessoas vivem a subjetividade “oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo de singularização” (p. 42).

¹⁸⁰ Somos produzidos pelo nosso tempo, no caso, constantemente determinados pelos discursos que são estabelecidos e postos em circulação por uma enunciação coletiva e seus regimes de verdade.

¹⁸¹ Segundo Lins (2005), este deve ser um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: “resistir, infectar e vitalizar o instituído, no aqui e no agora da pedagogia ‘real’, isto é, no molar em ruptura com o molecular” (p. 1230). Partindo deste contexto, o autor coloca a seguinte pergunta: “O que seria uma pedagogia molecular, rizomática?” Ao respondê-la, aponta que uma pedagogia molecular, rizomática só pode ser “[...] uma pedagogia da desconstrução e da diferença, do indivíduo como singularidade. Uma pedagogia que não trabalha com formas, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas e bifurcações” (LINS, 2005, p. 1252).

¹⁸² No currículo cultural da Educação Física tais movimentos coincidem com os procedimentos didáticos de aprofundamento e ampliação.

problematizações devem aparecer para tentar fazer com que as leituras que as crianças possuem, bem como as questões de injustiça social e de discriminação que as cercam, sejam ampliadas e aprofundadas dentro do espaço escolar. Assim, os questionamentos colocados pelo professor devem tentar trazer uma situação de equidade, ou seja, uma situação de equilíbrio, de respeito, de justiça social, dando voz às diferentes culturas que estão dentro da escola... que as outras pessoas também possam entender como se deu historicamente o processo de apagamento e de subjugação de algumas vozes... Assim, começamos a desconstruir uma ideia que está cristalizada por um grupo hegemônico, pela voz hegemônica (FRANCISCO).

[...] Quando você problematiza, você se posiciona em favor de certos grupos em desvantagem nas relações de poder, sempre mostrando dados da história que desfavoreceram muitos destes grupos, bem como as lutas encaminhadas (JONAS).

A problematização... eu entendo como um momento em que o professor identifica, também por meio dos discursos que estão circulando nas aulas, algumas falas de discriminação, preconceito... Eu acho que a problematização, ela vem pra gente pensar mais em relação à identidade, tanto dos alunos quanto dos praticantes daquela modalidade ou prática corporal. [...] A gente deve tomar como referência a relação que aqueles alunos têm com o Outro, com o diferente. Então, com base nessas questões eu imagino que eu tenho que ficar alerta para captar os discursos que emanam... que circulam em torno das identidades que ali estão presentes, e de que forma estas identidades se relacionam. [...] E, eu acho que o professor deve tomar como referência, na hora de elencar as questões na problematização, justamente, a relação que os seus alunos têm com a outra identidade, no caso, a diferença... a relação com o Outro cultural (PAULO)

Durante as vivências, tinha um menino que não aceitava que as meninas participassem alegando que elas só tomavam o tempo ali da quadra... que futebol não era para as meninas. [...] Então a gente foi problematizando esta questão: ‘Quem disse que o futebol é só de homens?’ Aí eu fui pensando em alguns recursos didáticos pra ir desestabilizando estas ideias preconceituosas (ALBERTO).

Os professores Francisco, Jonas, Paulo e Alberto, ao se posicionarem a respeito da problematização no currículo cultural tomam como ponto de partida de suas análises as condições de desigualdade, injustiça social, discriminação e preconceito que impregnam o contexto da prática corporal tematizada. Tais posicionamentos se coadunam com uma proposta educativa multicultural crítica (FORMOSINHO, 2007; McLAREN, 1997; CANDAU, 2010; CANEN; OLIVEIRA, 2002; STOER; CORTESÃO, 1999; KINCHELOE; STEINBERG, 1999; TORRES SANTOMÉ, 1998) que, reservadas as suas especificidades, não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, de opressão e de injustiça social, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural. Além disso, desconfia do ensino da tolerância e do respeito – por mais desejável que isso possa parecer – aludindo para a urgência

de uma apreciação crítica dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de poder.

A professora Alice, ao tematizar “as brincadeiras das diferentes regiões do Brasil” (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste)¹⁸³, selecionou como atividade de ensino para uma das aulas com a turma do 2º ano B, a assistência de vídeos¹⁸⁴ 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.

[...] ‘Do que as crianças estavam brincando no vídeo que assistimos? 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 a 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 os esportes, as brincadeiras, as ginásticas, as danças e as lutas estão marcados 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 da prática corporal que está sendo tematizada. Nesse sentido, o esforço de problematização do marcador étnico – intencionando a desconstrução dos discursos que

¹⁸³ Projeto realizado pela professora Alice com a turma do 2º ano B. Durante o período da pesquisa, este projeto foi sucedido pela tematização das danças. Junto a esta turma, no referido período, estivemos presentes em 14 aulas para execução de atividades de observação.

¹⁸⁴ Ao final da aula, contou-nos a professora Alice que os vídeos foram apresentados a partir do sítio: <http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais/> (Diário de campo – Professora Aline, em 19/05/15).

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.

[...] A gente tem que ficar atento para o fato de que, enquanto professores que procuram problematizar, pautados na perspectiva pós-crítica na qual se enquadra o currículo cultural, a relação entre as pessoas, a relação de uma identidade com uma diferença, a relação de um com o Outro... estas relações precisam ser consideradas a partir dos acontecimentos que envolvem cada prática corporal, cada prática cultural específica [...] (PAULO).

Predisposta a valorizar a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar e, conseqüentemente, a evitar a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos alunos¹⁸⁵, a professora Alice continuou tecendo sua tematização sobre as brincadeiras regionais, agora, solicitando aos alunos a realização de uma pesquisa. “[...] a pesquisa tinha como objetivo permitir a identificação de brincadeiras tradicionais peruanas. [...] Apareceram: a queimada, a amarelinha, o pião e o futebol” (Diário de Campo – Professora Alice, em 16/06/15). Ao longo de algumas aulas (Diários de Campo – Professora Alice, em 30/06/15; 14/07/15; 21/07/15), essas brincadeiras foram vivenciadas e ressignificadas¹⁸⁶ pelos alunos, sem que, no entanto, a professora tenha optado em mobilizar ações de problematização.

Para Willinsky (2002), apenas reconhecer as práticas corporais dos grupos subordinados e incorporá-las ao currículo não é suficiente quando o que se pretende é uma ação curricular multicultural crítica, porque esse reconhecimento se apoia em categorias que são, em grande parte, construídas por quem já está no poder, à imagem deste. Ainda, segundo o mesmo autor, não basta oferecer aos alunos um passeio comparativo pelas diferentes culturas para que eles aprendam seu valor relativo, pois, dependendo de como isso é feito, pode levar à supervalorização da própria cultura hegemônica.

¹⁸⁵ Vale a pena lembrarmos que, na turma do 2º ano B da escola da professora Alice, havia um aluno de descendência peruana.

¹⁸⁶ Alargando as proposições dos estudos de Neira (2011a; 2011b), Bonetto (2016, p. 70) aponta que “ressignificar tem o efeito de alterar, modificar, adaptar, reelaborar, transformar” ou, ainda, de “reproduzir, repensar, refazer e tantos outros verbos, que indicam ‘produção de sentido’ somados ao prefixo ‘re’ de repetição”. No currículo cultural a ressignificação acontece de “forma intencional, onde os estudantes sugerem modificações e transformações, que passam a ser tão relevantes quanto à vivência da prática como ela comumente é significada”.

Quem é o imigrante que brinca? Onde brinca e como brinca o imigrante? De quais preconceitos sofre o ‘imigrante brincante’? São aspectos pelos quais poderia ter passado o vetor-problematização. Partimos da ideia de que os discursos que atuam para posicionar os sujeitos na cultura devem ser analisados nas suas micro-relações, nos seus microespaços, nas suas micropolíticas, portanto, na conjuntura da queimada, da amarelinha, do pião e do futebol praticados, no caso, pelos peruanos.

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 à vida e ao 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 [...] (PAULO).

O professor Jonas, ao tematizar o skate e os patins com a turma do 4º ano B, em alguns instantes do projeto, encaminhou ações de problematização em torno do marcador geracional, mais especificamente, sobre os discursos que buscam fixar a identidade do idoso em tais práticas corporais¹⁸⁷. Assim o fez, por exemplo, quando apresentou aos alunos da turma entrevistas com skatistas, resultantes de uma ação etnográfica realizada por alunos-bolsistas do PIBID – Eliana e Michel –, bem como vídeos retirados do *youtube*, e que continham pessoas – nas diferentes faixas etárias – andando de skate.

[...] A Eliana apresentou um vídeo contendo as entrevistas realizadas com skatistas. [...] os skatistas foram contando sobre suas experiências com o skate; há quanto tempo andam de skate; em quais pessoas/ personagens – skatistas – se inspiram para fazer suas manobras; como entendem a relação entre o skate e a música; se acreditam haver preconceitos em relação às pessoas que andam de skate. [...] Dentre as perguntas que compunham a entrevista, uma delas interpelava os skatistas a respeito dos idosos andarem de skate e patins. [...] Após retomar junto aos alunos alguns elementos das entrevistas dos skatistas, o professor Jonas iniciou a apresentação de uma sequência de vídeos do *youtube*: uma garota andando de skate *longboard*, fazendo manobras ao ritmo de uma música; um garoto de dois anos de idade andando de skate; um idoso fazendo manobras com o skate [...]. Após os vídeos, o professor lançou algumas questões provocadoras, dentre as quais

¹⁸⁷ Sobretudo, a produção discursiva hegemônica em torno do idoso que o posiciona como não praticante destas manifestações da cultura corporal.

apareceram: ‘Vocês acham que idosos conseguem andar de skate? Será que os nossos avós conseguiriam andar de skate e patins? (Diário de Campo – Professor Jonas, em 23/06/15).

No currículo cultural da Educação Física, a etnografia opera como uma ação didática que permite compreender melhor a manifestação corporal que está sendo tematizada, bem como os sujeitos que a produziram e reproduziram. Mais precisamente, de acordo com Neira (2011a; 2011b; 2014b), os materiais resultantes das etnografias sobre as práticas corporais configuram-se em ‘textos’ sempre passíveis de novas leituras e interpretações.

Com base no trabalho de Kincheloe e Steinberg (1999), Neira (2011b) ainda afirma que, ao se embrenhar no trabalho etnográfico, o professor

[...] melhora sua compreensão sobre a prática pedagógica enquanto atividade de análise social e cultural, desfeticização, crítica e oposição. Durante o processo, descobre as forças construtoras tais como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias incrustadas; com isso, aprende a investigar, ensinar e pensar criticamente (NEIRA, 2011b, p. 142-3).

O professor Jonas também buscou problematizar com os alunos a representação do idoso na cultura mais ampla, partindo da leitura, interpretação e discussão de textos retirados da internet. Três destes textos¹⁸⁸ apresentavam a construção discursiva do idoso e do processo de envelhecimento nas culturas oriental, indígena e brasileira. Um quarto texto¹⁸⁹, dizia respeito à participação de idosos asilados como jurados das manobras de uma competição de skate realizada no interior de uma ‘casa de auxílio à necessitados’, no Estado do Rio Grande do Sul.

[...] 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

¹⁸⁸ Já referenciados anteriormente e alusivos ao ‘Diário de Campo – Professor Jonas, em 14/07/15’.

¹⁸⁹ Reportagem publicada no globo.com em 05/06/2015, cujo título é: “Skatistas participam de competição em asilo de Porto Alegre”. Alusivo ao ‘Diário de Campo – Professor Jonas, em 30/06/15’.

texto à tematização que vem sendo evocada nas aulas’ (Diário de Campo – Professor Jonas, em 30/06/15).

Recuperando as ideias deleuze-guattarianas, temos que o rizoma é um contínuo movimento de encontros e acontecimentos e que a problematização necessita ocorrer sobre estes, potencializando a invenção de novos problemas e conceitos. É dessa maneira, que o pensamento transcende a esfera da contemplação platônica, convertendo-se num esforço contínuo de criação de conceitos a partir de problemas experimentados imanentemente. Silvio Gallo, em diálogo com Renata Aspís, explica que:

[...] inserido num plano de imanência, o sujeito experimenta problemas e, ao fazer, recolhe, reúne e reorganiza alguns elementos presentes neste plano, o que resulta na produção de novos conceitos para fazer frente aos problemas inicialmente mobilizados (GALLO; ASPIS, 2009).

A problematização, portanto, não almeja respostas aos problemas, mas sim, a produção de conceitos por meio dos quais é possível constituir dobras no pensamento para o enfrentamento dos problemas. No caso do professor Jonas, 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.

[...] A problematização não significa que a gente vai lá e resolve ou sossega aquela questão, ela deve permitir no aluno a produção de outras questões sobre aquilo. Porque eu acho que a ideia não é resolver aquela questão... mas sim, que dali, surjam outras perguntas que ajudem os alunos a irem conhecendo um pouco mais aquele fenômeno (JANAÍNA).

Ainda que o professor controle a chama [...] é justamente a inquietação provocada na criança que vai fazer o caldo ferver... É por isso que a problematização deve caminhar para promover a inquietação e não tentar ficar colhendo respostas (JONAS).

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, vivências 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 intencionar a desconstrução dos discursos hegemônicos, abrindo espaçamentos nos textos culturais e, dessa forma, movimentando a tematização para a produção da diferença.

Sob a perspectiva derridiana, Nunes (2016) explica-nos que o significado de um texto é sempre mutável. Significante e significado são escorregadios e escapam às tentativas de fixação. Por isso, um significante, apesar de estar frequentemente diante de investidas que tentam fixar seu significado – sua identidade –, é a sua ausência, ou seja, sua diferença, que o deixará sempre aberto para ser ocupado por outras significações.

Ao levar o vídeo da jogadora Marta, a ideia era permitir que os alunos reconhecessem que as coisas não são determinadas e nem deterministas tal como tentaram mostrar os discursos hegemônicos [...] que no futebol, por exemplo, apesar das marcas masculinizantes, algumas mulheres conseguem ser muito habilidosas e, às vezes, até mais habilidosas que os próprios homens [...] (PAULO).

[...] Uma vez, quando eu fiz um trabalho com dança tematizando o hip hop, num dado momento, eu percebi que estava tentando discutir as questões da participação dos meninos e das meninas dançando hip hop, mas só levava vídeos onde apareciam meninos dançando. Isso, talvez, reforçava ainda mais o fato das meninas não dançarem hip hop durante as aulas. Depois eu parei para pensar e falei: ‘Puxa, eu preciso levar vídeos onde também apareçam meninas!’ E aí, a partir desse momento, eu levei vários vídeos de garotas dançando hip hop com a intenção de querer que a turma também pudesse ver mulheres dançando (JANAÍNA).

[...] o trabalho que eu fiz com o skate de dedo... a problematização foi feita em cima do ser infante... eu problematizei quem era o infante, quem brincava... e os alunos afirmavam que quem brincava de skate de dedo era só

a criança. E aí eu trabalhei um texto que vai dizer que o *fingerboard* é um esporte que a criança não pratica. E, então, eu fiz esta discussão com eles [...] E as crianças continuavam afirmando que o adulto não brincava [...] Eu percebi a necessidade de levar a questão dos colecionadores, que são adultos e que também brincam (ALICE).

Nos excertos acima os(as) professores(as) narram situações por meio das quais buscam ampliar as possibilidades de significação dos textos ‘futebol’, ‘hip hop’ e ‘skate de dedo’, deslocando os significantes pelas suas diferenças – a mulher que joga futebol e dança hip hop; o adulto que brinca de skate de dedo. Reconhecida por Neira (2011b) como um procedimento didático do currículo cultural da Educação Física, a ampliação¹⁹⁰ pode ser compreendida tal como uma “hibridização discursiva”, inicialmente descrita por Canen e Oliveira (2002). De acordo com as autoras, a linguagem híbrida

[...] cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos, reconhece a pluralidade e provisoriedade de tais discursos e implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Os diários de campo produzidos junto ao professor Jonas nos revelaram iniciativas de hibridização discursiva 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).

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

¹⁹⁰ No currículo cultura da Educação Física, a ampliação permite identificar e comparar os diferentes discursos e pontos de vista acerca da manifestação corporal estudada, potencializando o encontro com vozes dissonantes, olhares e perspectivas distintos (BONETTO, 2016).

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 dos 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 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-las¹⁹¹. Semelhante aspecto poderia ser salientado quando o ‘idoso oriental’ e o ‘idoso indígena’ foram narrados e produzidos, exclusivamente, como sujeitos agraciados pela senilidade nestas culturas¹⁹².

Ressaltando que a inversão não corresponde a uma fase cronológica da desconstrução, Derrida (2001) adverte que “a necessidade desta fase é estrutural, ela é, pois, a necessidade de uma análise interminável: a hierarquia da oposição dual sempre se reconstitui” (p. 48). No caso do skate e dos patins, se inicialmente a hierarquia estabelecia-se entre o jovem e o idoso, esta, sutilmente, reconstitui-se na oposição entre idosos hábeis e idosos inábeis, idosos orientais e ocidentais, idosos indígenas e não indígenas e, poder-se-ia transmutar em muitos outros binarismos.

Dessa forma, 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. Busca-se estabelecer um jogo entre o conceito e seu oposto correspondente, sem que ocorra 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. Podemos falar

¹⁹¹ Nesta lógica, os idosos menos habilidosos ficariam de fora? É importante destacarmos que, invariavelmente, os(as) professores(as) desta nós-pesquisa mobilizaram situações didáticas ou mencionaram exemplos de práticas pedagógicas apostando na ideia de fazer representado o grupo subjugado – no contexto de uma dada manifestação corporal –, via exaltação de um sujeito de alta habilidade que, por ventura, compusesse este mesmo grupo.

¹⁹² A reportagem “O olhar ao idoso no Japão e na China”, dentre outras coisas, aponta que, nestes países, “[...] a velhice é sinônimo de sabedoria e respeito [...]”. Já a reportagem “Anciãos transmitem cultura indígena”, afirma que, [...] via de regra, os povos indígenas apresentam tendência de maior valorização dos mais velhos”. Cabe-nos, entretanto, indagar se, efetivamente, todos os idosos orientais e indígenas gostariam de envelhecer nas sociedades as quais se inserem.

num “transbordamento da prática corporal” que sobrevém no momento que a extensão dos conceitos apaga todos os seus limites.

O que se percebe é que o significado é produto de um jogo infinito de significantes. Ele não é um conceito firmemente ligado a certo significante, nem tampouco é o que lhe impõe limites. O limite é positivo por si mesmo e não dependente da significação. Isso implica dizer que a diferença entre os signos desafia a identificação definitiva, pois o limite também não pode ser identificado. Apenas é possível rastrear os efeitos da significação, que tentam fixar uma identidade ao significante. A diferença, por ser um processo de diferenciação entre signos, não fecha o limite do signo e o torna um processo de variações abertas (NUNES, 2016, p. 38).

Para o autor, essa 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).

Hall (2000) elucida que a identidade é construída por meio da diferença e não fora dela, ou seja, na relação com o Outro, com aquilo que lhe falta. “As identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são assim mais um produto da marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma unidade idêntica” (HALL, 2000, p. 109). Assim, no excerto em destaque do “Diário de Campo – Professora Alice, em 08/09/15”, 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.

Como já salientado anteriormente, 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 reconhecemos 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.

[...] e assim temos que problematizar para desnaturalizar a ideia de que todo negro não tem dente... que há negro com dente mas que também há negro sem dente... que há branco com e sem dente... mas, daí, veremos a necessidade de retomar todo o processo histórico que envolve a discriminação do negro no nosso país, por exemplo (JANAÍNA).

[...] permitir aos alunos reconhecerem como os discursos hegemônicos foram se constituindo: por que estamos falando e reproduzindo determinadas coisas? [...] (PAULO).

Nessa medida, de acordo com Nunes (2016, p. 46) “a análise derridiana pode ser acrescida da análise do discurso foucaultiana¹⁹³ para compreender que além da instabilidade, o processo de significação é dependente das relações de poder”.

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.

Uma vez eu fiz um trabalho de futebol e aí eu levei várias crônicas [...] uma crônica falava da questão da mulherada só gostar de jogador de futebol por eles ganharem muita grana etc. [...] Uma outra crônica fazia uma comparação... que na década de 1950 os pais das meninas não aceitavam que elas namorassem jogador de futebol... e, sobre os anos atuais, aparece a ideia do pai incentivando a filha a ficar grávida de um jogador de futebol... [...] Surgiu justamente a discussão em torno da representação do jogador de futebol. Então a gente utilizou este material para se aprofundar no assunto (JONAS).

É por isso que no currículo cultural da Educação Física, tal como aventado por Neira (2011a, p. 96), “movidos pela necessidade de lastrear os conhecimentos trabalhados, os professores desenvolvem uma ‘genealogia arqueológica’ das manifestações da cultura corporal”.

A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (2000a) para nomear um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que afirmam as regras do pensamento e as suas limitações. De acordo com o filósofo francês, cada momento da história produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Nesse sentido, a arqueologia foucaultiana estaria voltada para o estudo das interpretações, apropriações, criações e regulações do conhecimento por parte das sociedades em determinados momentos históricos, possibilitando a emergência de atos de fala enunciativos contidos no interior das formações discursivas orientadas por um regime de verdade.

¹⁹³ A análise do discurso proposta por Foucault (2006) distancia-se das noções que dominaram a história tradicional das ideias a partir da filosofia, em que se procurava com o ponto de origem da criação, a unidade da obra, de uma época ou tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas. Ao invés de buscar a origem da criação, o autor propõe a noção de acontecimento, trazendo a possibilidade do acaso; em vez da unidade e originalidade, o discurso como séries regulares e descontínuas que permitem analisar o inusitado e a materialidade do acontecimento do discurso; ao invés da significação prévia já dada ao discurso, atribuir à condição de possibilidade do inesperado no acontecimento do discurso.

Já a noção de genealogia, apresentada sistematicamente por Foucault (2000b), reestabelece a disparidade que subjaz ao começo das coisas, aquele “algo totalmente diferente” que está por detrás delas e evitaria reinstalar a “identidade inviolável da origem” (p. 265). Passa-se a valorizar a exterioridade dos fatos e o dissenso para a análise dos conceitos morais e os modos como estes evoluíram.

A genealogia faz aparecer o acaso das lutas pela significação. O genealogista fortalece o acaso, a interpretação daquilo que está consolidado e que está visível. Mais! O olhar genealógico prioriza um determinado ângulo, uma perspectiva específica, o que confere à investigação realizada a condição de ser apenas uma interpretação entre tantas possíveis. A verdade é um acontecimento que precisa ser submetido à investigação e à análise crítica. [...] O genealogista aponta o jogo sempre empírico e provisório que envolve a articulação das estratégias de poder e técnicas com pretensão de verdade. Dito isso, não há como distinguir o verdadeiro do falso, o legítimo do não-legítimo. Se a história é o lugar do acontecimento da verdade, pressupõe-se que ela é apenas uma perspectiva de verdade (NUNES, 2016, p. 48-9).

Diante destas premissas, temos que a ‘genealogia arqueológica’ é o método utilizado para descrever o processo de recordação e incorporação das memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais. No currículo cultural da Educação Física este método fornece aos envolvidos – professores e alunos – a possibilidade de aprofundarem a análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdade que validam ou negam as manifestações corporais (NEIRA, 2011b).

Entretanto, os diários de campo produzidos junto às aulas dos(as) professores(as) participantes desta nós-pesquisa revelaram que as problematizações não enveredaram para atividades de aprofundamento¹⁹⁴ que possibilitassem um exercício arqueogenealógico 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, às danças, às ginásticas, ao skate e aos patins.

Na sala de aula, após afastar as mesas e as cadeiras [...] a professora Janaína propôs exercícios aeróbicos com música [...] Durante as atividades propostas

¹⁹⁴ Reforçamos que, no currículo cultural da Educação Física, as atividades de ensino de aprofundamento dos conhecimentos intentam um entendimento maior do processo de significação da prática corporal. Segundo Neira e Nunes (2009a), trata-se de investigar o processo de formação social da referida prática corporal de forma a adquirir informações que permitam analisar criticamente os processos de opressão e subordinação que marcam as relações de poder. “O aprofundamento permite conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações e como elabora as percepções que os homens e mulheres tem de si próprios e do mundo que os rodeia” (p. 244).

pela professora, os alunos tentavam convencer os colegas que não estavam participando, dizendo: ‘faz ginástica pra você ficar forte!’ Só quem faz ginástica fica com um corpo bem bonito, senão fica velho e gordo!’ (Diário de campo – Professora Janaína, em 08/06/15).

A professora Janaína solicitou que os alunos permanecessem em duplas para a realização de atividades de equilíbrio no banco sueco e nas bolas suíças. [...] Algumas mulheres resistiam em participar. [...] ‘Não tenho mais idade pra querer ficar saradona fazendo ginástica... o que o meu marido vai dizer!’ [...] Após a aula, a professora nos relatou que, ‘nessa turma, muitas vezes, as mulheres não se sentem à vontade para realizar os exercícios de ginástica, principalmente as atividades em que necessitam dar as mãos, ou tocar o colega do sexo oposto. [...] ‘Muitas vezes, para frequentar a escola, elas precisam enfrentar o machismo dentro da própria casa. [...] Ouvei dessa mesma aluna um relato que dizia: Meu marido me diz que não entende porque eu quero estudar, porque eu já sou casada, tenho filhos, não tenho que expor meu corpo e que ele pode muito bem me sustentar e sustentar a casa!’ (Diário de campo – Professora Janaína, em 25/05/15).

[...] Após os vídeos, o professor lançou algumas questões provocadoras, dentre as quais apareceram: ‘Vocês acham que idosos conseguem andar de skate? Será que os nossos avós conseguiriam andar de skate e patins? Um aluno mencionou que ‘velhos não andam porque quebram as pernas e os ossos; se os velhinhos caírem do skate eles se machucam’. Outro aluno diz ao colega que ‘não podemos chamá-los de velhos, temos que dizer idosos’ [...]. Após a aula, o professor Jonas disse ter reparado que ‘os alunos carregam uma visão docilizada do idoso... produzem constantemente o idoso como uma pessoa muito frágil, que sempre tem que ser assistida pelo mais novo’ (Diário de Campo – Professor Jonas, em 23/06/15).

Os excertos acima, retirados dos diários de campo da professora Janaína e do professor Jonas ilustram situações pelas quais as identidades dos sujeitos praticantes de ginástica e de skate aparecem hegemonicamente marcadas por estereótipos sexistas e geracionais. Verificamos que os(as) professores(as) se esforçaram para ampliar as possibilidades de significação sobre tais sujeitos – via hibridização discursiva: A professora Janaína em diversos momentos do projeto propôs atividades de vivência das ginásticas, destacando a possibilidade da participação de todas as pessoas – homens, mulheres, jovens, idosos –, nos mais diferentes espaços – na academia, nos parques, em casa, na rua – e sob múltiplos objetivos – estéticos, manutenção da saúde, usufruto do tempo de lazer etc. (Diários de campo – Professora Janaína, em 25/05/15; 08/06/15; 15/06/15; 22/06/15); O professor Jonas apresentou, reiteradamente, aos alunos, imagens e vídeos que traziam o idoso andando e executando manobras com o skate (Diários de campo – Professor Jonas, em 12/05/15; 23/06/15).

Contudo, as relações de poder que influenciam na produção dos discursos que posicionam a mulher e o idoso em condição desvantajosa ao homem e ao jovem no âmbito destas práticas corporais, não puderam ser reconhecidas e desnudadas.

Sob a perspectiva foucaultiana, a ‘docilização do idoso’ – assim narrada pelo professor Jonas – e a ‘sujeição do papel social da mulher’ – observada pela professora Janaína – decorrem das relações de poder que efetivam a vontade de verdade¹⁹⁵ dos grupos hegemônicos, regulando as práticas discursivas na cultura. Para Foucault (2006), a verdade muda ao longo do tempo, porém “essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como um poder de coerção” (p. 18).

É por isso que, no currículo cultural da Educação Física, as problematizações necessitam colocar em xeque as ‘certezas’ historicamente concebidas sobre as práticas corporais e os seus sujeitos, abrindo ‘brechas’ nos discursos hegemônicos, para que as múltiplas verdades penetrem e as relações de poder que as produziram sejam reconhecidas. Nessa direção, são os exercícios arquegenealógicos que permitem o reconhecimento do processo demandatório¹⁹⁶ envolvido nessa produção. Nunes (2016), com base em Laclau aponta que

Os sujeitos se identificam uns com os outros quando as suas demandas ganham força e tornam-se centrais para eles. Na medida em que a demanda ganha centralidade, a estrutura social que objetivam se estabiliza, porém, sempre provisoriamente, afinal, está aberta a novas significações promovidas pela diferença. As lutas pelo controle do significado dos discursos que envolvem a demanda é o que pode fazer com que ela dure mais ou menos tempo, até mesmo por séculos. Sendo assim, o que constitui um grupo são as ações que fazem da demanda uma bandeira de luta que parece ser coletiva. A identificação, mesmo que temporária, é o que constitui o sujeito e possibilita sua articulação em torno de algo. A identidade seria então um conceito estratégico em favor de uma luta política específica, que visa, nesses momentos, conter a força da diferença, mesmo que provisoriamente (p. 58-9).

¹⁹⁵ Foucault (2006) faz uma importante distinção entre ‘verdade’ e ‘vontade de verdade’ ao romper com a relação de oposição entre falso e verdadeiro. Foucault aponta que, ao longo do tempo se estabeleceu uma vontade de verdade em alguns discursos que excluiu aqueles que não se enquadravam na ordem do verdadeiro. Tal separação foi historicamente constituída. “Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força [...]. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (FOUCAULT, 2006, p. 20).

¹⁹⁶ O que para Laclau (2013, apud Nunes, 2016, p. 59) também pode ser compreendido como uma reivindicação.

Assim sendo, o vetor-problematização, ao intencionar a desconstrução dos discursos que atuam na produção dos textos corporais, prolonga as linhas de fuga do currículo cultural da Educação Física, tornando a tematização sempre permeável a novas hibridizações discursivas (ampliações) e análises arqueogenealógicas (aprofundamentos) sobre 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 é investigar como as estruturas foram constituídas, acopladas e articuladas, quais são as forças não controladas que nelas operam, bem como, atuar para a manutenção do adiamento da presença do significado no texto em estudo. É nesse instante que a problematização “possibilita aos alunos enxergarem as coisas por outros ângulos, reconhecendo outras vozes” (FRANCISCO).

[...] que os alunos possam entender o quanto é ruim você ser sempre o Outro da relação, o quanto é ruim discriminar e subjugar... sobretudo, quando passam a reconhecer as condições de produção dos marcadores de gênero, etnia etc... o quanto, determinados grupos, sofrem ou já sofreram na condição de subjugados e quais lutas empenharam e quais direitos foram conquistados a partir destas lutas. [...] Mas que, feito tudo isso, ainda há chances de um aluno continuar, por exemplo, chamando o coleguinha de gay, de macaco... pois não temos como garantir nada. [...] No entanto, o aluno pode até continuar discriminando o colega, mas deverá saber o quanto mal ele está fazendo para a outra pessoa... que ele esteja, ao menos, mais sensível à condição do Outro na sociedade ou, até, se engaje na luta do subjugado (PAULO).

A desconstrução permite a cada discurso o poder de um novo questionamento, de uma nova provocação, na espera não de uma resposta, mas enquanto desejo de invenção, ou seja, como abertura ao sempre *porvir*¹⁹⁷. 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*. Derrida (2004, p. 258) analisa a possibilidade e a necessidade do *talvez* na esteira do “perigoso talvez”, a respeito “do qual Nietzsche¹⁹⁸ dizia que era o pensamento dos filósofos do porvir”. Na ótica derridiana, o *talvez* surge quando o *porvir* interrompe a concepção tradicional de tempo como finalidade ou meta, na qual o

¹⁹⁷ Derrida entende que antes de todo presente, ou seja, antes 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.

¹⁹⁸ “Talvez! – Mas quem se mostra disposto a ocupar-se de tais perigosos ‘talvez’? Para isso será preciso esperar o advento de uma nova espécie de filósofos, que tenham gosto e pendor diversos, contrários aos daqueles que até agora existiram – filósofos do perigoso ‘talvez’ a todo custo. E, falando com toda seriedade: eu vejo esses filósofos surgirem” (NIETZSCHE, 1992, p.10-11).

acontecimento revela um sentido determinado pela sua finalidade. O *porvir* abre o acontecimento sem finalidade prevista.

[...] Eu acho que quando a problematização está ficando boa é exatamente no momento quando as crianças vão, entre aspas, se perdendo... que você vai indagando, questionando, apontando, falando e elas vão ficando incomodadas [...] acho que é esse o momento que a gente, de fato, está conseguindo problematizar. A expressão 'é isso mesmo' não é um bom indício. [...] Por exemplo, se estamos discutindo o papel da mulher numa dada situação do futebol e as crianças, num dado momento, dizem: 'é isso mesmo, as mulheres também podem jogar futebol!'... elas estão boicotando. Agora se as crianças dizem: 'nossa professora, mas por que isso? Não podia ser de outra forma?'[...] puxa, esse é o momento que a gente se aproxima da desconstrução das coisas. Esse é o momento que nos faz ter que buscar outros referenciais para nos reequilibrarmos na discussão [...] não podemos ficar freando as coisas, este é o desafio de problematizar no currículo cultural (ALICE).

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 impossível¹⁹⁹. O impossível dá o movimento à tematização que está sendo tecida.

¹⁹⁹ 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.

6 DOS RASTROS DA PESQUISA

Nesse tempo-espaço do estudo sobre a tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física junto aos nove docentes e aos devires da vida-doutorado, continuei o meu *tornar-se*, o meu *constituir-se* professor. Sem tom de despedidas ou sínteses conclusivas, e carregando as marcas desse “potente” processo de construção coletiva, peço licença a todos(as) para, provisoriamente, “retornar” à fala “singular” dos rastros deixados por esta nós-pesquisa.

Se o “eu” não pode reivindicar-se como “porto seguro”, ao falar da realidade, apenas produz novas ficções e invenções. Assim sendo, ao me esforçar para localizar os rastros da tematização e da problematização deixados pelos movimentos de entrelaces da pesquisa, assumo a condição ficcional e inventada dessa produção sobre o currículo cultural.

Sob estas condições destaco que, após entretecidas as interpretações da produção discursiva dos(as) professores(as), quaisquer fissuras e desalinhos do currículo cultural devem ser considerados em meio às redes de força que tensionam a tematização das práticas corporais no currículo escolar.

Presente nas análises 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 materializam 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” e contra-hegemônicas da proposta cultural da Educação Física não escapam das investidas das engrenagens que compõem a “máquina-escola”.

É nos interstícios do currículo cultural da Educação Física que o rizoma se abre. Neles, 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 corporal – tema – eleita para estudo.

Conforme evidenciam as análises, 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, a ação do(a) professor(a) é continuamente (re)centralizada, colocada em devir. Com a problematização, a tematização torna-se permeável a agenciamentos inesperados, desruptivos e criadores, que prolongam as linhas de fuga do currículo em ação.

Mais precisamente, a partir dos “elementos disparadores” e “elementos provocadores” do 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, abrindo para outras formas de representação. As análises das observações das ações didáticas fizeram ver que os(as) professores(as), ao problematizarem, promovem ampliações por hibridização discursiva. Desta maneira, atuam na inversão das hierarquias que, por exemplo, produzem binariamente os jovens e os idosos nas práticas do skate e dos patins, ou ainda, os “brancos” e os indígenas nas danças. Contudo, por vezes, as problematizações encerram-se nas inversões hierárquicas, interrompendo o “transbordamento da prática corporal” pelo jogo da diferença. Tal encerramento pode levar a tematização ao risco do reestabelecimento de novos pares binários, hierarquizados por outros marcadores identitários presentes nas práticas corporais, como por exemplo, na oposição entre idosos habilidosos e idosos inábeis na prática do skate.

Assim sendo, o currículo cultural não pode deixar de ser compreendido como um campo de significação que, por meio do vetor-problematização, potencializa a diferença, colocando-a sob uma perspectiva de positividade. Concordando com Nunes (2016), ao promover o adiamento da presença do significado, a problematização faz o currículo cultural viver o devir da imprevisibilidade da diferença.

Intencionando a desconstrução dos discursos hegemônicos, o vetor-problematização conduz ao desnudamento das operações implicadas na formulação de narrativas tomadas como verdades, ratificando que o processo de significação das práticas corporais e de seus representantes é dependente das relações de poder estabelecidas em diferentes épocas e

contextos, em torno das múltiplas demandas coletivas – e sempre temporárias. Entretanto, as atividades de aprofundamento encaminhadas pelo grupo de professores(as) observados(as) não promoveram arqueogenealogias das brincadeiras, danças, ginásticas e esportes – skate e patins – tematizados em seus respectivos projetos.

Destaco novamente o fato de que tais fissuras e desalinhos necessitam ser analisados mediante as redes de força que tensionam a tematização das práticas corporais no currículo da escola. As dificuldades observadas para a efetivação de exercícios arqueogenealógicos indicam que a “maquinaria escolar” estabelece linhas duras – molares²⁰⁰ –, que agenciam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Tal como evidenciado no estudo de Bonetto (2016), o professor atua dentro dos agenciamentos, como mais uma dentre outras forças que se engendram na artistagem do currículo, buscando constituir possibilidades para aberturas, em tempos e espaços mais flexíveis. Entrecruzadas pelas linhas duras, as etnografias das práticas corporais, tão necessárias às investidas arqueogenealógicas, ficaram limitadas a aparições pontuais, como no caso das entrevistas encaminhadas pelos alunos-bolsistas do PIBID junto a um grupo de skatistas; resumidas às atividades de pesquisa observadas, por exemplo, quando os alunos da professora Alice foram solicitados a identificarem as brincadeiras peruanas na sala de informática, ou ausentes das tematizações, mesmo quando suscitados pontos nevrálgicos da manifestação corporal: a destacar, as situações pelas quais as identidades dos sujeitos praticantes de ginástica e de skate apareceram hegemonicamente marcadas por estereótipos sexistas e geracionais, durante as aulas da professora Janaína e do professor Jonas.

Conforme aponta Neira (2014b), quando, por meio de uma etnografia rigorosa, os processos sócio-histórico-políticos que configuraram a hierarquização das práticas corporais e de seus sujeitos são desvelados, vem à tona as condições desiguais de produção e reprodução, bem como os discursos preconceituosos, facilitando a compreensão dos mecanismos de identificação e diferenciação.

Por fim, tem-se que, é o vetor-problematização que atualiza a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo ao longo do tempo, gerando movimentos de “dobras” no pensamento e, conseqüentemente, sua (re)potencialização em forças criativas para a produção de novos problemas e conceitos. É o caso da aluna Marcela que, diante da problematização encaminhada pelo professor Jonas, produziu novas possibilidades de subjetivação do idoso no

²⁰⁰ Semelhantes às identificadas na pesquisa de Bonetto (2016) e que se somam àquelas da vida-escola-docente: jornada diária das aulas, tematizações diferentes e concomitantes nas turmas, atribuições pessoais, profissionais e acadêmicas do professor.

skate, necessidade percebida pela professora Janaína quando das manifestações preconceituosas da aluna Estela em relação aos corpos dos praticantes das ginásticas. Segundo Guattari e Rolnik (2005), a subjetividade não implica uma posse, algo dado, mas uma produção incessante nos acontecimentos a partir dos encontros que vivemos com o Outro.

Se a problematização deve ocorrer sobre os acontecimentos, é porque neles situam-se as condições de desigualdade, injustiça social, discriminação e preconceito que impregnam o contexto da prática corporal em estudo e são experimentados imanentemente. As análises realizadas chamam a atenção para o fato de que, em alguns momentos, os(as) professores(as) observados(as) apartaram o vetor-problematização dos acontecimentos referentes às manifestações tematizadas. Nas aulas da professora Alice, por exemplo, não foi possível analisar os discursos que posicionam o imigrante na conjuntura das brincadeiras, uma vez que a problematização permaneceu sobre os aspectos macrosociais que envolvem a discriminação e os preconceitos étnicos.

Em outros momentos, quando o vetor-problematização se manteve no acontecimento da prática corporal, as atividades de ensino não contemplaram a voz subjugada, blindando a problematização de “questões provocadoras”, que pudessem criar “mais brechas” no texto e, assim, promover o reconhecimento dos efeitos discursivos na produção da diferença sob a ótica do próprio subjugado, como no caso dos idosos no skate e patins. Afinal, são as questões “provocadoras” as responsáveis pela manutenção do “ato-potência” dialógico-problematizador, tão caro à tematização no currículo cultural da Educação Física.

Ainda que como um “ato-potente”, o vetor-problematização se apresenta sempre como um “intencionador” da desconstrução. Intenção, pois a desconstrução nunca é, de fato, alcançada e, caso fosse, deixaria de ser “desconstrução”, rompendo com o caráter aberto da significação sobre o próprio conceito. Nesse sentido, a “completude da desconstrução” supostamente aguardada por Costa (2010) é a da própria manutenção da intenção de hibridizar os discursos e de promover as arqueogenealogias sobre os regimes de verdade que operam na produção das práticas corporais e de seus representantes. Mediante uma série de agenciamentos que se abrem na tematização, as problematizações prolongam as linhas de fuga do currículo cultural ao intencionar o *porvir*.

Foi intencionando o *porvir* que esta nós-pesquisa apostou na bricolagem e, por conseguinte, na complexidade, na provisoriedade, na multiplicidade das vozes e dos dispositivos de produção dos dados. Gradativamente, o POETA foi incorporando rastros da tematização e da problematização, resultantes do entretimento das interpretações sobre cada explicação, observação, questionamento dos(as) professores(as) participantes e inferência do

pesquisador. O esforço empreendido procurou romper com qualquer pragmatismo das “pesquisas bancárias”, que estabelece uma espécie de taxionomia e teleologia dos procedimentos metodológicos, cria uma relação verticalizada entre o pesquisador e o pesquisado, fazendo deste último, objeto passivo da construção dos saberes pelo primeiro.

Tal como salientou Costa (1995), ainda que nenhuma produção coletiva implique na participação igualitária das vozes, reconheço que ao longo desta investigação, os(as) professores(as) foram chamados(as) a serem os(as) grandes protagonistas da pesquisa. Por meio de uma construção dialógica, o devir das análises foi sinalizando ao pesquisador os passos seguintes a serem dados junto ao grupo, sem perder de vista o “tempo e o espaço estriado” que envolveu a organização do próprio processo²⁰¹.

Destaco que a postura politicamente engajada do grupo de professores(as) participantes, somada às experiências deles(as) com o currículo cultural da Educação Física, bem como, ao desejo de estudarem, debaterem e refletirem sobre prática pedagógica, coadunaram com as expectativas da pesquisa e, fundamentalmente, com os pressupostos da tematização e da problematização. Mesmo porque, a tessitura do POETA nos ensinou que a artistagem do currículo sob uma perspectiva rizomática e de afirmação da diferença exigiu – e exige cotidianamente – dos(as) professores(as) semelhante postura, ou seja, a de um constante enfrentamento e posicionamento ante as inúmeras redes de força que se estabelecem nas escolas e na sociedade mais ampla e que, por vezes, tensionam ao fechamento em identidades hegemônicas.

Aqui, me recordo da participação da professora Janaína nas decisões coletivas da escola e de suas lutas a favor de alunos historicamente desfavorecidos no âmbito da educação formal – alunos pertencentes à EJA; da parceria da professora Alice com a professora da sala de leitura de sua escola, em prol da conquista de novos espaços para as aulas de Educação Física e da valorização deste componente curricular perante o coletivo docente; da postura “autoetnográfica” do professor Jonas, que o faz, diante dos registros produzidos, um constante crítico de sua ação perante o currículo, o projeto político-pedagógico e a “cultura de chegada” dos alunos da escola; do dissenso promovido pelos(as) professores(as) Alberto, Aldair, Felix, Francisco, Marcel e Paulo ao longo dos (des)encontros da pesquisa, potencializando a produção de novos conceitos e problemas em torno da tematização e da problematização no currículo cultural da Educação Física.

²⁰¹ O Liso e o estriado são conceitos trabalhados por Deleuze e Guattari (1997). Para os autores, é no espaço e no tempo liso que se produz todo o devir. Nesta nós-pesquisa, o liso foi entrecruzado pelo estriado: os prazos para qualificação e defesa da tese, a disponibilidade da agenda dos(as) professores(as) e do pesquisador, as limitações e as dificuldades do pesquisador com a bricolagem etc.

Diante das constatações rastreadas, finalizo este trabalho por onde, talvez não seja exatamente o seu fim. O fim é simplesmente o lugar onde ele deixou de finalizar-se. Prefiro, desta forma, devolvê-lo para todos(as) que participaram e aos(as) que não participaram diretamente desta trajetória interpretativa. Prefiro mantê-lo como um plano imanente, exposto a novos vetores, que desterritorializem e reterritorializem a tematização e a problematização em outros planos. Prefiro, novamente, fazer romper a arrogância do singular pela contínua construção “pluralizada” do tempo verbal neste texto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A. Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física. – EMEFM Derville Alegretti. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-6, 2009. Disponível em: <http://www.gpof.fe.usp.br/teses/camila_01.pdf>. Acesso em fev. 2014.

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo**: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANDRADE, B. C. de. Jogo de hoje: Meninos x Meninas. Quem ganha essa partida? – EMEF Zona Sul. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-17, 2011. Disponível em: <http://www.gpof.fe.usp.br/teses/beatriz_03.pdf>. Acesso em fev. 2014.

ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, Espírito Santo, v. 15, n.3, p. 53-61, jul./set. 2013.

AZANHA, J. P. A escola de cara nova. **Planejamento**. São Paulo: SE/CENP, p. 17-24, 2000. Disponível em : http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002. Acesso em fev. 2014.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Dossiê: “Globalização e Educação: precarização do trabalho docente II”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009 (Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set.-dez., 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENITES, L. C.: SOUZA NETO, S. Os saberes docentes e prática pedagógica nas tendências de ensino da Educação Física. **Revista Digital efdeportes.com**, Buenos Aires, ano11, n.103, 2006. Disponível em <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em mar. 2015.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v.2, n.2, p. 139-154, fev. 1998.

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.

BONETTO, P. X. R. *Skate no Júlio: o currículo cultural em ação*. – EMEF Júlio Mesquita. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/pedro_01.pdf>. Acesso em fev. 2014.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 13-30.

BRACHT, V. Dilemas da Educação Física no cotidiano escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**, ano XXI, p. 14-20, set. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14425512-Edu.Fisica.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBER, M. M. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 11-25.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

CHIQUITO, M. S. **Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular**. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná: PUCPR, 2007.

CORAZZA, S. M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (org.) **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-230.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 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.

_____. **Tema Gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. **Revista Periferia**. Rio de Janeiro, FEBF - Uerj, v.1, n. 1, p. 91-110, 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/periferia/article/download/3422/2348>. Acesso em: jan. 2013.

CORTESÃO, L. **Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção**. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

CUNHA, M. H. L. Deleuze e a intensidade do pensamento. **Reflexão**, Campinas, v.32, n. 92, p. 99-109, jul./dez., 2007.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano – artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Rizhome**, Paris: Les éditions de Minuits, 1976.

_____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Produção e realização: Pierre-André Boutang, Éditions Montparnasse, Paris. 1996. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. PARNET. C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Posições**. Trad. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

_____. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Papel máquina**. Trad. Evando Nascimento. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que manhã...** diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DUARTE, M. **O guia dos curiosos: língua portuguesa**. São Paulo: Editora Panda, 2003.

ESCOSTEGUY, A.C. Estudos culturais: Uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-223.

ESCUDEIRO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoiética**. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

FABRE, M. O que é problematizar? Géneses de um paradigma. Trad. Paula Pequeto. **Saber e Educar**, v. 16, p. 18-29, 2011.

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

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Genealogía del racismo**. Tradução de Alfredo Tzveibel. Buenos Aires: Altamira, 1993.

_____. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2000a.

_____. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. **Ditos e escritos – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b, p. 260-281.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

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. 02, p. 531-546, abril/junho 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **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, 1983a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLO, S. D. O. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. D. O.; ASPIS, R. P. L. **Coleção Pensadores e a Educação – Deleuze**. ATTA Mídia e Educação (Série de DVD`s), 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIMENO SACRISTÁN, J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCÍA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 41-80.

GIOVEDI, V. M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/ SP, 2006.

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

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

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; MOACIR, G. (Orgs.). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 191-202.

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.

GRAMORELLI, L. C. **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.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUTIÉRREZ, J. **Dinámica del grupo de discusión**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2008.

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.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.) **Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003b.

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología**. El grupo de discusión: teoría y crítica. 5. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KINCHELOE, J. L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na *bricolage* e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, J. (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedago, 2006. p. 63-93.

_____. 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.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física, 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

LIMA, J. G. S. A.; GERMANO, J. W. O Pós-colonialismo e a Pedagogia de Paulo Freire. **Inter-Legere (UFRN)**, v. 11, p. 198-227, jul.-dez. 2012.

LINS, D. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005.

LOPES, F. C. O. Amarelinha: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança? – EMEF M'Boi Mirim III. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-9, 2012. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/franz_01.pdf>. Acesso em fev. 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. C. J. Hip Hop na escola. – EMEF Tenente Alípio Serpa Andrada. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-6, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf>. Acesso em fev. 2014.

_____. Ginásticas: Saúde e Lazer x Competição. – EMEF Tenente Alípio Serpa Andrada. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_06.pdf>. Acesso em fev. 2014.

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

MAZZONI, A. V. “**Eu vim do mesmo lugar que eles**”: Relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai.-ago. 2003.

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

MÜLLER, A. Avaliação no currículo cultural: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

_____. **A derrubada dos muros**. Revista Educação, São Paulo, v. 13, n. 149, p. 38-40, set. 2009.

_____. **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.

_____. **Orientações de estágio da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física**. FEUSP, 2014a.

_____. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 18, jul./dez. 2014b.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai.-ago. 2012.

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, 2009b.

NEIRA, M. G.; PÉREZ GALLARDO, J. S. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 1-8, jan./abr. 2006.

NEVES, M. R. Zum Zum Zum: Capoeira mata um? – Colégio Maxwell. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-7, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_02.pdf>. Acesso em fev. 2014.

_____. Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física escolar. – EMEF Dom Pedro I. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf>. Acesso em fev. 2014.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “Diferença”? In: NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016, p. 15-66.

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.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. *Skate(s)* na Educação Física escolar – EMEF Raimundo Correia. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-8, 2012. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_02.pdf>. Acesso em fev. 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, p. 13-26, 1998.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física escolar, do berçário até a quarta série do Ensino Fundamental**. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas: FEF/ Unicamp, 2002.

_____. (org.) **Educação Física escolar**: do berçário ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUEIROZ, D. T., VALL, J., SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v. 15, n. 2, p. 276-83, 2007.

RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a destruição de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (Org). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas, SP: Pontes, 1992. p. 25-9.

SANTOS, Z. A. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP-IFCH, 2013.

SANTOS, L. A. Riscando a faca no Raimundo Correa. – EMEF Raimundo Correia. In: Relatos de Experiência. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Faculdade de Educação, USP/ SP, p. 1-10, 2012. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_01.pdf>. Acesso em fev. 2014.

SANTOS, I. L.; MATTHIESEN, S. Q. Orientação sexual e Educação Física: sobre a prática pedagógica do Professor na escola. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 23, n. 2, p. 205-215, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, J. M. M. O currículo sob a cunha da diferença. In: Gonçalves, J. F. G.; RIBEIRO, J. O. S.; CORDIERO, S. M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: territórios múltiplos, saberes provisórios**. Belém: Açaí, 2010, p. 63-76.

SILVA, R. N. A dobra deleuziana: políticas de subjetivação. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense**, v. 16, n. 1, p. 55-75, jan.-jul. 2004.

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

_____. **O currículo como fetiche**: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 16, p. 43-60, 2000.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L. C.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O; VARJAL, E.; TAFFAREL, C. N. Z. **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.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

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

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1949.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 23-38.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 13-34.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 29- 52, nov. 2002.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: as perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A – Carta convite aos(as) professores(as)

Prezado(a) Professor(a)

Nos últimos anos, pudemos observar inúmeras e bem sucedidas empreitadas com o currículo cultural da Educação Física, a destacar os trabalhos já produzidos pelos(as) professores(as) do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP. Buscando promover uma discussão em torno da tematização e da problematização no currículo cultural, gostaríamos de convidá-lo(a) para participar de uma reunião.

Nesta oportunidade, o intuito é fomentar um debate sobre a tematização e a problematização, partindo de uma questão disparadora, bem como das experiências dos(as) próprios(as) docentes presentes na oportunidade. A discussão desenvolvida servirá de base para organizar novas reflexões sobre este currículo, bem como, para produzir dados à pesquisa que se encontra sob nossa responsabilidade. Na ocasião, apresentaremos, em linhas gerais, os objetivos desta última e seus encaminhamentos metodológicos previamente traçados.

A fim de um melhor registro das falas, pretendemos gravar a reunião. Esclarecemos que os(as) participantes não serão identificados(as) durante o processo e a adesão é voluntária.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários e solicitamos sua confirmação pelo e-mail: ivanls.santos@gmail.com ou pelo telefone (11) 966244143, para que assim, possamos organizar o evento, cuja data prevista é 13/12/14 (sábado) às 14h00, na sala 09 do térreo do bloco B, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Desde já agradecemos sua participação

Prof. Ivan Luis dos Santos

Prof. Marcos Garcia Neira

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, RG nº. _____ fui convidado(a) a participar da pesquisa de título provisório “A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física” cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar sobre os aspectos que demarcam as ações didáticas de tematização e problematização no currículo cultural posto em ação.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar voluntariamente da pesquisa. Estou ciente que os momentos envolvendo discussões em grupo, entrevistas e observações serão gravados e/ou anotados em diário de campo do pesquisador. Sou conhecedor que os registros produzidos pelo pesquisador zelarão pelo respeito à minha privacidade e pelo sigilo do meu nome ou de qualquer outro dado confidencial. Estou, também, ciente que os dados produzidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela investigação é Ivan Luis dos Santos, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fones: (11) 96624-4143 e (11) 3715-1520

E-mail: ivanls.santos@gmail.com

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de 2014.

APÊNDICE C – Planilha de horários dos(as) professores(as)

PROFESSOR: _____						
NOME DA ESCOLA: _____						
ENDEREÇO (REGIÃO DE SÃO PAULO): _____						
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
		TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA
MANHÃ	1° AULA					
	2° AULA					
	3° AULA					
	4° AULA					
	5° AULA					
	6° AULA					
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
		TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA
TARDE	1° AULA					
	2° AULA					
	3° AULA					
	4° AULA					
	5° AULA					
	6° AULA					
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
		TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA
NOITE	1° AULA					
	2° AULA					
	3° AULA					
	4° AULA					
	5° AULA					
	6° AULA					

APÊNDICE D – Ofício entregue às escolas

São Paulo, 06 de maio de 2015

Senhora Diretora

Em atendimento aos preceitos éticos que norteiam a investigação científica e, enquanto aluno devidamente matriculado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dirijo-me à V.Sa. com a finalidade de solicitar a autorização formal para realização da pesquisa, em nível de Doutorado: “A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física”, sob minha responsabilidade e orientada pelo professor doutor Marcos Garcia Neira.

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, encaminho o projeto em anexo, colocando-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Na oportunidade, manifesto os mais altos protestos de estima e consideração.

Ivan Luis dos Santos

Doutorando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo

Contatos: Tel.: (11) 966244143/ e-mail: ivanls.santos@gmail.com/ isantos@usp.br

APÊNDICE E – Excertos / Dispositivo de evocação para a realização das entrevistas

- O ambiente da escola não é favorável. Os professores vão criando condições de sobrevivência na sala de aula; não é gerado um ambiente propício para a problematização; as crianças não reconhecem a problematização como uma rotina do cotidiano escolar;

- Algumas armadilhas colocadas pela escola (a maquinaria escolar) faz com que o professor marque algumas coisas, sobre as quais, não necessariamente, as crianças estão pensando. Dessa forma acabam tentando impor a discussão de determinadas coisas independente da importância disso para as crianças;

- A escola tem uma relação muito forte com a imposição de regras (é restritiva em vários aspectos). Nela encontram-se muitas questões (leis e regras) a serem problematizadas;

- A tematização depende muito do projeto de escola que você tem;

- Um projeto escolar bem discutido e acompanhado de perto pelo grupo contribui numa escala maior para o sucesso das problematizações dos diversos marcadores sociais; a desconstrução torna-se mais fácil;

- O mais difícil do currículo cultural é a problematização, pois o professor não teve acesso a uma educação problematizadora; não é comum na sociedade (em outras instituições) um espaço de problematização;

- O professor problematiza influenciado pelos textos dos quais se alimenta; por questões ideológicas; pela sua história de vida (marcas de preconceitos e discriminações); e também em relação àquilo que ganha força na escola (preconceito em relação a um dado marcador etc.).

APÊNDICE F – Texto/ tópico-guia para o segundo GD

Tematizando e problematizando “a tematização e a problematização” no currículo cultural: uma “artistagem-culinarista”

Ação, reação. Nenhuma lei da Educação (Física), nenhuma lei. Possibilidades de agir e reagir à conjuntura, ao espaço escolar, ao tempo pedagógico, aos princípios, aos procedimentos de um currículo. Currículo que age e reage na luta por justiça social.

Tematizar, problematizar. Com o mesmo sufixo fazemos virar problematização e tematização... ou seria tematização e problematização? Ordem? Qual é a melhor (des)ordem? Desordenar para abrir possibilidades, brincar com os limites, elucubrar expectativas de aprendizagem. Desordenar para provocar desconstruções; reconhecer outras vozes; “dar caldo”. Fazer ferver o “caldo” que, uma vez frio, não faz emergir representações... apenas essencializa, consensualiza, torna morno.

Mas toda desordem pressupõe uma ordem. Ordem pensada... que quando acabada já é por si só prenúncio de uma nova (des)ordem, e que bom! Assim pensamos o currículo? Currículo cultural. Currículo-artista. Currículo-culinarista. Onde está o *script*? Onde está a receita? Do mapeamento ao registro ao mapeamento... improvisos, fervuras, tematizando e problematizando.

Mover. Agora com outro sufixo vira movimento... de um currículo agindo, reagindo, encenando, fervendo no projeto pedagógico da escola. Dá liga? Relações de poder... Nem sempre dá liga... escorre, transborda! Movimentando com os(as) alunos(as) para tomada das decisões... escolha do tema, tema gerador, tematização. Movimento problematizador do artista?

Artista do palco, que muitas vezes não iniciado, recorre às marcas-vida para encenar (Medo?). Artista da culinária, que se esforça para identificar as relações que vão surgindo... as ligas... quais ingredientes e temperos podem engrossar o caldo (Dificuldade?). Artista do currículo cultural que ao tematizar as práticas corporais na multiplicidade dos contextos problematiza os marcadores identitários que surgem (Busca?). Ao fazer (temendo, resistindo, buscando), centraliza, descentraliza, recentraliza sua ação, potencializando as reações, os devires, as linhas de fuga. E que bom! Ao fazer, dispara outras representações, outras tematizações. Até onde abrimos? Até quando? (... o risco da esquizofrenia... assumimos!?) Abertura para questões da escola... para questões de fora da escola (...ancoramos!?).

ANEXO A – Transcrição do primeiro GD – parte 1

São Paulo, 13 de dezembro de 2014.

Grupo de Discussão, 1h20min, sala 09 bloco B – FEUSP.

Moderador: Agradeço pela presença de todos. O objetivo deste encontro é promovermos uma discussão em torno das questões do currículo cultural da Educação Física, em especial, sobre a tematização e a problematização. Trata-se de uma conversa entre vocês e com vocês, portanto não é necessário atuarem como se estivessem participando de uma “sabatina”, respondendo a mim durante todo o tempo. As falas aqui gravadas serão transcritas e, na sequência, retornarão a cada um de vocês para que procedam as inserções ou retificações no texto. Reforço ainda que, ao longo da reunião, todas as ideias e opiniões interessam; não há certo ou errado; bom ou mau argumento/ posicionamento. Se espera, justamente, diferentes pontos de vista. Alguém tem alguma dúvida antes de começarmos? Nesse momento então, colocarei a questão que pretende disparar a nossa conversa: “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?”

Moderador: Vocês podem pensar a partir de suas práticas... como estas ações – de tematizar e problematizar – estão acontecendo, dado este período que vocês estão colocando o currículo cultural da Educação Física em ação... fiquem a vontade...

Professor Marcel: Você deseja saber sobre definição de conceitos... o que a gente pensa sobre? É isso?

Moderador: Sobre o que vocês estão pensando a respeito de tematização e problematização considerando todos os aspectos... o que vocês já estudaram sobre o assunto... mas, sobretudo como isto vem aparecendo na prática pedagógica de vocês.

Professor Jonas: Eu, na verdade, sempre misturei estas duas coisas – tematização e problematização. Teve alguns encontros do grupo (GPEF) em que, em alguns momentos, nós até tentamos separar estas duas coisas... Além disso, como eu trabalho numa escola onde atuam dois outros professores que arriscam o currículo cultural, direto a gente discute o que é

tematização e o que é problematização. Então, para alguns, determinada ação é tematização pra outros essa determinada ação é problematização. Eu venho recorrendo a alguns livros, a algumas leituras onde eu tento – por mais que a gente escape – falar que tematização é isso, senão... Mas eu acho que muitas coisas confundem um com o outro.

Professora Janaína: Eu acho que as tematizações nascem das problematizações que a gente faz durante a prática... e aí, depois, a gente tem que selecionar quais as questões que serão estudadas de fato. Eu faço uma leitura que a partir das problematizações que a gente faz no começo – normalmente a gente faz no começo pra poder encaminhar o trabalho – é de onde nascem os temas que a gente vai acabar trabalhando durante o ano, o semestre, o bimestre...

Professor Marcel: Eu acho que, tematizar significa, pra mim, abordar as diferentes possibilidades. Como o currículo cultural vem fortemente influenciado pela linguagem, a gente precisa, em determinado momento, lançar mão de algumas problematizações – de problematizar com os alunos – pra identificar as representações deles sobre a manifestação e o que vai ser investigado. Pode ser que a problematização venha antes da tematização, mas pode ser que não. Então quando você coloca uma imagem lá – quando você está iniciando um determinado trabalho com os alunos – você coloca uma imagem e os alunos olham pra aquilo e, até aí você não fez problematização nenhuma, e eles olham pra aquilo e já colam uma representação daquela prática, ou falam alguma coisa a respeito, ali você já consegue identificar o que você pode tematizar com eles durante aquela prática. Mas você pode, de repente, em outro momento, problematizar e identificar outros pontos, que até então não emergiram...

Professora Janaína: Eu posso falar com ele²⁰²?

Moderador: Claro... a ideia é justamente esta... que fiquemos livres pra fazer intervenções, questionamentos etc., sempre que quisermos...

Professora Janaína: Mas quando você coloca uma determinada imagem, você já não está querendo provocar uma determinada situação? Você já não está problematizando – no caso do seu exemplo²⁰³ – não pela viés da oralidade, mas por outros meios, por outras linguagens?

²⁰² A professora Janaína faz referência ao professor Marcel.

²⁰³ A professora Janaína refere-se à situação didática – do uso de uma imagem - narrada pelo professor Marcel.

Professor Marcel: Pode ser que sim. Mas eu entendo que problematizar é você lançar mão de algumas questões...

Professora Janaína: Só quando eu coloco questões...?

Professor Marcel: Não necessariamente. Eu acho que você pode usar de outras formas de comunicação. Mas eu, ainda, estou fortemente influenciado pelo aspecto das questões... problematizando a partir de questões.

Professor Jonas: Pegando um gancho no que os professores Marcel e Janaína disseram, às vezes isto é mapeamento. Às vezes a problematização pode não ocorrer no começo...

Professor Marcel: Mas mapeamento é uma coisa... mapeamento é uma avaliação inicial...

Professor Jonas: Então... Eu acho que pra você definir a tematização junto com as crianças... é preciso um bom mapeamento. Acho que a problematização, em alguns casos, ela vem depois.

Professor Felix: Eu acho também que, seguindo um pouco o que o professor Marcel falou, a gente pode pensar que quando a gente expõe lá... uma foto, um filme... e aí as crianças começam a fazer uma leitura daquilo... a gente vai percebendo quais discursos elas vão proferindo a respeito daquele corpo ou daquela prática corporal. E aí, a gente vai pegando ganchos pra fazer possíveis problematizações na aula. Então, por exemplo, eu passei o filme do “Besouro²⁰⁴” de capoeira. E aí as meninas e os meninos da sala começaram olhar a menina daquele filme e começaram a falar assim: “Olha, ela não é uma menina... ela é um menino”. E aí as coisas continuaram acontecendo. Então, após isto, eu peguei algumas fotos de um fotógrafo francês²⁰⁵ que veio para o Brasil fazer algumas fotos de mulheres negras, de vários corpos de pessoas que praticam umbanda, candomblé, capoeira... e fui mostrando para os alunos... “olha... existem várias possibilidades de corpos de pessoas negras, de corpos de mulheres negras...”. Então, eu penso que neste momento eu esteja problematizando aquelas ações discursivas que foram proferidas no momento que o vídeo apareceu. Só que no

²⁰⁴ O professor Felix refere-se ao filme “Besouro” que conta a vida de Besouro Mangangá, um capoeirista brasileiro da década de 1920.

²⁰⁵ O professor Felix refere-se ao fotógrafo francês Pierre Verger que dedicou boa parte de sua vida registrando imagens da realidade brasileira, principalmente através da vida cotidiana da população negra baiana.

momento que eu passei o vídeo, eu não pensei em passar o vídeo achando que os alunos fossem falar especificamente do corpo da menina, eu não pensei nisso.

Professor Jonas: E também não foi necessariamente no começo do trabalho... não é isso professor Felix?

Professor Felix: Não, não... foi no decorrer.

Professor Marcel: Eu tive pensando aqui, que existem relatos de experiência nossos²⁰⁶ que apontam trabalhos feitos a partir do tema gerador. E aí, a partir do tema gerador você não problematiza pra encontrar a tematização, pois você já parte dele a priori. Então, por exemplo, eu vou estudar a ginástica rítmica pra discutir as questões do machismo com as crianças. Então, eu não fui lá e problematizei com as crianças pra encontrar a tematização. Então, também existe esta possibilidade com o currículo cultural.

Professora Janaína: Existem os dois caminhos, né...

Professor Marcel: Existem vários né...

Professora Janaína: É... acho que depende também muito do projeto de escola que você tem, como as coisas na escola funcionam... Porque em geral, você vai fazer isso numa escola que já tenha alguma coisa mais amarrada de grupo, um trabalho mais coletivo.

Professor Marcel: Aquele seu trabalho de ginástica que foi premiado²⁰⁷, ele não é um trabalho de tema gerador? Você não utilizou a ginástica pra discutir certas coisas com os alunos?

Professora Janaína: Naquele trabalho a gente estava discutindo na escola questões de convivência e aí, minha leitura era de que as práticas ginásticas ajudariam a discutir estas questões da convivência. Então, neste caso, eu já parti da manifestação da cultura corporal,

²⁰⁶ O professor Marcel faz referência aos relatos de experiência produzidos pelos professores participantes do GPEF.

²⁰⁷ Ginástica: saúde e lazer x competição. Trabalho vencedor do prêmio “Educador Nota 10” – promovido pela Fundação Victor Civita, em 2013. O mesmo trabalho encontra-se publicado em: NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F., LIMA, M. E. (orgs.). Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática pedagógica. São Paulo: FEUSP, 2014, p. 107-34.

mas depois, dentro do trabalho, outras coisas foram sendo problematizadas pra poder ir gerando outras tematizações.

Professor Marcel: Por outro lado também existem trabalhos que outros colegas ficam problematizando até tentar identificar quais representações que os alunos têm e aí tematizam a partir dessas representações... a partir disso, aí vão montar o plano de ensino, pensar em outras coisas... mas sempre encaminhando o trabalho a partir das representações dos alunos... Dessa forma, problematização sempre vai sinalizando para algumas opções do que pode ser tematizado, a partir das representações dos alunos sobre a manifestação corporal colocada para estudo.

Professora Janaína: Deixa-me só voltar numa coisa, aproveitando da leitura que você fez do meu trabalho... onde eu escolhi a priori a manifestação corporal... você está chamando de tematização a escolha da prática corporal?

Professor Marcel: Não entendi a sua pergunta, você pode repetir?

Professora Janaína: Você falou (professor Marcel) que eu escolhi a ginástica pra trabalhar determinadas questões. Mas não era a tematização e sim a escolha da manifestação da cultura corporal que eu iria trabalhar.

Professor Marcel: Sim... concordo...

Professora Janaína: Então... A tematização aconteceu, naquele trabalho especificamente, conforme algumas questões que foram surgindo.

Professor Marcel: A tematização pressupõe que você vai abordar as diferentes possibilidades a partir das representações dos alunos. Só que, no currículo cultural existem também outras várias possibilidades de articular o currículo... por exemplo, quando você trabalha a partir do tema gerador a configuração é outra, pois você não parte da representação dos alunos.

Professora Janaína: Mas vai sempre partir da representação dos alunos!

Professor Marcel: Como?

Professora Janaína: Nos momentos que as questões forem aparecendo durante a sua aula. Você parte do tema gerador pra escolher alguma coisa.

Professor Marcel: Talvez eu não concorde muito com isso. Porque eu entendo que o tema gerador você escolhe o objeto de ensino, no caso uma prática corporal, para lidar com os alunos, com alguma coisa que pode ter sido escolhida coletivamente no PEA ou alguma coisa assim... Então, não partiu de questionamentos dos alunos. Pois você já escolheu aquela manifestação corporal já pensando em lidar com algumas questões com os alunos.

Professora Janaína: Sim. Vou voltar no exemplo da ginástica, do meu projeto que envolveu as ginásticas, pra poder falar mais de tematização. Eu tinha escolhido as ginásticas... eu não tinha selecionado quais ginásticas e nem o que estudar delas... Além disso, quando eu tive que trabalhar, a partir de determinadas discussões que surgiram, como era o corpo do ser humano por dentro... tudo isso não eram coisas que foram pensadas pra discutir convivência entre as pessoas. Mas foram escolhas que se deram sempre a partir das questões levantadas pelos alunos... sempre que eles faziam algumas questões que demonstravam que eles desconheciam algumas coisas sobre o corpo. Mas isso não foi pensado... nem mesmo quando eu estava discutindo no coletivo de professores o tema do PEA. Até porque eu fui voto vencido no momento da escolha do tema, porque eu não achava que deveria ser “valores para convivência” o tema do PEA. Mas, num trabalho em grupo, não é porque eu perdi o meu voto que eu vou sabotar o trabalho dos outros. E, então, eu pensei que aquele, talvez, fosse um tema interessante. Mas não que eu tivesse decidido *a priori* que iria fazer aquele tipo atividade... até porque, o que desencadeou as atividades foi a própria ação com os alunos.

Professor Marcel: O que parece é que, de fato, o currículo cultural abre diferentes possibilidades.

Moderador: Vocês estão trazendo coisas bacanas, das quais muitas delas eu pretendia discutir com vocês... e que foram emergindo na nossa conversa... como por exemplo, o que nos leva a tematizar e problematizar determinadas coisas ao longo do nosso trabalho etc... No entanto, eu gostaria de retomar um pouquinho o exemplo que o professor Felix nos trouxe... quando ele disse ter exibido aos alunos o filme do “Besouro” e, a partir do filme, utilizado algumas fotos (imagens) que retravam os corpos de mulheres negras etc... Sendo assim professor Felix, eu gostaria que você retomasse o exemplo da situação didática narrada e nos

dissesse por que você entende isso que você fez como problematização. E aí fica aberto para que os demais colegas também se coloquem a respeito.

Professor Felix: Então... no momento que eu passei o filme para os alunos, eu queria mostrar para eles que existe uma outra forma de praticar capoeira, numa outra época... E o filme do Besouro retrata essa outra forma de capoeira. E aí, no momento que eles e elas estavam assistindo o filme do Besouro, começaram a olhar para os corpos das mulheres presentes no filme e falaram: “Nossa... isso não é menina, isso é menino!” E aí aquilo ficou na minha cabeça e eu falei: “Nossa! Por que será que eles estão pensando isso?” E aí, então, na aula seguinte eu cheguei com eles e conversei: “Por que vocês falaram que aquilo era um menino?” E eles e elas me disseram: “Ah professor! Você não viu o cabelo dela? Você não viu como ela se vestia? Como ela jogava capoeira e tal...” Então, partindo dessa relação do cabelo e do corpo que eles estavam enxergando ali... se eu gerasse mais possibilidades deles enxergarem o corpo, o cabelo... permitiria com que fizessem uma leitura mais ampliada do corpo feminino... Eu não pensei isso como uma ampliação... apenas pelo fato deles olharem pra aquilo e reconhecerem que existem vários tipos de corpos... mas sim, como possibilidade de indagar mais questionamentos neles, do tipo: “Por que certas mulheres se vestem desse jeito, por que outras não? Por que as mulheres negras atuais talvez vistam-se de forma diferente... etc”. Nesse sentido que eu pensei a problematização.

Moderador: E aí, uma outra que coisa que poderíamos pensar a partir da situação narrada pelo professor Felix é até onde ir?... até onde problematizarmos?... se é que é possível falar dessa forma...

Professora Janaína: Eu acho que o limite de até onde ir é bem difícil, é bem complicado de definirmos... pois são muitas questões em jogo: em que momento do ano e do trabalho você está; o que você já trabalhou com aqueles alunos anteriormente etc... Porque senão as coisas vão se abrindo, abrindo, abrindo e você nunca consegue fechar nada. Então, acho que não existe uma regra do tipo até onde eu vou, até que horas eu vou, acho que não existe nada definido. O que a gente precisa é ir pensando nas “nossas pernas” ali na escola: o que dá tempo de ser feito; o tempo pedagógico; o tempo escolar etc. Porque todas essas coisas também contam... por exemplo, se a gente vai tentar encaminhar um determinado trabalho num determinado momento do ano que já não tem mais alunos... Acho que até onde ir não é muito definido... E vai depender também de como as discussões estão acontecendo... de como

as práticas estão acontecendo... o que está suscitando ou não nas aulas... Portanto, eu não consigo pensar assim: “até a quinta semana de aula eu vou até aqui...”.

Professor Felix: Até onde ir... você coloca em relação a tempo ou em relação ao que as crianças estão aprendendo...

Moderador: Poderíamos pensar nas duas coisas...

Professora Janaína: Por isso mesmo que eu acho que o cuidado que a gente tem que ter é pra que as coisas não se abram, abram, abram tanto e a gente não dá conta de fazer nada.

Professor Jonas: Concordando com a professora Janaína, eu entendo que também é muito difícil a gente saber até que ponto que ir. Mas durante a fala da Janaína eu fiquei aqui refletindo e isso me fez pensar que o que pode limitar a gente é a tematização. Então, se a gente está trabalhando com o futebol, como no trabalho que o professor Alberto²⁰⁸ nos apresentou, o qual discutia relações de gênero... Não adiantaria, por exemplo, de uma hora para outro partir pra uma discussão sobre etnia... não, espera aí...

Professor Felix: Mas professor Jonas, desta forma, tão como você colocou, nós não geraríamos um limite...

Professor Marcel: Mas o limite é ruim...?

Professor Felix: Em alguns momentos sim...

Professor Marcel: Por que?

Professora Janaína: Professor Felix... em algum momento o trabalho tem que fechar... senão você vai abrindo, abrindo, abrindo...

Professor Felix: Não foi falado aqui que tematizar é sempre gerar novas possibilidades...

²⁰⁸ O professor Jonas faz menção ao trabalho sobre “futebol” desenvolvido pelo professor Alberto e apresentado – na forma de relato de experiência – durante reunião do PIBID. O professor Jonas, bem como os professores Marcel, Janaína e Felix também participaram desta reunião ocorrida na FEUSP, horas antes ao início deste GD.

Professor Marcel: Abordar diferentes possibilidades...

Professor Felix: Ok... então uma diferente possibilidade surge e você faz o que com ela?

Professor Marcel: Então professor Felix... eu entendo que em determinado momento você problematiza e identifica a tematização que você vai seguir com os alunos, utilizando aquela prática corporal... aquela manifestação. Se você ficar abrindo muito, o seu trabalho vira espontaneísta...

Professor Felix: Tudo bem... partindo do exemplo retomado pelo professor Jonas do trabalho sobre futebol que estava discutindo as relações de gênero... vamos supor que apareça as questões étnicas...

Professor Marcel: Se ele já escolheu as relações de gênero para trabalhar... é nisso que ele tem que ir...

Professora Felix: E aí com as questões étnicas a gente faz o quê...? Simplesmente bloqueia...?

Professor Jonas: Não! Aparecendo estas questões a gente registra, deixa guardadinho, até comenta com as crianças como mais uma possibilidade de estudo... deixando claro a elas que: “olha, nesse momento a gente não vai conseguir tratar disso... mas a gente pode voltar nisso em outro momento...”.

Professor Felix: Então eu acho que eu tenho um problema com isso. Pois quando eu estou lá... artizando minhas aulas com os alunos e as alunas, eu penso que quando essas relações são geradas e eu bloqueio ou falo: “olha... depois a gente fala disso”... eu penso que a gente causa um engessamento. Eu estou pensando nisto agora...

Professora Janaína: Então... mas e o que você havia pensado para trabalhar no início...? Talvez não necessariamente no início... mas alguma coisa você estava tratando naquele exato momento... o que você faz com isso que ainda não foi terminado?

Professor Felix: Mas eu acredito que não há necessidade de se parar nada... as coisas podem continuar...

Professor Jonas: Depende... depende muito da turma, da época do ano que você está... tão como a professora Janaína falou anteriormente.

Professora Janaína: Porque senão você abre mão do que estava fazendo... e se for partir pra trabalhar com as duas coisas, como abraçar essas duas ou três?...

Professor Jonas: Ou ainda corre-se o risco de ficar na superficialidade das duas ou das três...

Professora Janaína: Eu, por uma opção, nas minhas práticas costumo focar numa única coisa...

Professor Felix: Talvez por isso, nos projetos os quais eu estou colocando em ação na escola junto com os alunos eles estejam levando um bom tempo... pra gente gerar registros etc. etc...

Professora Janaína: Mas o que você chama de bom tempo?

Professor Felix: Seis meses, sete meses...

Professora Janaína: Mas eu já trabalhei com um projeto que durou um ano...

Professor Marcel: Mas eu ainda gostaria de fazer uma pergunta para o professor Felix... Você problematizou e identificou que iria trabalhar com a capoeira, mais especificamente com as questões de gênero. Aí você vai trabalhando, trabalhando... e aí, agora é só um exemplo, suponhamos que as questões étnicas apareçam... aí você continua trabalhando, trabalhando... e como você faz pra analisar estes efeitos? Porque você espera algum efeito... E se você não fizer um trabalho de gênero discutindo certas coisas com as crianças, como é que você vai identificar se houve uma mudança na representação delas... alguma coisa assim... se você estava em gênero, aí você foi pra etnia... de repente você vai pra classe social...

Professor Felix: Mas não há possibilidade de caminhar junto tudo isso?

Professor Marcel: Eu particularmente tenho escolhido uma. Pode até ser que em outro momento eu faça outras opções... mas eu particularmente tenho optado ir por uma só com uma determinada turma. Porque muitas vezes você problematiza e aparecem naquele grupo questões classe, questões de gênero, questões de etnia... e aí você precisa escolher uma destas questões.

Professor Felix: Tudo bem... mas aí as coisas vão acontecendo, as aulas vão ocorrendo e mais coisas ainda vão surgindo e você percebe que são coisas importantes... Eu acho que a gente não pode deixar por passar.

Professor Marcel: Mas no currículo cultural você pode num primeiro momento trabalhar isso... finalizar... aí partir para trabalhar com outra coisa... e aí, de repente, no ano seguinte tematizar outros aspectos dessa mesma coisa... O que você precisa é sempre estar registrando tudo isso...

Professor Jonas: E talvez olhar, por exemplo, as relações de gênero em outras práticas corporais... no futebol, na capoeira, entre outras...

Moderador: Eu poderia me arriscar a dizer que existem determinadas questões, determinados marcadores que são mais recorrentemente problematizados – e problematizáveis – no currículo cultural. Porque eu venho percebendo, seja pela produção de relatos de experiência do GPEF e, até mesmo pelas situações didáticas que vocês estão narrando agora que, por exemplo, as relações de gênero e étnicas aparecem predominantemente... acho que gênero ainda mais. Como vocês veem isto? Eu posso dizer que existem coisas que são mais “perceptíveis” e, conseqüentemente, problematizadas? Por que disso...? Será que existem coisas que nós não problematizamos?

Professora Janaína: Sim, com certeza... até mesmo pensando naquela discussão dos limites... de até onde ir, até onde problematizar etc. Eu acho que existem muitas questões pessoais do professor que fazem com que ele tenha “receio” ou não em problematizar, em mexer. E aí por uma questão pessoal eu vejo que ali é o limite e, portanto, não vou mexer com estas questões na escola. Coisas que talvez o professor não tenha bem resolvido e... esse passa ser o limite de até onde ir.

Professor Marcel: A questão é que você só vai olhar para a sala de aula a partir dos textos que lhe alimentam... o docente olha para a sala de aula muito a partir dos textos que o alimentam... Então, muitas vezes, aparecem um monte de coisas que acabam passando despercebidas porque você não se alimentou disso. É por isso que o currículo cultural ele lhe empurra para ler muitas coisas... quando você vê, os discursos que circularam nas aulas lhes empurraram para ler muitas coisas e a dar diversos encaminhamentos: não só de gênero; não só de etnia; não só de classe. Porque senão você vai para a escola e problematiza e olha para as práticas corporais sempre sob a mesma influência. Talvez isso seja o mais maluco do currículo cultural. Você lê, lê, lê um monte de coisa sobre classe... na hora que você vai problematizar, a sua influência na problematização está toda por ali. Aí manifesta alguma outra coisa e você acaba nem observando... você não enxerga mesmo. Às vezes, quantas coisas passam despercebidas pra gente.

Professora Janaína: Mas eu acho que as questões de gênero são bem fáceis de identificar e eu acho que muitas vezes eu faço essa opção até mesmo por ser mulher... Muitas vezes, quando acontece alguma coisa lá na escola eu parto em defesa das meninas... meio que tomando a dor de algumas coisas. Não que eu trabalhe só com as questões de gênero. Mas em geral a minha posição enquanto mulher, por defender e acreditar em certas coisas, me influencia bastante enquanto professora.

Professor Marcel: O que eu tenho mais medo, digamos assim, é no início de uma problematização eu já direcionar o olhar dos alunos. O segredo é como organizar estas questões para que as coisas possam emergir a partir deles e, não eu ficar direcionando e falando coisas do tipo: “Pessoal.. essa brincadeira aqui é de menino ou de menina?”... Puxa... isso aí é induzir certas coisas!

Professora Janaína: Eu já fiz trabalhos assim... mas eu não cheguei no tema brincadeiras de meninos e meninas porque eu perguntei “isso é brincadeira de menino ou menina...?”

Professor Marcel: Mas, muitas vezes quando a gente problematiza isso parece que a gente já vai direto nestas perguntas.

Professora Janaína: No meu trabalho, eu usei um livro que tinha estas perguntas... mas, eu só usei o livro depois que o tema já tinha sido selecionado...

Moderador: Pra além dos vários exemplos e situações que estão surgindo, tomando agora como disparador para a nossa discussão o trabalho do professor Alberto que foi apresentado durante a reunião do PIBID e que vocês puderam acompanhar... Quando o professor Alberto trabalhou as questões de gênero, aquilo que o professor Alberto fez pode ser melhor entendido como uma tematização ou uma problematização?

Professora Janaína: Eu acho que ele fez as duas coisas. Ele problematizou a situação quando estava sendo discutido o fato do menino jogar pedra nas meninas... e, a partir dessa problematização, ele escolhe aquilo como um tema a ser trabalhado... ele traz um vídeo da jogadora Marta; falas de meninas que jogam futebol nas ruas do bairro. Eu acho que ele usou a questão de gênero para problematizar e depois ele tematizou aquilo lá.

Professor Marcel: Eu acho que o professor Alberto fez algumas problematizações e a partir daquilo que emergiu dos alunos ele tematizou as questões de gênero. Ele foi trabalhando e problematizando, problematizando, problematizando e aí ele se perdeu um pouco quanto à direção do trabalho... foi discutir questões da Copa do Mundo e mais outras coisas.

Professora Janaína: Mas quanto à Copa do Mundo ele promoveu uma discussão a partir da ideia de ser a Copa do Mundo de futebol masculino. Ele pontua a questão de ser a Copa do mundo de futebol masculino!

Professor Felix: Vocês entendem que tenha sido uma abordagem um tanto que turística sobre o tema?

Professor Marcel: Eu acho que ficou um pouco esquizofrênico...

Professora Janaína: Eu acho que o projeto tendeu àquilo que estávamos discutindo antes... abriu demais... principalmente quando foi abordar questões do dinheiro e pra outras questões de cunho social... e acabou se afastando um pouco demais. Eu acho que o professor Alberto até priorizou a Copa do Mundo para mostrar que era só o olhar masculino, pelo menos foi esta

a leitura que eu fiz. Mas acho que depois, ao abordar esta questão do financiamento, do dinheiro etc... ele se afasta... Acho que ele também estava bastante influenciado pelo curso²⁰⁹.

Professor Marcel: Porque, caso ele tivesse continuado o trabalho em cima das questões de gênero ele podia ter trazido a copa do mundo e ter problematizado a questão das condições das mulheres que jogam futebol, como é a Copa do Mundo de futebol feminino... Aí ele seguiria uma linha mais em torno das questões de gênero. Mas quando ele traz a Copa do Mundo masculina... o que ele estava querendo dizer ali...? Eu acho que ele acabou depondo contra o próprio trabalho dele. Eu acho que ele acaba essencializando algumas coisas...

Professora Janaína: Eu não entendo que ele tenha ido contra... mas acho que ele acabou abrindo mais caminhos para ver outras coisas... uma vez que os alunos se interessaram em discutir as questões financeiras, entre outras... e acho que aí ele rompe com a ideia do gênero. Mas de alguma forma, ele sempre tenta voltar no gênero... Quando, por exemplo, ele promove as vivências ele faz sempre se preocupando com o olhar das mulheres participando, depois ele volta falando que na escola as meninas estavam ocupando outros espaços... acho que também ele percebeu estas coisas que nós estamos conversando e tentou voltar.

Professor Marcel: Após problematizar ele identificou algumas coisas e tematizou o futebol e as questões de gênero. Ele pode durante todo o trabalho ir problematizando certas coisas a partir de várias atividades de ensino, mas ele não pode abandonar o fio condutor que foi a questão de gênero que foi ele mesmo quem escolheu.

Professor Jonas: O que eu queria comentar, voltando um pouquinho... antes de entrarmos na discussão do trabalho do professor Alberto... foi um ponto colocado pelo professor Marcel a respeito de um certo olhar “viciado” que a gente já vai pra problematizar determinadas questões. Eu vejo que, por exemplo, falou em futebol... falou em tematizar futebol... a primeira coisa que vem na cabeça é gênero... assim como falou em capoeira, pronto... tem que tematizar etnia. E, às vezes fica assim... Eu já fiz uma tematização sobre capoeira, há dois anos, que envolvia religiosidade. Mas assim... sempre que você vai ler um texto sobre capoeira, por exemplo... fala da questão dos escravos... questões de etnia. E aí eu concordo

²⁰⁹ A professora Janaína faz referência ao curso de extensão universitária “Olhares e análises da Copa do Mundo 2014: subsídios para uma abordagem diferenciada”, que ocorreu na FEUSP, no período de 13/03 a 17/04/2014 e foi promovido pelo GPEF.

com o que disse o professor Marcel... uma vez que, a depender do momento, do que a gente vem lendo a respeito, a gente olha pra aquilo e já tematiza. E aí, retomando o relato de experiência do professor Alberto, eu percebo essa ligação futebol-gênero. O que parece que algumas tematizações já vêm predispostas.

Professor Felix: E isso é perigoso. Por que em outros espaços pode ser que não apareçam os mesmos discursos...

Professor Jonas: Isso é muito perigoso! Por exemplo, quando você vai tematizar dança, partimos da ideia de uma prática corporal feminina. No entanto... foi inclusive numa discussão que uma vez aconteceu no grupo (GPEF)... Discutiu-se, a partir de um determinado projeto que estava trabalhando com a dança, quem era a identidade... quem naquele momento aparecia em condição vantajosa nas relações de poder, as meninas ou os meninos. Lembro-me que naquela escola onde acontecia o projeto, assistindo os vídeos que o professor nos apresentou, os meninos eram os que dançavam, enfim... As vezes, com o futebol... já intitula-se como uma prática masculina... Eu sei que a gente escapa disso...

Professora Janaína: Mas eu não acho que é assim... que a gente escolhe a prática corporal a ser trabalhada dessa forma... Não é porque eu vou discutir gênero então eu vou para o futebol. Em geral eu acho que as coisas aconteçam principalmente pelo futebol ter uma raiz masculina muito forte aqui no Brasil, mas... Nossa! Agora pensando aqui, acho que nunca trabalhei uma outra coisa com o futebol que não fosse gênero. Puxa...!

Professor Jonas: Vejo, às vezes, um certo olhar “viciado”, que se estabelece entre a escolha da prática corporal e a escolha do marcador social. Eu vejo que, por exemplo, falou em futebol, a primeira coisa que vem na cabeça é discutir gênero, assim como falou em capoeira, pronto, tem que enveredar para a etnia. Eu acho que a gente tenta escapar, mas a gente só tenta. Eu já me peguei fazendo dois trabalhos com o futebol que ficou no gênero... Isso acontece também quando a gente está ouvindo as crianças, conversando com as turmas... Por mais que você tente escapar, a primeira coisa que a gente ouve é “Ah professor, menina não pode jogar!”... mais ou menos assim.

Professora Janaína: Eu, por exemplo, já fiz trabalhos com vôlei que apareceram discursos, sobretudo vindo de pessoas mais velhas, de que os meninos que jogavam vôlei eram gays... a

questão da homossexualidade. Por outro lado, em outros trabalhos, também com vôlei, estas questões não apareceram e aí nós trabalhamos a questão do idoso, mais precisamente do preconceito contra pessoas mais velhas jogarem vôlei. Surgiu um discurso que... “sua avó é velha e, então, não joga vôlei”. E aí a gente foi problematizar esta questão... Por que será que o vôlei é só para os jovens?... e aí a gente fez um trabalho em cima disto. E eu nunca havia pensado que surgiria esta questão... Assim como eu também não fui pensando que surgiria a questão da homossexualidade... até porque os alunos mais novos já pertencem a um grupo que não vivenciaram esta relação do vôlei com a homossexualidade... eles já reconhecem o vôlei masculino como aquele praticado por pessoas fortes... geração de ouro... vencedores.

Professor Marcel: Pra mim, dentro do currículo cultural em ação o que é mais complicado é a problematização. É muito difícil... eu por exemplo, não tive acesso a uma educação que problematizasse as coisas.

Professora Janaína: Professor Marcel, você está falando que você acha difícil suscitar estas questões, ou selecionar depois alguma coisa pra ser trabalhada?

Professor Marcel: Então, por exemplo, você vai para uma sala de aula e aí um aluno fala alguma coisa e, então, você já problematiza e todo aquele ambiente às vezes não se torna propício pra isso. Porque eu percebo isso... principalmente lá na escola que eu trabalho, algumas professoras – e não por culpa delas – vão criando condições de sobrevivência... Então elas imprimem um monte de atividades e dão para as crianças... e, a medida que as crianças vão terminando, a professora vai entregando mais atividades... Então, não é gerado um ambiente para a problematização. Eu já vi algumas professoras problematizarem, mas as crianças em si não são educadas a tão ponto de reconhecerem a problematização como uma rotina no cotidiano escolar. Eu sou efeito disso... então, pra mim é muito difícil toda aula eu problematizar... toda hora eu ir questionando... e os alunos, muitas vezes, se incomodam com isso. Eles dizem assim: “Professor, a gente não pode falar nada que você já questiona a gente!” Então, a gente também tem que tomar muito cuidado com isso... porque senão os alunos começam a se segurar e a não falar nada, justamente pra não serem mais questionados.

Professor Felix: E aí eu acho, seguindo a discussão colocada pelo professor Marcel, que também existem as armadilhas colocadas pela própria unidade escolar. Quando numa aula minha as meninas estavam dançando funk e os alunos olhando... a professora da sala falou:

“Nossa professor! Você vai deixar os meninos ficarem olhando daquele jeito para as meninas?” E a outra professora também me falou a mesma coisa... E tudo isso foi me incomodando. Nesta ocasião eu até liguei para conversar com o professor Marcel... e a gente ficou conversando... “será que seria possível eu trazer algumas questões do porque os alunos estarem olhando as meninas assim...”. Mas pela análise que fizemos, se eu agisse dessa forma, eu mais estaria marcando aquele momento... Pois, talvez, os alunos não estivessem pensando nada daquilo de que as professoras estavam pensando. Então, às vezes, a própria escola, a maquinaria escolar, gera coisas na gente que faz com que apontemos certas coisas daquilo que as crianças vão fazendo.

Professor Marcel: É por isso que eu tenho percebido que a problematização ela é uma linha de fuga... porque através da problematização você escapa daquela ideia de que é preciso estudar uma determinada coisa pra discutir aquilo. É a problematização que lhe dá a possibilidade de você caminhar por outras coisas que poderão vir e que não estão pensadas a priori.

Professora Janaína: O professor Marcel ressaltou a questão da problematização ser uma coisa bem difícil... Eu, particularmente ainda acho que selecionar o tema, a tematização, é algo ainda um pouco mais difícil... porque aí você abre mão de outras coisas... e quando você toma essa decisão... Às vezes, naquele momento, você fez uma leitura que indicou que determinada coisa seria a mais importante de ser trabalhada e, pode não ser. E aí você já tomou a decisão...

Professor Marcel: Ou é importante para um determinado grupo de alunos e aí você deixa de contemplar outras crianças. Que é um ponto importante pra gente observar, por conta das relações de poder.

Professor Felix: Talvez observar os que foram mais injustiçados naquele grupo...

Moderador: Pensando nessa discussão que emergiu... das dificuldades em tematizar e problematizar no currículo cultural... ainda que vocês já tenham levantado alguns indícios de onde mora as dificuldades, quais outros pontos vocês entendem que dificultam todo esse processo?

Professor Marcel: Eu entendo que o nosso processo de educação é uma coisa que influencia fortemente. Os outros espaços onde também nós somos educados influenciam fortemente. Se você vai na igreja, por exemplo, não existe problematização... existe uma diarreia de discurso que vai caindo na sua cabeça... portanto, não é muito comum na sociedade um espaço de problematização, de discussão... Ao menos eu não encontro estes espaços com tanto frequência no nosso cotidiano. E no espaço de educação, principalmente o que eu vivi na escola foi bem difícil também, e isso influencia bastante na nossa trajetória. Na faculdade pouco se questionava... acho que noventa por cento das matérias que eu cursei na faculdade não tiveram professores que buscavam problematizar determinadas questões.

Moderador: Eu fico pensando então que nossa ação problematizadora poderia também contribuir para formar alunos que problematizassem... alunos questionadores...

Professor Marcel: Talvez esse seja o meu grande desejo... Fazer com que os alunos questionem as coisas, a condição que eles estão no momento...

Professor Felix: Talvez isso possa fazer com que, ao enxergarem certas injustiças que vão acontecendo, os alunos possam olhar aquilo com outros olhares. Trazendo um exemplo... nas aulas que eu trabalhei com o skate, num dado momento, eu fui buscar a chave que abre a sala de Educação Física para pegar o corrimão para os meninos e as meninas andarem. E aí, quando eu retornei para quadra eu vejo os meninos com o skate e as meninas, em sua maioria, deitadas no chão, no meio da quadra... não estavam andando. Então eu olhei para elas e disse: “O que está acontecendo?”... Uma delas respondeu: “Ah professor... eles não querem dar o skate pra que a gente ande... então ninguém vai andar! Se as meninas não podem andar eles também não vão andar!” Penso que, talvez algumas meninas tenham enxergado certas injustiças e, no momento, elas estavam problematizando esta questão ali com eles.

Professor Marcel: Ou chamando pra que esta questão fosse problematizada... com o corpo, com os gestos...

Professor Felix: Exatamente!

Professora Janaína: Elas estavam se manifestando... colocando uma forma de resistir.

Moderador: Mas... retomando a questão das dificuldades em tematizar e problematizar... O professor Marcel mencionou a formação do professor nos seus múltiplos aspectos como um dos agentes...

Professor Felix: No meu caso, a dificuldade esta em identificar como estas relações vão surgindo. Porque muitas vezes, ao que me parece, é a gente – professores – que suscita... faz algo acontecer... ou seja, no nosso olhar aquilo está acontecendo e na ótica das crianças não. Isto significa que a gente insiste em trilhar caminhos que talvez não sejam os melhores. Temos que estar atentos, portanto, para sempre inaugurarmos novos caminhos... não sei.

Professora Janaína: Não entendi...

Professor Felix: Talvez a gente traga certas imagens, certos filmes, leve as crianças em determinados lugares... já com o propósito deles – alunos – olharem certas coisas ali... sem que determinadas questões tenham sido suscitadas pelos próprios alunos... mas fazemos isso com a intenção deles, forçosamente, enxergarem ali a questão dos negros, das mulheres, da homossexualidade, das religiões... e muitas vezes os alunos enxergam. Eu vejo isso, sobretudo num momento inicial do trabalho, como uma coisa ruim... Pois, talvez, poderiam surgir coisas muito mais interessantes de serem exploradas naquela turma, vindo deles mesmo... do que a gente suscitar isso. E aí, a gente fica marcando as coisas. Retomando o exemplo que eu dei anteriormente, as professoras estavam se incomodando do jeito como os meninos olhavam as meninas que estavam dançando funk, mas será que eles estavam olhando pra elas do jeito ou na ótica das professoras?

Professora Janaína: Tudo bem... mas eu acho que em alguns momentos a gente coloca uma determinada posição até pra fazer um contraponto... um vídeo, uma foto... como outra possibilidade de olhar aquilo... Uma vez quando eu fiz um trabalho com dança tematizando o hip hop, num dado momento, eu percebi que estava tentando discutir as questões da participação dos meninos e das meninas dançando hip hop, mas só levava vídeos onde apareciam meninos dançando. Isso, talvez, reforçava ainda mais o fato das meninas não dançarem hip hop durante as aulas. Depois eu parei para pensar e falei: ‘Puxa, eu preciso levar vídeos onde também apareçam meninas!’ E aí, a partir desse momento, eu levei vários vídeos de garotas dançando hip hop com a intenção de querer que a turma também pudesse ver mulheres dançando... depois levei um vídeo com idosos...

Professor Marcel: Tem uma coisa muito bacana que a gente também precisa valorizar dentro do currículo cultural que é o “caldo cultural”... o “caldo” de discussão na sala de aula... porque é a pedagogia do dissenso que está em jogo... e a problematização leva a isto também. E aí, nessa altura, a tematização já foi... já está lá traz... você já está trabalhando as questões que você identificou... e a problematização está andando por todo o momento do projeto... tá fazendo o trabalho acontecer... enquanto houver caldo cultural para isso...

Professor Jonas: A tematização é algo mais inicial... talvez não tão inicial...ela vem depois do mapeamento, depois de uma problematização inicial...

Professor Janaína: e depois você vai sempre tentando problematizar coisas relacionadas ao tema que você selecionou...

Professor Marcel: Por isso que eu entendo que a problematização não está só no início do trabalho... a tematização sim... está de certa forma no início do trabalho... é uma decisão que você tem que tomar no começo...

Professor Felix: E mesmo pra outros espaços... quando você está lá, fora da escola, e se aproximam alunos para perguntar certas coisas, argumentar com você sobre coisas que foram discutidas na aula... a problematização está acontecendo.

Professora Janaína: Deixe-me perguntar uma coisa pra vocês... Já aconteceu de vocês mudarem de tema... a tematização... no meio do trabalho...? Acho que nunca aconteceu de eu mudar de tema no meio do trabalho.

Professor Jonas: Acho que mudar de tema não... eu já fiz trabalhos que apontou pra direções diferentes ao mesmo tempo... por exemplo, abordando três marcadores... só que quando você vai ver os registro você fala assim: “Caramba...! Acho que me perdi”. Talvez tenha sido um tanto que espontaneísta nestas situações.

Professor Felix: Eu, quando trabalhei com o projeto sobre futebol, na verdade no início nós não estávamos estudando o futebol... a gente estava estudando o Rap, pois no início eu fui percebendo ali que alguns alunos e algumas alunas gostavam de Rap... e aí a gente foi discutindo sobre isto e na sala a gente decidiu estudar o Rap. Começamos estudar o Rap...

Mas, num dado momento, eu estava observando que não surgia muita coisa... e, então, uma vez conversando com o professor Mario²¹⁰, ele falou assim: “Acho que o negócio está ficando morno demais”. E eu de fato estava observando que não surgia muita coisa... os alunos estavam ficando meio desmotivados... e nada acontecia, não abriam eixos... e o lance do futebol, sobretudo os meninos resistindo... os meninos querendo jogar futebol... e fervilhando as notícias da Copa do Mundo... eu estava engajado no curso da Copa do Mundo²¹¹. E aí, numa determinada aula eu sentei com os alunos e disse: “Olha pessoal... a gente estava estudando o Rap, mas...”.

Professora Janaína: Mas aí você encerrou o Rap...?

Professor Felix: Sim. Encerrei ali o Rap. Aí eu vi que era hora de ir encerrando o rap. Começamos a estudar o futebol.

Professora Janaína: Ok... então você encerrou o projeto. Isso sem problemas. Você encerrou pra iniciar outro trabalho. Isto pode acontecer mesmo... tem trabalhos que você vai percebendo que o negócio já não está mais acontecendo... os alunos já não estão mais aguentando mais falar daquele negócio... a gente vai percebendo isso pelos alunos.

Moderador: Uma coisa que já foi mencionada nos exemplos que vocês trouxeram aqui pra nossa conversa, mas que eu gostaria de retomar... é sobre as atividades de ensino que utilizamos para problematizar... a seleção dessas atividades... É possível dizer que existam atividades de ensino que mais nos ajudem ou são mais recorrentes na problematização... pensando no trabalho que vocês estão desenvolvendo nas escolas?

Professora Janaína: Textos de revista, filmes, imagens. Imagens eu acho que é uma coisa que me ajuda bastante... mas depende muito... não tem uma coisa certa...

Professor Jonas: Não tem algo melhor... depende do momento do trabalho... às vezes é um filme, as vezes, as vezes um poema...

²¹⁰ O professor Felix refere-se ao professor Mario Luiz Ferrari Nunes, que junto ao professor Marcos Garcia Neira, atua na coordenação do GPEF.

²¹¹ Curso de extensão universitária “Olhares e análises da Copa do Mundo 2014: subsídios para uma abordagem diferenciada”.

Professor Felix: Às vezes a própria prática, a vivência...

Professor Jonas: Uma vez eu fiz um trabalho de futebol e aí eu levei várias crônicas... isto já faz tempo, acho que uns dois anos... e uma crônica falava da questão da mulherada só gostar de jogador de futebol por eles ganharem muita grana etc... E uma outra, que foi muito legal... fazia uma comparação... que no ano de 1950 os pais das meninas não aceitavam que elas namorassem jogador de futebol... e aí, depois, fala dos anos atuais, onde aparece a ideia do pai incentivando a filha a ficar grávida de um jogador de futebol... então a gente utilizou este material pra fazer uma discussão sobre o assunto. Surgiu justamente a discussão em torno da representação do jogador de futebol. Então a gente utilizou este material para se aprofundar no assunto.

Professora Janaína: Eu já fiz trabalhos utilizando atividades muito diferentes... eu já trabalhei com texto, filme, música...

Professor Jonas: Eu, por exemplo, ainda nunca fiz um trabalho utilizando atividades com música... com a letra da música.

Professor Felix: Eu trabalhei com uma letra do Bezerra da Silva...

Professor Marcel: Vocês falando... eu fiquei pensando aqui... que também é importante a gente se atentar para as relações de poder que nos obriga a problematizar... Porque eu estou dizendo isso... Lá na minha escola, quando a gente estava tematizando a pipa, a diretora ficou querendo colocar na minha cara a lei que era proibido empinar pipa com cerol. E eu: “Tá bom... vou ver...”. E ela falava: “Você já problematizou isso com as crianças... já discutiu isso com elas...?” E eu... “caramba!” Nem eu nem as crianças estávamos preocupados com isso naquele momento do trabalho. Uma outra coisa... é quando você leva o trabalho para o coletivo – de professores – e aí o pessoal já acha que você deve discutir isso, isso e isso com as crianças... e eu fico lá... tentando segurar a onda..., justamente porque, como eu disse, nem eu nem as crianças estamos preocupados às vezes em discutir determinadas coisas... e o pessoal fica insistindo com que certas coisas sejam problematizadas e discutidas... mas porque pra eles é importante e não para os alunos.

Professora Janaína: Eu também fico pensando nisso professor Marcel... Até que ponto nós temos que ir com as questões legais – no sentido das leis – na escola...?

Professor Marcel: Depende muito. Primeiro... o que é legal e o que é ilegal? Eu penso que as leis não estão aí necessariamente pra gente cumprir, ficar quieto e calar a boca. Mesmo porque a escola é muito estranha. Ela só se apropria da lei na hora que interessa. A mesma escola que enfia na minha cara uma lei que não pode trazer cerol... é a mesma escola que cobra dinheiro dos alunos... e aí a ideia de escola gratuita já foi embora... é a mesma escola que tira alunos pra fora da sala de aula, que não oferece reposição de faltas aos alunos, que corta o nosso ponto na greve, corta o nosso salário. Eu penso que a lei também necessita ser problematizada... porque muitas leis são feitas sem qualquer discussão. Então, a gente precisa problematizar também as leis com as crianças, senão eles vão ficar que nem alguns professores que dizem: “Ah... é lei então não podemos fazer isso ou aquilo”.

Professora Janaína: Eu estou pensando nisso justamente porque... se for olhar friamente a lei, eu se quer deveria estar dando aula de Educação Física na EJA , da forma como meu trabalho acontece. A lei da EJA diz que a Educação Física tem que ser no contra turno e, ainda, naquele espaço, quase todos estariam dispensados, uma vez que os alunos possuem uma jornada de trabalho “x”, possuem filhos etc. e, portanto as aulas tornam-se facultativas.

Moderador: Então, a partir deste momento, eu deixo este espaço aberto para quem desejar fazer mais alguma colocação... retomando ou ampliando alguma ideia discutida, ou ainda, caso queiram falar sobre algo que ainda não tenha sido abordado sobre a tematização e a problematização no currículo cultural...

Professora Janaína: Eu acho que não há nada muito definido... seja em relação as atividades de ensino, em quais momentos ou até que ponto problematizar... tudo isso é muito relativo. Acho que nenhum trabalho é igual ao outro. Se, por exemplo, a gente olhar para os trabalhos, os relatos de experiência produzidos no grupo (GPEF), por mais que pareça que exista um jeito igual de organização, as ações e os momentos são diferentes...

Professor Marcel: A gente tem que encerrar aqui ou, por exemplo, quando a gente for pra casa e ficar pensando outras coisas...

Moderador: Claro... até por que a ideia é justamente esta. Após a transcrição dessa reunião que foi gravada, o material produzido será encaminhado para que, caso sintam a necessidade, vocês possam incluir outras coisas que pensaram sobre o assunto... ou mesmo proceder retificações no texto transcrito...

Moderador: Sem mais... eu agradeço a presença de vocês e reforço a importância deste momento... não apenas para alimentar dados de pesquisa, mas sobretudo como momento para que pensemos e possamos discutir sobre o currículo cultural que está sendo colocado em ação. Obrigado mesmo.

ANEXO B – Transcrição do primeiro GD – parte 2

São Paulo, 23 de dezembro de 2014.

Grupo de Discussão, 1h40min, sala 101 bloco A – FEUSP.

Moderador: Agradeço pela presença de todos. O objetivo deste encontro é promovermos uma discussão em torno das questões do currículo cultural da Educação Física, em especial, sobre a tematização e a problematização. Trata-se de uma conversa entre vocês e com vocês, portanto não é necessário atuarem como se estivessem participando de uma “sabatina”, respondendo a mim durante todo o tempo. As falas aqui gravadas serão transcritas e, na sequência, retornarão a cada um de vocês para que procedam as inserções ou retificações no texto. Reforço ainda que, ao longo da reunião, todas as ideias e opiniões interessam; não há certo ou errado; bom ou mau argumento/ posicionamento. Se espera, justamente, diferentes pontos de vista. Alguém tem alguma dúvida antes de começarmos? Nesse momento então, colocarei a questão que pretende disparar a nossa conversa: “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?”

Professor Aldair: Quando você fala que nós poderemos, a partir do material transcrito que você vai nos encaminhar, incluir coisas no texto... isso significa que a gente vai poder completar com alguma coisa que a gente não tenha falado aqui, durante a gravação?

Moderador: Exatamente. Nós iremos disparar uma discussão aqui e, talvez, depois daqui você continue pensando sobre algumas coisas... então, existe essa possibilidade de você inserir aquilo que você pensou, ou mesmo alterar alguma coisa que você tenha colocado durante a nossa discussão, neste momento.

Moderador: A partir deste momento, fiquemos a vontade para conversarmos sobre...

Professor Paulo: Você pode refazer a pergunta disparadora?

Moderador: Claro... “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?”... Como vocês estão entendendo a tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física?

Vocês podem pensar a partir de suas práticas... de como a tematização e problematização estão acontecendo, dado este período que vocês estão colocando o currículo cultural da Educação Física em ação.

Como eu disse, vocês podem pensar a partir de situações da prática, ou seja, de quando vocês efetivamente colocam o currículo cultural da Educação Física para circular... Ou mesmo do que já leram, discutiram, ouviram...

Professor Alberto: Eu penso a tematização como o tema que você pretende estudar nas aulas com os alunos e as alunas. Já a problematização é consequência do processo do trabalho desenvolvido. A partir do momento que você vai desenvolvendo suas aulas com aquele determinado grupo, algumas questões vão surgindo. Você vai problematizando estas questões que vão surgindo ao longo do seu trabalho, sempre tentando dar voz aos sujeitos. Eu vejo que o registro é um item bem importante nesse processo porque a partir dele você consegue analisar as ideias que vão surgindo em torno do seu tema que você está desenvolvendo. Por exemplo, neste ano eu trabalhei com o projeto “futebol na quebrada”. E, ao longo desse processo eu fui percebendo alguns grupos que tinham algumas questões de gênero que precisavam ser desestabilizadas e ampliadas. Então os registros que eu fiz me ajudaram bastante nisso... pra que eu pudesse pensar as aulas seguintes e problematizar estas questões. Então, por exemplo, tinha um menino que não aceitava que as meninas participassem alegando que elas só tomavam o tempo ali da quadra... que futebol não era para as meninas... Então a gente foi problematizando esta questão: “Quem disse que o futebol é só de homens?” Aí eu fui pensando em alguns recursos didáticos pra ir desestabilizando estas ideias preconceituosas. Lógico que a gente não ficou só nestas questões também. Num outro momento do projeto a gente também problematizou a questão da cultura local e global... o futebol como uma cultura hegemônica que também estava presente ali na cultura local... então a gente foi problematizando a questão em relação à Copa do Mundo... foram surgindo várias questões que permitiram que a gente fosse ampliando essa visão... que mesmo o futebol local que é realizado ali com suas regras, tinha vários aspectos que pertencia ao futebol dito global... a competição, sempre a escolha dos melhores, dos mais habilidosos, a não aceitação da derrota... e a gente foi problematizando e se esforçando pra enxergar isso... como tudo isso estava presente ali... de onde vieram estas ideias. Foi legal que estas problematizações foram ajudando o grupo a perceber que estas ideias que estavam no global influenciavam

diretamente na forma como a gente vê o outro, de agir... sobretudo nessa prática corporal – no futebol. Eu entendo um pouco assim... e foi um pouco assim que aconteceu nas minhas aulas. Acho que não tem muito uma regra de como você problematizar quando você coloca o currículo cultural em ação... você pensa o tema e aí a problematização vai vindo ao encontro do que você está desenvolvendo ali... é um processo dialógico com o grupo, com o tema...

Professor Aldair: Quando eu vou realizar o trabalho com os alunos eu sempre coloco assim... a tematização como as práticas que eles têm... aquilo que eles vão trazer e que aparece de acordo com o meu mapeamento, com as minhas sondagens que fiz pela comunidade do colégio. E a problematização eu sempre tento encarar como uma outra forma de você olhar ou ver uma mesma coisa. Então, nessa parte do trabalho eu, geralmente, não fecho as possibilidades das coisas que podem acontecer... porque se você fecha ou estabelece uma dada coisa você reduz demais a discussão, esvazia a discussão. Então eu tento sempre colocar dessas duas formas... a tematização como a prática corporal, o alvo do estudo, o objetivo do estudo que vai ser feito, e a problematização como tudo aquilo que está em torno daquela prática... tudo, tudo... o discurso hegemônico, mas principalmente o discurso não hegemônico... o contraponto. Eu sempre tento colocar dessa forma.

Moderador: Pessoal, não precisamos seguir uma ordem para falar... podemos comentar as ideias, inserir novos questionamentos, concordar ou discordar com as coisas... fiquem a vontade...

Professor Francisco: Eu gostaria de falar um pouco mais da problematização... Eu acho que a problematização é aquilo que a gente identifica numa determinada relação que se estabelece no ambiente escolar, que inclusive pode não ser numa aula... pode ser na hora do intervalo... ou pode ser a partir da fala dos alunos fora dos portões da escola... ou pode ser numa relação que se tem no corredor... enfim, relações onde a gente não perceba uma situação de equidade ou de justiça social... ou quando vemos uma situação de discriminação com as crianças... eu acho que daí pode partir as questões da problematização. Eu acho que a problematização ela está em todo o momento que você está lidando com as questões da escola... inclusive fora do espaço da escola. Porque a escola é um lugar que vai ampliar a cultura dos alunos em relação ao patrimônio cultural, social, econômico...o qual a própria sociedade foi lá e produziu. Então, eu acho que a problematização advém de questões que permitam que se tenha uma relação de equidade e também de ampliação num determinado momento ali, a partir de coisas que você

identificou... e daí, então, você vai tematizar... você vai colocar o tema que vai gerar todas as questões de didática, de metodologia, de prática de ensino, as quais você vai lançar mão para seguir o processo de ensino-aprendizagem com as crianças. Mas, eu acredito que quando você identifica essas problematizações e quando surge a tematização, outras problematizações virão... justamente pra que você consiga retroalimentar os alunos na questão de ensino-aprendizagem... e pra você – professor – se alimentar disso também. É uma maneira de você buscar outras formas de fazer os alunos enxergarem o tema que está sendo trabalhado. Então, num primeiro momento tem as problematizações que vão sempre ajudando a definir a tematização... mas, depois, durante a tematização, outras problematizações devem aparecer para tentar fazer com que as leituras que as crianças possuem, bem como as questões de injustiça social e de discriminação que as cercam, sejam ampliadas e aprofundadas dentro do espaço escolar. Assim, os questionamentos colocados pelo professor devem tentar trazer uma situação de equidade, ou seja, uma situação de equilíbrio, de respeito, de justiça social, dando voz às diferentes culturas que estão dentro da escola.... que as outras pessoas também possam entender como se deu historicamente o processo de apagamento e de subjugação de algumas vozes. Assim, começamos a desconstruir uma ideia que está cristalizada por um grupo hegemônico, pela voz hegemônica. Eu não sei se há uma regra tão fixa... até porque a problematização está por todo o momento do projeto, está fazendo o trabalho acontecer... o que pode gerar outras tematizações também. Então, acho que toda tematização admite – e deve admitir – a problematização.

Professora Alice: Ouvindo o professor Francisco falar... eu acho que a problematização... é ela que dá “caldo” para o projeto que você está trabalhando na escola. Eu estou lembrando de um momento quando eu estava tematizando o Rap com os alunos e eu montei uma página no *facebook*. Eu pedi que eles escolhessem vídeos sobre rap no *youtube* – que era uma ferramenta de fácil acesso pra eles – e que colocassem nesta página do *facebook*. Eu estava tentando entender o que eles reconheciam como Rap. E aí surgiu desde Projota, Racionais... e aí, eu comecei ver eles discutindo no *facebook*: “isto não é Rap!... Não, isto é sim!...” E eu em casa... Foi quando pensei: “Agora eu preciso... ficou muito claro pra mim que aquilo tinha que ser estudado enquanto conteúdo... o que é rap?... já é o momento de eu chegar na sala e problematizar isso!... senão a gente corre o risco de ficar entendendo que Projota não é Rap... que Rap é só Racionais, ou vice versa.” Aí, quando eu fui pra sala de aula, antes mesmo de eu começar a aula eles já começaram a discutir: “Que bosta... Projota não é Rap não! Quando Projota for Rap você me avisa, porque Rap é Racionais!” Aí eles começaram uma discussão

que eles quase começaram a brigar. Ficou muito claro pra mim que aquilo tinha que ser problematizado... porque talvez não seja só o Projota, talvez não seja só o Racionais... talvez o Rap seja várias outras coisas... e eles precisavam entender que o Rap não era só uma coisa. Então, eu acho que a problematização ela amplia a questão da gente não ficar no senso comum de que uma coisa é só uma coisa, tal como o professor Aldair também falou. De que, por exemplo, Projota não é Rap e pronto. Então, ali, ao problematizarmos, as crianças teriam a condição de entender que o Projota era mais uma forma de se fazer Rap, além da oportunidade de ouvir outras vozes que estavam pensando outras coisas a respeito.

Professor Paulo: Nesse caso específico, professora Alice, isso não seria uma tematização...? Que seria preciso tematizar isso? Porque eu imagino que a problematização ela deve acontecer tomando como referência algum marcador identitário.

Professora Alice: E, no caso, o que eu falei, não foi?

Professor Paulo: Eu imagino que, no caso, seria mais uma tematização. Que a partir do que você identificou você precise tematizar o que é Rap e o que não é.

Professor Francisco: Mas ela não pode problematizar o que é Rap e o que não é... e tematizar em cima disso?

Professor Paulo: Eu já acho que não. Eu já acho que isso é tematização!

Professora Alice: O que eu fiz... pensando numa atividade que me ajudasse a problematizar – eu estava pensando em problematização e não em tematização – foi levar duas reportagens...

Professor Paulo: Eu acho que nesse processo você está tematizando o que é Rap, ou melhor, o que os alunos entendem por Rap e o que eles acham que não é Rap. Eu acho que essa é a sua tematização.

Professora Alice: Mas professor Paulo, essa não era minha ideia de tematização... Foi um problema que surgiu ali que eu não esperava.

Professor Paulo: Mas a tematização também vai decorrendo conforme os discursos vão sendo proferidos... a tematização também acontece assim, não só a problematização.

Professora Alice: Mas essas coisas não andam juntas...?

Professor Paulo: Sim. Mas eu imagino que a problematização ela precisa acontecer em cima de marcadores identitários: raça, gênero, classe social, local de moradia, nível de habilidade etc. Ou seja, questões que circulam em torno da identidade. Quando as questões dizem respeito à prática corporal, que é o seu caso, eu imagino que é uma tematização.

Professor Aldair: Mas professor Paulo, você não acha que a visão que os alunos da professora Alice tem do que é Rap e do que não é também é marcada por estas questões identitárias?

Professor Paulo: Mas aí eu imagino que a professora Alice vá precisar problematizar... aí sim... a identidade... mas tomando como referência alguma coisa... algum preconceito, alguma discriminação... eu imagino que seja isso...

Professora Alice: Então eu vou colocar uma outra situação... Num outro projeto, no qual eu estava trabalhando com o *skate* de dedo, surgiu lá que o *skate* de dedo não era para criança... que as crianças não podiam frequentar as lojas de surf, porque aquela coisa era só para profissional e que criança não fazia aquilo. Só que os alunos estavam fazendo. E aí eles se viram diante de uma situação assim: “Nossa! Mas eu não posso fazer...”. E aí a gente fez uma atividade de problematização focando a questão do infantil x adulto... tentando entender como se estabelecem estas relações... afinal, os dois grupos praticam *skate* de dedo, mas um grupo é mais valorizado do que o outro.

Professor Paulo: Nesse caso eu imagino que este seja um exemplo de problematização.

Moderador: Professor Paulo, então você entende que a problematização se dá sempre em cima de marcadores sociais?

Professor Paulo: A problematização sim. Tanto a tematização como a problematização vão emergir dos discursos, pensando numa Educação Física pautada na linguagem... então é muito

importante fazer as análises dos discursos que estão circulando durante o processo educativo. Mas eu acho que a tematização é alguma coisa específica sobre aquele tema... é uma parcela do tema, à medida que professor necessita fazer escolhas sobre aquilo que os alunos irão aprender, discutir e ter um olhar ampliado... Essa pra mim é a tematização. Já a problematização eu entendo como um momento em que o professor identifica, também por meio dos discursos que estão circulando nas aulas, algumas falas de discriminação, preconceito... eu acho que a problematização ela vem pra gente pensar mais em relação a identidade, tanto dos alunos quanto dos praticantes daquela modalidade ou prática corporal.

Professor Alberto: Em cima de ideias também. Às vezes o aluno não tem o preconceito, mas tem uma ideia fixa em cima do que seja aquela coisa e, com a problematização, às vezes você consegue romper com essa ideia fixa, com essa certa visão estruturada... fazendo circular outros discursos... e não necessariamente está em cima de um preconceito. A tematização sempre vai no sentido de um estudo... de um projeto que você vai desenvolver... e dentro desse projeto você tem objetivos, expectativas ou direitos de aprendizagem os quais você vai desenvolver... Embora você não tenha a certeza do que vai alcançar também... Pois como a gente vem falando, o processo é construído durante as próprias aulas, de acordo com o que vai surgindo... e você não sabe exatamente o que vai surgir... A tematização é um estudo da prática corporal, que vai sendo construído durante as próprias aulas, conforme os discursos vão surgindo...

Professor Paulo: Mas na perspectiva do currículo cultural a gente não fala em direitos de aprendizagem... até porque eles são postos a priori... por isso aqui a gente pensa em expectativas... que emanam do processo educacional... não é algo que está posto a priori.

Professor Alberto: Sim. O currículo cultural fica sendo constantemente permeado... as expectativas 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 destas idas e vindas que o professor desenvolve com os alunos... vai depender muito do outro... não é só a vontade e a intenção do professor que está em jogo... o currículo assim, não é uma caixinha fechada, que está sempre pronta. E a problematização vem muito do retorno do que está sendo discutido e desenvolvido. Eu acho que o professor Paulo pontuou uma coisa interessante que é a questão dos marcadores sociais/ identitários que normalmente aparecem: classe, etnia, gênero, sexualidade... questões que permeiam... Então, não são coisas que você fica

esperando... mas que, dependendo do tema... do que surgir dele... você problematiza estas questões... O que vai ao encontro das teorias críticas e pós-críticas em Educação... que vão romper com as verdades absolutas, com a hegemonia do discurso macro, ou seja, não há uma única verdade, o que há são diferentes possibilidades de ver o mundo, de estar nesse mundo... dependendo, claro, da tematização que você está fazendo.

Professor Francisco: Mas isso não depende da problematização...? Para as crianças poderem enxergar relações de poder, relações de opressão... isso não depende das problematizações que necessitam ser realizadas no campo da prática de ensino? Eu entendo que a problematização vai ser um disparador para a tematização... daí em diante, se a gente quiser desconstruir algumas ideias relacionadas aos marcadores, tal como o professor Paulo colocou... a problematização passa a ser um provocador de desconstrução de algumas relações...

Professor Alberto: Sim. Acho que a problematização sim. Acho que depende muito da pergunta... acho que a pergunta é fundamental pra contribuir nesta desestabilização de algumas ideias e posicionamentos, mas não necessariamente, quando você vai tematizar alguma manifestação cultural, a problematização tenha que vir antes. Para tematizar algo você pode simplesmente mapear... Através de um mapeamento você identifica qual é a manifestação que você vai tematizar... que pode constar da problematização ou não. Como não existe uma única forma de se mapear... como a gente já viu acontecendo em muitos relatos do grupo²¹², você pode mapear fazendo uma caminhada pela comunidade com seus alunos... ou como o professor Francisco colocou... observando o ambiente escolar... ou a partir de uma dada relação que tenha aparecido numa aula... e você pega aquelas questões que surgiram pra futuramente estudar... no outro bimestre ou semestre...

Professor Francisco: Mas vamos voltar um pouquinho. O mapeamento que a gente faz... prioritariamente no campo em que a gente está estudando, ele vai ter problematizações dos marcadores. Então, eu acho que a problematização ela está lá... a todo momento em que você está mapeando. Eu, por exemplo, fiz um trabalho com *cards* com as crianças lá da escola... fiz este trabalho porque percebi que os *cards* dos alunos eram constantemente tomados na hora do intervalo... Então, eu vi aí uma possibilidade de trabalho. Eu também fiz nesta escola um

²¹² O professor Alberto faz referência ao GPEF.

trabalho com o *Psy*... porque os alunos entendiam que o *Psy* era só o coreano... Então, estas questões que eu fui mapeando são problemas... quando uma cultura dentro da escola é constantemente silenciada, ou quando eles – alunos – entendem que só existe um jeito de dançar... isso tudo são demandas de problematizações que depois vão continuar ocorrendo durante as tematizações... e aí a gente vai tentar caminhar...

Professor Alberto: Então professor Francisco... se você identificou lá no *Psy* algumas coisas... eu não estou falando que você não pode problematizar algumas coisas ali antes de tematizar... mas não necessariamente a problematização vem antes. Eu me lembro do relato da professora Camila²¹³, onde ela começou a observar os intervalos e percebeu as alunas dançando *Psy* durante estes momentos, utilizando o som de celulares. E ao observar a recorrência daquela prática manifestada na escola, a professora Camila achou interessante tematizar... ou seja, retirar o *Psy* só ali dos horários de intervalo, trazer para a sala de aula e tematizar. E aí, nesse processo de tematização... aí é que ela foi problematizar algumas questões com os alunos. Eu me lembro que ela problematizou o que é e o que não é *Psy*, os diferentes tipos de *Psy*... Mas quando ela mapeou... ela apenas reconheceu que aquela manifestação estava circulando dentro da escola e, assim, optou por trazer para as aulas para tematizar e problematizar algumas questões. Então, não necessariamente ela problematizou antes... Mas eu entendo que a questão que a gente está discutindo não é se tem problematização antes ou não... mas é exatamente de não fixar as coisas, de como deve acontecer. Mas nada impede que você problematize antes também. Por exemplo, você pode estar andando no corredor da escola e você vê uma determinada situação de um aluno com o outro... você pode problematizar. É que eu vejo que, não necessariamente a problematização vai surgir antes da tematização... vai depender muito da situação.

Moderador: Pensando um pouco nos exemplos que o professor Francisco e o professor Alberto nos trouxeram, uma coisa que eu gostaria de propor para conversarmos é justamente quanto aos possíveis indícios nos permitem problematizar determinadas coisas... ou seja, de onde vem as perguntas que nos permitem problematizar...

Professor Aldair: Eu acho que a escola, no geral, acaba sendo um lugar bem propício a isso... ela tem uma relação muito forte com a imposição de regras... é restritiva em vários aspectos...

²¹³ A professora Camila é integrante do GPEF e atua como docente na rede municipal de ensino de São Paulo.

então, se você andar pelos corredores da escola possivelmente você consiga encontrar muitas questões para serem discutidas no coletivo... em relação às filas, ao uso de materiais, porque determinados materiais são ou não legitimados pela escola e pelas pessoas da escola... e daí emergiriam perguntas dessas questões mais amplas da escola... e também daquelas que estão do lado de fora da escola. Mas eu vejo que dentro da escola, como os alunos estão todos juntos ali... eles têm em comum as práticas da escola... então eu diria que é um ponto de partida bem interessante. Eu trabalho com os pequenos e pra eles, partir do comum, antes de imaginarem o que está do lado de fora do espaço da escola, eu vejo que facilita muito.

Professor Paulo: Professor Aldair, você falou de locais e de situações das quais a escola é frutífera, a ponto de gerar muitas das questões para serem problematizadas... mas eu penso que a gente deva tomar como referência a relação que aqueles alunos têm com o Outro, com o diferente. Então, como base dessas questões eu imagino que eu tenho que ficar alerta para captar os discursos que emanam... que circulam em torno das identidades que ali estão presentes... e de que forma estas identidades se relacionam. Porque, a gente vive numa sociedade que é multicultural, tem uma diversidade cultural muito grande... E, eu acho que o que o professor deve tomar como referência na hora de elencar as questões na problematização é justamente a relação que os seus alunos têm com a outra identidade, no caso, a diferença... a relação com o Outro cultural...

Professor Aldair: É nesse sentido mesmo que eu tinha pensado professor Paulo. Eu imagino que a escola tem uma cultura... e que alguns alunos se identificam com esta cultura enquanto outros não. Por exemplo... se você participa de um conselho de classe ou de uma outra reunião qualquer junto com outros professores... quem são os classificados como os bons alunos e como os maus alunos...? Então, os alunos acabam estabelecendo pequenas relações com a escola e com eles mesmos a partir dessa ideia de identidade...

Professor Paulo: Mas o conceito de bom aluno e mau aluno é uma coisa que a gente estabelece... pode ser uma identidade atribuída... mas o que eu quero dizer é que, ser a identidade e ser a diferença dentro da escola, depende muito do contexto onde tudo está acontecendo. Então, por exemplo, eu posso tematizar uma prática que naquele momento, alguém que é o dito mau aluno, passa a ser a identidade. A gente tem ficar atento para o fato de que, enquanto professores que procuram problematizar, pautados nessa perspectiva pós-critica na qual se enquadra o currículo cultural, a relação entre as pessoas, a relação de uma

identidade com uma diferença, a relação de um com o Outro... estas relações precisam ser consideradas a partir do contexto que envolve cada prática corporal... cada prática cultural específica. É verdade que é bem provável que a gente não consiga problematizar todas as questões que aparecerem... porque a gente identifica várias... então a gente precisa elencar e selecionar àquelas mais relevantes no momento, mais importantes... e tomando como referência a prática corporal que a gente está estudando. Se eu estou estudando uma dada prática corporal que ela tem uma relação muito próxima com os seus praticantes no que diz respeito às relações de gênero, por exemplo... ou seja, incomoda alguns alunos e algumas alunas... aí, esta questão – de gênero – torna-se mais relevante para ser problematizada pela proximidade que está estabelecendo com prática corporal e os seus praticantes.

Professor Alberto: Eu concordo com o professor Paulo. Acho ainda que nem toda problematização consegue desestabilizar o grupo todo. A gente nunca tem essa certeza... é sempre uma tentativa. A gente reconhece nos grupos as identidades que se colocam numa relação assimétrica de poder e você tenta desestabilizar... Às vezes, num primeiro momento você não consegue e aí você vai ter que buscar outros recursos, outras estratégias... Então, o professor que está ali no dia-a-dia... eu vou bater novamente nessa tecla... o professor precisa registrar tudo muito bem... eu vejo o registro como algo importantíssimo... porque as aulas não acontecem quadradinhas... circulam vários discursos, várias situações... Eu me lembro... quando eu estava com o projeto do futebol... que num determinado momento, eu estava tentando pensar como iria trabalhar a situação de um garoto que estava jogando pedra nas meninas no lado de fora da escola... “vou dar uma bronca, vou levar o moleque para a diretoria... o que eu vou fazer...?” Então... eu reconhecia nele a identidade assimétrica, a diferença... no que diz respeito às relações de gênero... mas no futebol, quanto ao marcador habilidade, ele e o seu grupo eram, perante a turma, a norma... jogavam muito bem. Então... como eu desestabilizaria este grupo de forma a mostrar que a aula é para todos e todas... sem, no entanto, chegar e me colocar numa relação assimétrica autoritária de professor e punir os garotos ou mesmo impor determinadas coisas? Então... eu reservei um momento da aula onde a gente debatesse o papel feminino no futebol... o que eles estavam pensando sobre isso... eu busquei descentralizar o papel do professor e, justamente, fazer valer as outras vozes que estavam ali. E tudo isso surtiu um efeito... mesmo sabendo que talvez pudesse não ter surtido efeito algum... Apareceram várias vozes de meninos e meninas que se opuseram a ideia desse garoto, por exemplo. Talvez naquele momento eu tenha levado muitos daqueles meninos a pensarem que de fato a aula é pra todos... não é só para um grupo que sabe jogar melhor

futebol e que, na sua maioria, constitui-se por meninos. Alguns falaram: “É importante que elas participem também! Nós gostamos de jogar com as meninas!” Eu acho que estas vozes, naquele momento ajudaram a desestabilizar o que este aluno – e acho que outros também – estava pensando. Mas eu confesso que para que isso acontecesse de fato, foi preciso fazer outras problematizações... até pra que ele e o grupo, de uma forma geral, reconhecessem de onde vieram estas ideias de que o futebol é só para homens, que só jogam os mais habilidosos... Que aí no projeto, especificamente, foi a relação que eu busquei estabelecer com eles entre o local e o global... como estas coisas estão circulando e influenciando...

Professor Francisco: Ou seja... as perguntas, dentro do campo da problematização, buscam sempre tentar trazer uma situação de equidade... A gente – professores – busca sempre pensar em questões que projetam uma situação de equilíbrio, de respeito, de justiça social considerando as diversas culturas que estão dentro da escola... abrindo pra outros significados...

Moderador: Essa ideia de oportunizar vozes... posso me arriscar a dizer, a partir do que vocês colocaram, que é por aí que vocês estão entendendo a problematização... como algo que permite abrir para outras vozes outros significados...

Professor Francisco: Eu acredito que não seja só abrir para outras vozes... mas é entender essa outra voz... Porque se você abre para essa voz e depois torna a silenciá-la, não adianta... Por isso eu acho que é mergulhar num processo didático-pedagógico pra fazer com que essa voz tenha de fato voz e que as outras pessoas também entendam essa outra voz... que se comece a desconstruir uma ideia que está cristalizada por um grupo hegemônico daquela voz. Então... devemos pensar nestas questões nesse sentido. É por isso que eu acho que a problematização possibilita aos alunos enxergarem as coisas por outros ângulos, reconhecendo outras vozes.

Professor Alberto: Concordo com o professor Francisco.

Moderador: Uma coisa interessante que também surgiu nos exemplos que vocês trouxeram e que, às vezes, também me leva a pensar bastante sobre... “Será que somos mais sensíveis a problematizar determinados marcadores em detrimento de outros...?” Por exemplo, as

relações de gênero é algo que aparece na maioria dos projetos colocados em ação na escola e não à toa foi citada por quase todos vocês aqui hoje...

Professor Paulo: Especificamente em relação às questões de gênero, eu penso que ela é uma das primeiras que mais incomodam... primeiro porque essa Educação Física que estamos falando, ela defende a participação do Outro etc... E penso que, nas outras perspectivas curriculares da Educação Física: esportivizante; psicomotora; desenvolvimentista... a marca masculinizante, a marca do gênero sempre foi muito forte... e aí quando nós pensamos a Educação Física na perspectiva cultural... isso vem muito à tona. Eu me lembro que nos primeiros projetos que eu fiz na escola... logo quando eu entrei... essa questão de gênero era sempre a que mais aparecia... aparecia com mais força. Hoje... eu já estou a um tempo lá nessa escola... e como os alunos já conhecem um pouco o meu trabalho... como eu penso... a questão do gênero ainda aparece mas com menos força. Não sei se é porque algumas coisas já ficam subentendidas, pelo fato dos alunos já me conhecerem... e aí quando eles vão se expressar já tentam não manifestar comportamentos preconceitos... tentam tratar as pessoas ditas diferentes de forma justa e bacana... Mas eu vejo que essa questão de gênero ela é a que mais incomoda no começo quando a gente está iniciando um trabalho com este currículo da Educação Física. Mas como eu disse anteriormente, 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... E, quando a gente pensa numa sala de aula com trinta e cinco alunos, tão como o professor Alberto falou é bem provável que não sejam todos que vão fazer circular discursos de discriminação, de preconceito... em relação a um dado marcador. Mas o professor tem que ver o que ganha força ali dentro da escola... o que impede o trabalho... E aí a gente precisa fazer uma seleção mesmo... ver que momento dá pra gente problematizar e iniciar a discussão e, em que momento a gente deve encerrar e talvez problematizar outra coisa. Porque essa relação da identidade com a diferença ela é tão transitória e provisória e está em todo lugar, das formas mais diferentes que, muitas coisas que vão emergir lá talvez escapem... por mais que o professor esteja atento ele não vai identificar tudo... Mas as que ele identificar que aparecem com mais força é importante que ele trabalhe.

Professora Alice: O professor Paulo falou uma coisa interessante que é a questão de que, talvez, na escola dele não emergem mais muitas questões relacionadas a gênero pelo fato dele já estar lá um bom tempo e, talvez, muitas destas questões atreladas a gênero até já foram

trabalhadas por ele. Eu estou numa escola em que é muito complicada esta questão de gênero. Eu posso trabalhar bolinha de gude e vai aparecer a questão de gênero, eu posso trabalhar conversas de bate-papo e vai surgir a questão de gênero... Mas eu também acredito que isso se dá em razão disso que o Paulo falou. Os alunos da minha escola sempre tiveram professores trabalhando sob outras perspectivas... Inclusive há um professor lá na escola que é muito machista, que posiciona as meninas constantemente como a diferença... às vezes chega ao ponto dele ofender as garotas porque elas vão de shorts quando está calor e ele diz não aceitar estas coisas... Então a escola, inclusive, está num processo de luta contra este professor... envolvendo questões burocráticas, uma vez que a escola reconheceu que é difícil ter ações positivas com ele. Então, quando você vai entrar em sala de aula com estes alunos as meninas acham que tais comportamentos machistas são naturais. Sabe aquilo... eu falo pra pessoa que ela é uma determinada coisa e repito isso por muitas vezes que, num determinado momento, ela passa a acreditar que ela é isto que eu falei mesmo. E, por isso, quando eu chego e começo um trabalho... o primeiro marcador social que surge é o gênero. Quem sabe... daqui uns dois ou três anos a gente faça uma reunião semelhante a esta que estamos participando agora, e eu possa estar falando uma coisa diferente.... Porque eu posso, quem sabe, ficar com essas crianças durante um bom tempo e conseguir desconstruir algumas coisas... Ou não... afinal elas foram durante tanto tempo mal tratadas que o meu trabalho e de outros colegas talvez não seja suficiente. Eu acho que a questão do ambiente influencia muito qual marcador social vai aparecer com mais força... onde a escola está localizada, o que tem próximo da escola... é o que faz emergir. E aí a gente está num momento que a discussão já foi pra direção da escola... Eu, por exemplo, não tenho e não consigo ter relação alguma com este professor... porque essa questão do preconceito já é uma coisa tão estabilizada nele que... quando ele entra na sala de aula as meninas simplesmente se afastam, não participam da aula e, como eu disse... o que é pior... já naturalizaram essa condição. E eu venho percebendo que cada vez mais as meninas estão resistindo... faltam nos dias das aulas, vão de calça *jeans*, inventam atestados ginecológicos... E aí, quando elas resistem o que a minha escola faz, muitas vezes, é mal tratar mais ainda as meninas...

Professor Francisco: Eu acho que quanto a estar sensível para enxergar determinadas questões e, conseqüentemente problematizá-las... eu acho que está muito ligada a própria vida do professor... Eu sou muito sensível a algumas relações... por exemplo, enquanto negro, quando eu fui office boy, eu sofri muita discriminação, fui marginalizado... na escola isso também ocorreu... Então eu sou sensível a enxergar e a problematizar as questões que

envolvem as diferenças, muito por conta destes aspectos... Eu voltando nessa minha trajetória, eu me lembro como determinadas coisas aconteciam comigo... então essa questão da diferença eu acho que marcou bastante na minha vida... e é por isso que sou sensível a tais questões que cercam os grupos menos favorecidos. Lembro-me que, enquanto office boy, quando eu ia entrar no banco, mandavam quase eu tirar toda a roupa, enquanto eu via lá, um outro cidadão branco, com blusa de frio e tudo mais, sem ser ao menos interrompido... Isso foi fazendo eu perceber algumas coisas...

Professor Aldair: Eu estava justamente pra falar isto que o professor Francisco comentou... A gente não pode esquecer que somos muito marcados... A nossa trajetória de vida, as nossas experiências... vão determinando em muito quem somos...

Moderador: Vocês apontaram aspectos, seja do contexto da escola, dos alunos e mesmo da vida do sujeito – professor – que poderia levá-lo a estar mais sensível para identificar determinadas questões atreladas aos marcadores sociais e, assim, problematizá-las... Me lembro, também, que no início dessa reunião a professora Alice falou que, uma vez identificada uma determinada questão... é a problematização que permite dar “caldo” ao projeto que está sendo trabalhado. A partir disso, uma outra questão que talvez também seja interessante nós pensarmos é “até onde problematizar as coisas?”... “Até onde conseguimos extrair ‘caldo’ sobre uma determinada questão que está sendo problematizada?”

Professora Alice: Eu percebo que a problematização pode caminhar até o momento quando as crianças não respondem mais... você vai colocando questões, você vai puxando, você vai conversando... e, nesse momento, o professor também precisa estar sensível para perceber que as crianças não vão mais do que aquilo... talvez, seja até mesmo o momento de tematizar outras coisas... De repente você sente que o marcador que está sendo problematizado, por exemplo, gênero... pode até continuar sendo problematizado em outro momento, em uma outra tematização... pois nada impede que depois você volte nesta questão. Porque chega uma hora que os alunos não conseguem mais falar a respeito... eles não conseguem mais discutir nada do assunto... e aí fica um silêncio mortal na sala que faz você se perguntar: “Será que eu vou mais, ou acabou por aqui?”

Professor Aldair: Eu acho que depende muito... Eu já fiz trabalhos com as crianças que demorou bastante tempo enquanto outros já foram mais curtos... então depende muito. Eu

acho, na verdade, que nenhum assunto se esgota... Porque a gente tem aluno que se posiciona, você tem aqueles que nunca se posicionam... existem aqueles ainda que vão expor seus pensamentos por meio de um desenho... tem outros que se expressam nos cartazes... outros preferem verbalizar mesmo... tem outros que é só na vivência prática... então, é difícil mensurar quando parar. Por isso que, quando eu inicio um trabalho com as crianças eu tenho que estabelecer alguns objetivos... mesmo que sejam objetivos simples, mas que, de alguma forma eu vá contemplando-os... Geralmente eu acabo indo até além daquilo que eu coloco como pretensão. Eu estou na minha escola há nove anos, ainda que não faça nove anos que eu trabalhe com o currículo cultural da Educação Física, faz menos... Teve uma sala, por exemplo, que conseguiu pegar a minha mudança de pensamento... eu tinha uma prática diferente da qual eu tenho hoje e os alunos pegaram essa minha transição. E nessa sala foi muito interessante... eu fiz uma tematização que durou o ano todo... porque o assunto foi muito polêmico... então é muito difícil mensurar quando um determinado tema se esgota e não permite mais problematizações. É por isso que eu tento estabelecer alguns objetivos. Por exemplo, no que diz respeito à questão do gênero... um objetivo seria trazer um outro olhar para a questão do gênero. Não é fazer o menino se sentir como menina, porque isso não faz sentido algum... Mas é tentar fazer com que os alunos percebam como a cultura hegemônica vai perpetuando alguns comportamentos, algumas regras... Pra isso podemos usar diferentes estratégias... seja por meio de vídeos, vivências, discussões, pesquisas que eles mesmo façam...

Professor Alberto: Eu acho que no currículo cultural a gente não consegue determinar muito as coisas... O que a gente consegue é ir mensurando... ai, num determinado momento, o professor avalia e diz: “Olha... esta questão eu acho que a gente conseguiu discutir até aqui...”. O professor Francisco nos chamou a atenção de uma coisa muito bacana que é a história de vida do professor... que pode também deixá-lo mais atento e mais penetrado em determinadas questões... Já o professor Paulo colocou uma outra questão muito importante que diz respeito ao fato do professor, ao longo do trabalho, ter que recortar algumas coisas... e falar: “Agora, nesse momento, eu vou optar por trabalhar com isso...”. Por mais que eu já tenha lido algumas coisas... enxergado outras... sobre os diferentes marcadores sociais, tais como gênero, etnia, sexualidade, local de moradia etc... além de estar num grupo que se predispõe discutir a fundo estas questões... as vezes, no cotidiano da escola ou em outros ambientes eu ainda me pego com algumas ideias, ou às vezes fazendo alguma brincadeira que depois eu paro e penso: “Puxa!... acho que não foi legal isso...”. Então... tudo isso mostra que

é muito difícil você dar conta destas questões... assim como o fato de você ter problematizado em cima de um dado marcador, durante a tematização de uma determinada prática corporal, não garantir que os alunos saiam dali pensando diferente... Nesse sentido que eu penso que o professor que coloca o currículo cultural em ação precisa se atentar não só para a organização mais ampla desse currículo em relação aos objetivos da própria unidade escolar, mas também atentar-se para a escolha da manifestação corporal que vai ser tematizada. Pois, a depender da manifestação corporal escolhida você vai colocar em evidência determinadas identidades. Então, se você está pensando organizar um currículo pautado na justiça social, no multiculturalismo, na inclusão de todos... você precisa considerar muito estas questões. A questão da organização mais ampla do currículo, ao longo dos anos escolares e em sintonia com os objetivos da escola... exige também do professor fazer força perante as decisões do projeto da escola, de forma que você faça valer algumas de suas ideias... senão corre o risco do professor ser uma ilha dentro da escola. Eu acho que um projeto escolar bem discutido e acompanhado de perto pelo grupo contribui numa escala maior para o sucesso das discussões dos diversos marcadores sociais. Se as questões do gênero, da etnia, da sexualidade forem discutidas e decididas de uma forma mais ampla e coletiva... que não fique só nas aulas de Educação Física... talvez a gente tenha um trabalho mais efetivo, mais forte. Então se surge um determinado comportamento discriminatório de um grupo... e aí eu vejo e trabalho; o outro professor vê isso e também discute; o outro observa o intervalo e também trabalha... a gente vai conseguindo desconstruir mais facilmente determinadas questões. Agora, voltando a pensar especificamente na questão de até onde problematizar as coisas... Por exemplo, no projeto que eu fiz sobre futebol, surgiram as questões étnicas... e aí a gente foi discutir o caso do goleiro “Aranha” que joga no Santos... e aí nas problematizações que foram feitas, chegou um momento que as questões se esgotaram... houve uma espécie de pensamento solidário do grupo de alunos ao goleiro e as coisas não se abriram mais. A percepção que eu tive, até pensando por conta de outros trabalhos que já foram feitos em outros momentos, é que estas questões étnicas, especificamente aquelas de preconceito racial, já estavam bem trabalhadas perante aquele grupo. Então, naquele momento, eu decidi que a gente não deveria continuar nestas questões... partimos para outras...

Professor Aldair: Uma outra coisa que eu estava pensando muito a respeito durante esta semana... é questão do professor, ao menos a maioria dos professores, ainda ter a necessidade de ver uma coisa concreta... Então, às vezes, pra gente, um bom trabalho seja a garantia de que os alunos incorporaram determinadas questões... que mudaram o pensamento... quando na

verdade não precisa ser assim... Ao menos eu não acho que se trata disso... Porque ao longo da tematização e das problematizações que estão sendo encaminhadas, vai sempre ter alunos que você vai conseguir atingir... mas vão existir aqueles que você não vai atingir em nada. Mas na verdade, penso que a proposta não é você transformar as coisas e as pessoas... O fato de você propor outras formas... mostrar que aquela dada prática corporal não se resume a uma única forma... já é um grande avanço, pois nunca foi assim na área. A Educação Física sempre estabeleceu como as coisas deveriam ser, em termos de comportamento mais adequado dos alunos... E aí a gente vem e mostra de uma outra forma, partindo da cultura dos alunos, daqueles que nunca tiveram espaço para se posicionarem na escola... Então, tudo isso representa um grande avanço e, talvez por isso, seja difícil falar precisamente até onde caminhar com as tematizações e problematizações que fazemos no currículo... ou quando é o momento de parar.

Professor Paulo: Eu fico pensando que, às vezes, a gente fala que nós não precisamos mudar o comportamento dos alunos... nós não precisamos mudar o comportamento do outro... que o outro não precisa passar a tratar bem alguém que ele tratava mal antes... Mas eu acho, pensando justamente nos nossos trabalhos, o aluno não precisa fazer isso, no entanto ele precisa entender, pelo menos, sob quais condições aquilo foi produzido... sob quais condições as questões atreladas à gênero, etnia, local de moradia foram estabelecidas pra que uma determinada identidade fosse legitimada e a outra subjugada. E, outra coisa... é que os alunos podem entender o quanto é ruim você ser sempre o Outro da relação, o quanto é ruim discriminar e subjugar... sobretudo, quando passam a reconhecer as condições de produção dos marcadores de gênero, etnia etc... o quanto, determinados grupos, sofrem ou já sofreram na condição de subjugados e quais lutas empenharam e quais direitos foram conquistados a partir destas lutas. Mostrar que “eu não posso fazer você mudar o seu comportamento, mas saiba que... a partir de agora, ciente em que contexto e sob quais condições isso foi produzido, você insistir em discriminar, subjugar etc... saiba que vai estar fazendo uma coisa que não é interessante para o Outro... que aliás, só é o Outro porque foi produzido pelas pessoas assim!” Porque quando a gente fala que não vai atingir todo mundo etc... fica parecendo que, por exemplo... então eu trabalhei as questões de sexualidade porque eu percebia que um menino chamava o coleguinha de gay... então eu fiz todo um trabalho, fiz uma desconstrução... mostrei como toda essa ideia foi discursivamente produzida, bem como os efeitos destes discursos no sujeito... o sofrimento produzido etc... mas que aí, feito tudo isso, ele continue chamando o coleguinha de gay, de macaco e eu fale que está tudo bem... Ele pode até

continuar discriminando o colega, mas deverá saber o quanto mal ele está fazendo pra outra pessoa... que ele esteja ao menos mais sensível à condição do Outro na sociedade ou, até, se engaje na luta do subjugado.

Professor Alberto: Por isso mesmo, eu penso que é uma pedagogia que se posiciona... que não está ali na neutralidade...

Professor Aldair: Então, professor Paulo... quando eu falo da pretensão de mudança... eu estou pensando, por exemplo, na minha formação na faculdade que foi assim... de agir para transformar... moldar as pessoas... Eu penso que é sempre uma proposta, uma possibilidade de você querer mudar algumas coisas. Acho ainda que a proposta do currículo cultural vai além de querer com que o aluno se coloque na posição do Outro... eu não consigo entender muito bem essa coisa de se colocar ou ser colocado na condição do Outro que é oprimido. Isso não existe! Pois você nunca vai saber como é isso ao não ser que você passe por isso. Então, entender esse negócio de como as coisas são construídas... eu acho que está aí o “x” da questão... é nesse sentido mesmo que temos que tencionar o nosso trabalho.

Professor Paulo: Mas professor Aldair, quando você está trabalhando um dado marcador identitário e você consegue contemplar na sua aula, por exemplo, uma fala da pessoa que é subjugada... e nessa fala ela comenta sobre às condições de vida dela, os preconceitos que ela sofre... partindo sempre dela. É claro que nunca vai ser como se eu tivesse vivido aquilo... mas reconhecer que determinadas coisas provocam sofrimento no Outro... eu acho que isso é primordial.

Professor Aldair: Talvez eu tenha me expressado erroneamente. Porque, não é você trabalhar livre de responsabilidades... mas é entender que o diferencial deste currículo para os demais... é a possibilidade de você estar sempre propondo outras formas de ver as coisas... mostrando quem é o hegemônico e quem não é... como estas coisas se estabeleceram... permitir que os alunos entrem numa discussão quanto a isso... Mas sempre com o pressuposto de que tudo isso não garante mudança. Temos que ter clara a ideia que um dado aluno, com um dado pensamento pode terminar o ano com o mesmo pensamento... mas talvez, agora, tendo outro ponto de referência pra poder olhar.

Professora Alice: Este aluno então terminaria o ano sabendo que o Outro existe, mas, por exemplo, escolhendo ainda ser contrário ao Outro. Ou seja, eu passo a saber que o Outro existe, o que ele sofre, eu sei qual é a situação de vida dele, eu sei qual é a história de vida dele, mas eu mantenho a minha posição inicial...é mais ou menos nessa linha que você fala professor Aldair?

Professor Aldair: Exatamente. Só que a gora... pensando um pouco mais sobre isso, me ocorreu o seguinte... Se o aluno entra não reconhecendo uma cultura e sai do processo sabendo que essa dada cultura existe, mesmo optando em não mudar a sua posição... este aluno já mudou o seu pensamento... interessante isso!

Professora Alice: Eu agora, por exemplo, posso olhar para o professor Paulo, já sabendo que ele existe em termos culturais.. mas continuar pensando contrário a ele... porque é sempre uma escolha... nossas atitudes e o que a gente faz, ou não, é sempre uma escolha. Mas com certeza, o aluno terá mais chance de mudar suas escolhas a partir do momento em que ele reconheça e entenda o Outro... reconheça que existem outras coisas, outras formas culturais de fazer também.

Professor Alberto: É por isso que eu reforço a ideia de que estamos falando de uma pedagogia isenta de neutralidade... que se posiciona, que é política... e que está sempre sensível às questões da diferença... de uma prática democrática etc. Agora, o que as nossas ações vão provocar... isso não tem como a gente controlar... porque ela não é uma pedagogia imediatista, do tipo... faço isso pra obter aquilo. Eu como professor sempre me posiciono... mas de uma forma respeitosa às ideias que são diferentes... mas eu me posiciono... O que nem sempre garante mudanças... mas nos dá a possibilidade de marcar uma dada posição, uma dada forma de pensar perante ao grupo. Por isso que a luta é constante... a luta pelo discurso, pela diferença, sobretudo. É por isso que o currículo é uma constante disputa por poder...

Moderador: Pensando nisso que o professor Paulo levantou e que, de uma forma geral, todos se posicionaram concordando... “de que as tematizações e as problematizações devem caminhar no sentido de possibilitar condições para que as pessoas reconheçam o contexto de produção de determinados discursos... de como as identidades foram produzidas”... Então, pensando nisso... “Vocês reconhecem, até mesmo pensando a partir das práticas pedagógicas

que já desenvolveram nas diferentes escolas, que existam atividades de ensino que possam auxiliar mais nesse processo?”

Professor Paulo: Eu acredito que em relação a problematização nós temos dois caminhos... o primeiro seria a desconstrução. Então o discurso emanou das atividades ou do próprio mapeamento e, a partir daí se esbarraria quase que numa hermenêutica, pela qual buscaríamos investigar porque o aluno falou determinada coisa, onde ele ouviu isso, quem contou isso a ele... Então lá com a turma... “E agora pessoal, parando pra pensar um pouquinho melhor, vocês concordam com isso?”... Dessa forma nós vamos tentando entender melhor esse discurso. E aí, o problematizar entraria como o processo de colocar as questões sempre em análise para as pessoas da turma. Nesse momento, está ocorrendo a desconstrução sem que seja necessária uma grande pesquisa... Eu posso ir por meio do diálogo, conversando com os alunos, tentando entender como isso se dá. Mas aí eu acho que é obrigação do professor ver qual o impacto disso nas crianças ou no próprio projeto que está sendo desenvolvido. “Essa determinada questão que surgiu ela é importante, relevante? Vou de fato trabalhar com ela? Vou problematizar a fundo isso? Vou por o dedo na ferida?” E aí, nesse momento o professor precisa ir lá, pesquisar, tentar entender melhor pra ter mais elementos para trabalhar com os alunos. Por exemplo, no que diz respeito ao trabalho com questões de gênero eu recorro muito ao feminismo... aos estudos pós-feministas. Já quando eu trabalho com as questões de local de moradia eu busco entender a partir das pessoas que moram em determinados lugares porque elas estão sendo produzidas como malditas, subjugadas... e porque em outros locais do bairro, por exemplo, não são... Enfim, pra tudo isso o professor precisa estudar... para tentar mostrar como tal discurso foi produzido. O segundo caminho seria a hibridização discursiva... Num trabalho com futebol feminino, por exemplo, ao levar o vídeo da jogadora Marta, a ideia é permitir que os alunos reconheçam que as coisas não são tão determinadas e deterministas tal como tentaram mostrar os discursos hegemônicos do futebol... não é causa e efeito. Por exemplo... eu acabei de trabalhar com questões de gênero no futebol e... como que eu recorri em relação a problematização... Num primeiro momento eu tentei desconstruir algumas coisas... coloquei para os alunos “Por que hoje a gente acredita que o futebol é coisa de homem... que mulheres não podem jogar futebol? Por que a maioria das mulheres que jogam futebol tem menor habilidade do que os homens?”... pesquisamos também um pouco sobre essas coisas... E aí, a ideia da hibridização discursiva veio pra tentar mostrar que, no futebol, por exemplo, apesar das marcas masculinizantes, algumas mulheres conseguem ser muito habilidosas e, às vezes, até mais habilidosas que os próprios homens... mesmo sendo a

exceção. Eu acho a problematização percorre esses dois caminhos... o da desconstrução e o da hibridização discursiva.

Moderador: E professor Paulo, nesse seu projeto com o futebol... “quais as atividades de ensino que foram mais recorrentes nesse processo de desconstrução e hibridização discursiva, os quais você mencionou”?

Professor Paulo: Eu acho que como nós lidamos com os discursos, a gente sempre precisa das rodas de conversa, de debates... momentos onde as pessoas possam se expressar, possam falar mais sobre o assunto. Além disso, eu levei muitos vídeos de mulheres que jogam futebol, de mulheres falando da dificuldade em serem jogadoras de futebol... E durante as vivências eu estava sempre questionando eles... Também fizemos pesquisas, leituras, entrevistas... cuja ideia era sempre permitir aos alunos reconhecerem como os discursos hegemônicos foram se constituindo: por que estamos falando e reproduzindo determinadas coisas?

Moderador: Vocês acham, pegando um gancho mais uma vez no projeto de futebol que o professor Paulo nos contou, que seria possível, por exemplo, problematizarmos “questões táticas de jogo”?

Professor Paulo: Quanto à tática... aí eu já acho que seria tematizar. Porque a questão estaria em torno da prática corporal... pensando a tática como um dos elementos da prática corporal futebol. A problematização, como eu disse lá no começo, ela deve aparecer atrelada às questões de identidade, aos marcadores mesmo.

Professor Alberto: Então... no projeto de futebol que eu fiz lá na minha escola, nós abordamos a questão da formação tática e do posicionamento... porque ao ler as práticas de futebol que ocorriam no bairro... os alunos foram identificando diferentes tipos de futebol... eles identificaram o futebol de rua, o futebol de quadra e o futebol de campo. Então nós fomos estudar estes diferentes tipos de futebol... tanto quem eram as pessoas que participavam... por que participavam, com qual objetivo etc... A gente foi conhecer as regras, como eles eram organizados... e a questão da formação tática entra como um conteúdo que ajuda a ler como é que este futebol é organizado. Só que no momento em que a gente foi fazer a articulação entre as práticas locais e o global... eu fiquei pensando: “Como é que eu vou articular esta questão entre o local e o global, de forma que os alunos consigam identificar que muitas das coisas do

global aparecem nas práticas locais?” Foi quando eu tentei articular estas questões com a Copa do Mundo... considerando que o futebol que é praticado na Copa do Mundo é o futebol profissional, portanto diferente daquele que eles jogam no próprio bairro... E nós assistimos alguns jogos, onde aparecia o técnico ali na beira do campo dando algumas instruções... Eu trabalhei também com o vídeo game. E no vídeo game, uma coisa interessante é que você é o técnico... portanto, o responsável por organizar o seu time, como seu time vai jogar, a organização tática, o posicionamento...

Professor Paulo: Mas professor Alberto, no caso do seu exemplo, qual é a tematização e qual é a problematização?

Professor Alberto: A tematização é o futebol profissional. Estudando o futebol profissional, o posicionamento tático entrou como o conteúdo. Eu quis trabalhar este conteúdo porque durante as aulas tanto os meninos como as meninas tinham dificuldade de reconhecer as posições, de se posicionar durante as vivências, até mesmo de entender a importância do futebol profissional ser tão organizado em termos táticos... de ter jogadores que só ficam atrás, outros no meio e outros na frente. Então, o trabalho com este conteúdo ajudou a ler esta manifestação. A problematização veio depois, justamente no momento que nós tentamos discutir a relação entre o global e o local... a problematização veio no sentido de permitir com que os alunos reconhecessem porque durante as nossas aulas, na seleção dos times, eu escolho um determinado garoto, por sinal mais habilidoso e não o outro... A gente foi problematizando estas questões e eles foram percebendo que isto está ligado com o futebol global, profissional que, de fato, seleciona sempre só os melhores... e que, portanto é uma prática bastante excludente. Então a gente foi problematizando e enxergando estas coisas aí. Conversamos também sobre os fundamentos... inclusive alguns alunos levaram experiências que tinham com as escolinhas de futebol... Então nós realizamos aulas para vivência do drible, chute, passe... Discutimos que, é durante a execução dos fundamentos que os treinadores observam os jogadores e selecionam aqueles que vão jogar, tendo por base a perfeição de execução, a *performance*. Então eu também problematizei isto com eles. Mas eu queria voltar na questão de como estas problematizações vão ajudando os alunos a enxergarem determinadas coisas e a partir de quais recursos. No projeto lá na escola nós tentamos focar... Por que o futebol seleciona tanto; a questão étnica – em especial, a questão do preconceito racial no futebol – e o futebol feminino. Então, ao longo do ano nós fizemos varias atividades... Nós assistimos a um filme da jogadora de futebol Marta... que conta sua trajetória

de vida desde a infância até o profissional. Um outro filme foi “As sereias da Vila”, em que as jogadoras profissionais contam também um pouquinho de suas trajetórias de vida, como era no bairro onde nasceram... os preconceitos que elas enfrentavam até chegarem ao profissionalismo... e nesse filme também mostra a rotina de treinamento delas no clube e conta a experiência que algumas delas tiveram jogando em clubes do exterior.... Quanto a esta questão do estrangeiro, o filme mostra, a partir do relato das próprias jogadoras, que a relação das mulheres com o futebol em outras culturas é bem diferente do Brasil... ou seja, em países como os Estados Unidos, assim como em outros países da Europa, o futebol feminino não enfrenta tanto preconceito quanto aqui. Acho que essa foi uma questão importante para os alunos pensarem. E depois, mais pra frente, pra contribuir com esta desconstrução, a gente aprofundou com o estudo da origem do futebol de campo e como este futebol chega no Brasil... então os alunos foram trazendo estas pesquisas... e nós tínhamos construído um roteiro para esta pesquisa, que constava de questões, tais como: “Onde surgiu o futebol de campo profissional? Quem praticava este futebol no seu início? Como é que ele chega no Brasil?”... a partir destes dados que os alunos foram trazendo, a gente foi discutindo em aula. Eu me lembro que num dado momento eu apontei: “Olha... cuidado! Algumas pesquisas indicam que foi o Charles Müller que trouxe o futebol para o Brasil... mas vocês vão achar outras histórias... que também são válidas...”. Não à toa apareceram pesquisas que diziam que o futebol era praticado por marinheiros ingleses; por funcionários que praticavam o futebol dentro das primeiras indústrias que se estabeleceram aqui no Brasil; por integrantes da elite de alguns clubes tradicionais do passado... Isso permitiu que nós não caíssemos no erro de uma única verdade. E aí a gente tratando estas questões da história do futebol, tanto na Europa – na Inglaterra – tanto no Brasil... como ele foi se constituindo em torno de um grupo, a principio constituído de pessoas brancas, ricas e masculinas. E depois a gente conversou como, ao longo do tempo, o futebol vai sofrendo uma hibridização, uma espécie de um desarranjo... e este futebol que estava concentrado na elite vai se espalhando pelas comunidades, onde vai surgir a várzea e tudo mais... Eu usei pra isso alguns filmes... sempre pedindo pra que eles se atentassem a estas questões, observando as vestimentas das pessoas que jogavam futebol, quem tinha acesso a assistir os jogos etc... Também discuti a questão da profissionalização do futebol no Brasil... Tudo isso, pra tentar mostrar para os alunos de como foi se constituindo essa ideia... de que o futebol não é para mulheres, a questão do preconceito étnico... pois no início os negros não jogavam... a questão da *performance*, que sempre seleciona só os mais habilidosos etc. Eu me lembro que mais ou menos no meio do trabalho, quando a gente problematizou estas questões, a gente também tentou identificar quais os espaços que

fortalecem estas ideias, ou seja, que faz com que a gente continue a pensar assim... E aí os alunos identificaram a mídia, a própria casa, os campeonatos que continuam sendo predominantemente masculinos...

Moderador: Pensando no projeto narrado em detalhes pelo professor Alberto, assim como nos outros projetos que foram sendo exemplificados aqui... “como será que poderíamos pensar o papel do professor mas, também, o papel do aluno neste processo de problematização?”

Professor Alberto: Eu me lembro de uma aula quando os alunos, meninos, estavam falando do que pensavam das meninas jogando. E, durante a fala dos meninos muitas meninas interrompiam, questionavam, perguntavam... elas também problematizavam durante a aula... e isso é muito bom! Uma garota colocou a seguinte questão: “Então quer dizer que eu sou sapatão porque eu gosto de jogar futebol?”... o que já entra numa outra questão também... que é a da sexualidade.

Professor Aldair: Na minha escola eu também vejo que às vezes acontece isso que o professor Alberto falou, dos alunos se posicionarem... questionarem o próprio colega... Mas eu acho que tem muita relação com o fato deles já estarem acostumados com este tipo trabalho, da forma como nós conduzimos os projetos com eles. Esta semana aconteceram duas coisas muito interessantes... Numa delas, nós estávamos fazendo a avaliação de um trabalho e um aluno propôs um filme... um aluno de quinta série! A segunda situação diz respeito ao comentário de um aluno pelo *facebook*... Como o Gabriel Medina foi recentemente campeão mundial de surf... e como nós havíamos feito um trabalho com MMA²¹⁴ no ano passado, quando nós discutimos o discurso da mídia na produção dessa modalidade de luta... Esse aluno me enviou a seguinte mensagem pelo *facebook*: “Agora a Globo vai falar que o surf é o esporte do terceiro milênio!”... Eu achei isso muito legal, uma vez que nós se quer tínhamos trabalhado com o surf durante as aulas.

Professor Alberto: Uma outra situação que ocorreu lá na minha escola... foi quando a gente foi visitar o Colorado, que é uma escolinha de futebol que fica perto lá da gente... E o objetivo da visita era que nós pudéssemos analisar como as práticas de futebol ocorriam naquele local,

²¹⁴ *Mixed Martial Arts*, em português, Artes Marciais Mistas.

como o professor da escolinha organizava estas práticas. E, já terminando a visita uma aluna perguntou: “Professor, porque na escolinha de futebol eles só trabalham com meninos?” Eu respondi pra ela: “Vai lá e pergunta para o professor da escolinha, pra gente ouvir o que ele vai responder”. E aí ela foi lá e questionou o professor da escolinha... Aí ele respondeu: “É porque a gente tem poucos campeonatos que envolvem meninas... e aqui a gente está preparando eles para o campeonato”. E aí nós discutimos justamente isso na escola... inclusive as diferenças do futebol da escola, do futebol jogado na comunidade – na rua, quadras e campinhos – e do futebol oferecido nas escolinhas... que os objetivos ao menos são diferentes. Mas eu achei interessante a percepção e a leitura que essa aluna fez.

Professor Paulo: Eu penso que a problematização, enquanto momento, ela pode começar pela fala dos alunos mesmo... mas eu acho que ela não é só momento... ela acompanha uma atividade pedagógica, ela tem uma intencionalidade, sempre gerida pelo professor. Portanto, ela tem que ser proposta pelo professor. Então, eu já acho que enquanto atividade já não dá pra falar em problematização acontecendo sem a presença do professor... sem partir do professor. Porque, nos exemplos citados pelos professores Alberto e Aldair, eu acho que isto é mais uma conversa, uma discussão... que representa um momento onde os alunos estão levantando questionamentos... Mas se a gente pensar na problematização enquanto atividade pedagógica, ela tem que começar e tem que ser colocada em circulação pelo professor... Para que caminhos esta discussão vai tomar... isso é difícil de prevermos. Acho que a única coisa que a gente tem que ter como referência é aquela ideia da problematização sensibilizar os alunos da condição de que em alguns momentos algumas pessoas são marcadas como identidade e outras como diferença... e esta relação tem que ser uma relação pautada na justiça social, no entendimento do outro como o Outro...

Professora Alice: Mas professor Paulo, quando você fala que o professor tem que nortear o processo da problematização... Será que eu não posso dizer assim: “O professor pode organizar mas, talvez, quem vai ordenar uma dada situação seja uma criança?” Por exemplo... eu tenho uma aluna que joga futebol... ela é federada, participa de campeonatos... Eu entendo que posso organizar um momento do projeto para trazê-la e, dessa forma, a partir da experiência dela, dos campeonatos etc... ela coordenar com as demais crianças esta problematização.

Professor Paulo: Mas eu entendo que ao convidá-la, ao propor o momento para que ela fale sobre determinadas questões... é você professora que está gerindo tudo isso, que está a frente de tudo isso... Você – professora – é que está dando possibilidade para que aquilo aconteça.

Professor Aldair: Pensando agora, eu também acho isso que o professor Paulo disse... Pois no seu exemplo, professora Alice, foi você quem disparou a situação de problematização... você escolheu esta atividade de trazer a garota para a sua aula como uma atividade de problematização, planejada por você.

Professor Paulo: Mas professora Alice... esta garota que você falou é aluna da turma?

Professora Alice: Sim... é aluna de uma turma minha. Quando eu comecei o trabalho como o futebol eu nem sabia que ela jogava, era federada e tudo mais... durante o processo que eu descobri isso...

Professor Paulo: Mas você então deu mais fala pra ela do que para as outras alunas e alunos? Você deu ela como exemplo a ser seguido?

Professora Alice: Não... penso que não... mas eu organizei um momento pra ela socializar um pouco da experiência dela com os outros colegas... como mais uma experiência dentre outras que talvez pudesse surgir na própria turma...

Professor Paulo: Mas eu ainda acho que foi você que geriu todo o processo...

Professora Alice: Mas foi ela quem levantou as questões... ela quem fez... A gente até conversou antes... nós nos preparamos – eu e ela – juntas, para aquele momento...

Professor Aldair: Então professora Alice... tudo só aconteceu porque você organizou...

Professor Paulo: Nesse exemplo, professora Alice, eu penso que toda a atividade de problematização foi pensada e encaminhada por você... Assim como eu acho que uma simples conversa entre os alunos não é problematização... pode até ser uma discussão, mas não é problematização. Imagino que a problematização, ela é uma atividade proposta num dado momento pelo professor, cujo foco é levantar questões em relação aos discursos, além de

analisá-los... também é o momento de abrir para outras vozes falarem... E o como desse processo de problematização acontecer... está baseado na desconstrução e na hibridização discursiva.

Professor Alberto: Eu fiquei pensando muito nesta questão... Eu entendo que você – professor – tem que problematizar, mas, também deve garantir espaços para os alunos problematizarem. As questões que o professor coloca deve abrir espaços para que surjam outras questões a partir dos alunos... Eu fiquei pensando muito se estou garantindo estes espaços nas minhas aulas...

Moderador: Então, a partir deste momento, eu deixo este espaço aberto para quem desejar fazer mais alguma colocação... retomando ou ampliando alguma ideia discutida, ou ainda, caso queiram falar sobre algo que ainda não tenha sido abordado sobre a tematização e a problematização no currículo cultural...

Moderador: Sem mais... eu agradeço a presença de vocês e reforço a importância deste momento... não apenas para alimentar dados de pesquisa, mas sobretudo como momento para que pensemos e possamos discutir sobre o currículo cultural que está sendo colocado em ação. Reforço ainda que, após a transcrição dessa reunião que foi gravada, o material produzido será encaminhado para que, caso sintam a necessidade, vocês possam incluir outras coisas que pensaram sobre o assunto... ou mesmo proceder retificações no texto transcrito...Obrigado.

**ANEXO C – Anotações no diário de campo – referente às aulas observadas da
professora Alice**

EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo

Turmas: 1° e 2° anos do Ensino Fundamental

Período de observação: Maio à Setembro/2015 (13h30 às 15h00)

Aula 19/05/15

Turma 1°B

- Na sala de aula a professora convocou a aluna Bárbara para explicar a brincadeira do “pega-pega fruta”;
- A aluna explicou a brincadeira para os demais colegas da turma e a professora registrou (filmou) a explicação da aluna com o celular;
- A professora retomou as regras da brincadeira “pega-pega fruta” junto com os demais alunos, buscando esclarecer alguns aspectos que geraram dúvidas, quanto ao desenrolar da brincadeira;
- Vivência da brincadeira na quadra. A vivência ocorreu em “meia-quadra”, pois a outra metade estava sendo utilizada por outra professora de Educação Física da escola;
- A brincadeira demandou a utilização de uma bola, por meio da qual o pegador da rodada tinha por objetivo encostar naquele/a que estava sendo pego;
- Ao longo da brincadeira, os alunos foram percebendo a necessidade de implementação de novas regras. Estas foram incorporadas na brincadeira. A professora foi mediando todo esse processo;
- Um aluno falou: “Ah professora, sempre que tem bola para brincar, todos só querem ficar com ela... pra brincar de esporte, futebol e basquete... mas aqui é pega-pega, eles não sabem disso?” Um outro aluno falou: “Professora, depois a gente pode fazer uma linha de esportes?”;
- Ao final a professora questionou o que tinham achado do pega-pega fruta. Uma aluna disse que não gostou pois “as regras não foram cumpridas”.

Turma 2°B

- Na sala de leitura, a professora apresentou um vídeo de crianças brincando em diferentes regiões do Brasil, com diferentes brincadeiras. Dentre as brincadeiras apresentadas,

apareceram: “Barra manteiga”, “Caracol”, “Briga de galo” etc. As crianças do vídeo explicavam como as brincadeiras ocorriam;

- Durante a apresentação dos vídeos algumas crianças da turma diziam: “Professora, esta aí eu já brinquei no parquinho!”, “Eu já fiz esta na rua!”, “Como brinca desta?”;

- Após a assistência dos vídeos, a professora foi conversando com os alunos sobre as brincadeiras relatadas, bem como, sobre o que haviam percebido etc. A professora também lançou algumas questões, tais como: “Do que as crianças estavam brincando? Como as crianças falavam ao brincar? Tinham sotaques? Como era? Elas falavam diferente da gente?” As crianças respondiam e debatiam entre si;

- A professora encaminhou outras questões: “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?” A maior parte das crianças disse que sim, que achavam que as pessoas estrangeiras sofrem preconceitos;

- Na sequência, já 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;

- Ao final da aula, contou-nos a professora Alice que os vídeos foram apresentados a partir do sítio: <http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais/>.

Aula 26/05/15

Turma 1ºB

- Na sala a professora chamou o aluno que faria a apresentação da brincadeira selecionada para o dia: “disputa de corrida”. O aluno não é de falar muito;

- A professora disse que ele poderia efetuar a explicação da brincadeira de outras formas, utilizando outros recursos: escrever na lousa, encenar etc. O aluno disse que preferia pedir ajuda aos colegas da turma. Ao final, três alunos explicaram (juntos) as regras da brincadeira. A professora registrou a explicação com o celular;

- Os três meninos formaram as equipes que compuseram a brincadeira. Somente meninos – homens – foram escolhidos. A professora questionou: “E as meninas, não brincam?”. Os alunos disseram que elas poderiam “ser as líderes de torcida”. A professora questionou

novamente os alunos e, então, eles propuseram fazer uma desafio de corrida entre meninos e meninas da turma. As meninas concordaram;

- Na quadra, a brincadeira de corrida ocorreu sob o formato de um desafio da equipe dos meninos x equipe das meninas. Mas, ao longo da brincadeira, as equipes foram se misturando;
- Durante a aula a professora verificou – e nos chamou a atenção para isso – que, constantemente, ao longo das vivências das brincadeiras de corrida, os alunos diziam frases, tais como: “Está doendo a minha perna, a minha barriga”; “Eu canso muito”; “Parece que a minha perna vai quebrar”; “Meu coração está disparado”;
- Antes do retorno para a sala, a professora conversou com os alunos sobre a brincadeira vivenciada. As crianças, novamente, disseram que as regras inicialmente anunciadas na sala não foram cumpridas na brincadeira.

Turma 2ºB

- Na sala de leitura, a professora iniciou a aula retomando a discussão sobre o preconceito. Na sequência, apresentou um vídeo que discutia sobre o preconceito. O vídeo intitulado “Preconceito e discriminação” – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLF9ucEAtDU> – trata, em forma de cordel, questões como a do racismo, a das mulheres, a dos homossexuais etc.;
- A professora perguntou aos alunos se algum destes preconceitos aparecia no registro que entregaram. Assim, após discutir com os alunos sobre as formas de preconceitos sofridos ou já praticados, a professora Alice questionou: “o que vocês fazem para confrontar os preconceitos? O que devemos para confrontar o preconceito, por exemplo, aqui na escola?”;
- Os alunos mencionaram como formas de enfrentar os preconceitos sofridos: “revidar”, “chutar”, “bater”, “falar para a diretora”, “contar para a mãe”.

Aula 09/06/15

Turma 1ºB

- Na sala de leitura, a professora solicitou que os alunos registrassem em forma de desenho ou escrita sobre o que sentiram enquanto brincavam de correr;
- Depois os alunos falaram sobre os seus próprios registros. A professora registrou com o celular a fala dos alunos. Ao mostrar o seu desenho, o Leonardo falou que sente dor na perna. A Nicolý sente felicidade. O Richard se sente um super-herói. A partir do seu desenho, o Richard denominou-se como ‘Flash’, dizendo ser uma mistura do Hulk com o homem de fogo. Alguns alunos não quiseram falar sobre o que haviam desenhado ou escrito;

- A professora fez uma conversa/ discussão com os alunos sobre as aparições nos desenhos e categorizou as sensações percebidas em sentimentos (felicidade, alegria etc.); relacionadas ao corpo (dor na perna, dor na barriga, força, dor de cabeça etc.). Surgiu também a categoria ligada aos superpoderes;
- A professora categorizou as sensações em forma de tabela, utilizando a lousa.

Turma 2ºB

Na sala de leitura, a professora apresentou os dados que havia tabulado das respostas emitidas pelos alunos, no que se refere à tarefa solicitada na aula antepassada. Para isso, listou na lousa os preconceitos relatados pelos alunos e os motivos pelos quais os sofrem (ou praticam);

- Dentre os preconceitos mencionados pelos alunos, os mais recorrentes foram os xingamentos: “orelhudo”; “baleia gorda”; “Baixinha”; “Saco de osso”; “Palito”; “Macaco”; “Bruxa do 71”;
- A professora perguntou: “E por que vocês acham que as pessoas sofrem tais preconceitos?” Os alunos disseram que as pessoas sofrem e praticam preconceitos por serem diferentes. E que, ao serem discriminados sentem-se mal, triste, magoados etc.
- Na sequencia, a professora retomou as repostas que os alunos haviam dado para a questão: “o que vocês fazem para confrontar os preconceitos? Chutar, bater, falar para a diretora, contar para a mãe”. Então, a professora apresentou imagens contendo cenas de brigas. As imagens também apresentavam pessoas vítimas de socos e chutes após as brigas. A professora questionou os alunos se o que haviam dito na aula anterior, como formas de enfrentamento dos preconceitos, coincidia com as imagens mostradas e se ainda concordavam com opiniões inicialmente emitidas;
- No final da aula, a professora pediu que os alunos anotassem-no caderno porque concordavam ou não concordavam com estas imagens.

Aula 16/06/15

Turma 1ºB

- Na sala de leitura, a professora retomou a classificação das sensações corporais inerentes às brincadeiras vivenciadas, bem como os desenhos (e textos) que os alunos haviam produzido;
- A partir dos desenhos que representavam as sensações corporais vivenciadas pelos alunos ao longo das brincadeiras de corrida, na sala de aula, a professora Alice foi explicando/debatendo com os alunos sobre cada uma destas sensações, bem como, sobre as partes do corpo humano e as alterações fisiológicas decorrentes da corrida. Explicou que, “quando

corremos, o coração aumenta a sua frequência para conseguir bombear mais sangue para as pernas”. Explicou que o mesmo acontece com a nossa frequência respiratória;

- A professora sugeriu que os alunos tentassem localizar os pontos de aferição dos batimentos cardíacos, na região do pescoço e na região do pulso;

- A professora desenhou na lousa um esboço do sistema circulatório humano. Nesse momento os alunos fizeram uma série de perguntas relacionadas ao funcionamento do corpo humano.

Turma 2ºB

Na sala de informática, a professora solicitou como tarefa a realização de uma pesquisa sobre brincadeiras peruanas. Ao longo da aula, a professora nos disse que “a pesquisa tinha como objetivo permitir a identificação de brincadeiras tradicionais peruanas. Como temos um aluno peruano na sala e que a turma entende que os imigrantes sofrem preconceitos ao chegarem no Brasil, entendo que uma forma de fazer justiça curricular e ampliar essa discussão é valorizando as práticas corporais peruanas, no caso”;

Ao longo da aula, a professora registrava as práticas corporais encontradas pelos alunos durante a pesquisa na internet. Da pesquisa realizada, apareceram: a queimada, a amarelinha, o pião e o futebol;

No final da aula, a professora solicitou que os alunos continuassem a pesquisa em casa ou em outro lugar que pudessem/ conseguissem fazê-la;

A professora apontou que há muitos fatores “que dificultam este tipo de atividade. O tempo é muito escasso e os alunos, na sua maioria, nessa idade, ainda têm dificuldades com algumas ferramentas da informática”.

Aula 23/06/15

Turma 1ºB

-Na sala de leitura, a professora apresentou um vídeo referente aos registros que fez durante as aulas. Os vídeos continham a apresentação das brincadeiras (regras etc.) pelos alunos e as vivências das brincadeiras;

- Os alunos mostraram-se bastante envolvidos com a assistência do vídeo; manifestaram a opinião sobre as brincadeiras que mais gostaram; lembraram as situações experienciadas e as ocorrências; lembravam o que tinham sentido durante cada momento: “eu senti muita vergonha para explicar a brincadeira”; “as pessoas falavam muito durante as apresentações”; etc;

- Ao final da aula a professora solicitou que os alunos desenhasssem sobre os “desenhos animados” que mais assistem quando estão em casa.

Turma 2ºB

- Na sala de leitura, a professora iniciou a aula anotando na lousa o nome das práticas corporais que foram localizadas na pesquisa;
- Após a anotação, a professora pediu que os alunos falassem o que havia sido encontrado na pesquisa sobre estas práticas, em especial sobre a ocorrência destas no Peru. Um aluno disse ter visto uma imagem de crianças jogando futebol numa praia peruana;
- A professora questionou se a queimada, a amarelinha, o pião e o futebol eram práticas conhecidas por todos aqui no Brasil. Os alunos responderam afirmativamente. O aluno peruano disse ter brincado de amarelinha e de futebol no Peru e, também, no Brasil;
- A professora anunciou que, nas aulas seguintes, estas brincadeiras peruanas seriam vivenciadas.

Aula 30/06/15

Turma 1ºB

Na sala de leitura, a professora exibiu os desenhos que haviam sido confeccionados pelos alunos. Estes, na sua grande maioria, desenharam personagens dos desenhos animados que mais gostavam de assistir;

- Partindo dos desenhos, a professora Alice construiu junto com os alunos uma tabela que aproximava os desenhos animados mencionados com as práticas corporais. [...] As lutas foram colocadas ao lado dos desenhos ‘Tom e Jerry’, ‘Gigante de Ferro’, ‘Super Man’, ‘Frozen’; as brincadeiras apareceram juntas ao ‘Moranguinho’, ‘Titio avô’, ‘Bob Esponja’, ‘Barbie’; as danças apareceram com os desenhos ‘Hi-5’, ‘Phineas e Ferb’, ‘Hot Wheels’;
- A professora Alice fez uma votação para eleger o que seria estudado dentre as práticas corporais relacionadas aos desenhos, conforme a tabela construída coletivamente. Brincadeiras e esportes, após a discussão, foram retirados, pois a turma acabará de estudar as brincadeiras de corrida. E, então, entre as lutas e as danças, elegeram-se as danças como prática corporal a ser estudada.

Turma 2ºB

- Na sala de aula a professora anunciou que, num primeiro momento, a turma iria construir um pião com materiais recicláveis;

- Então, a professora entregou para os alunos os materiais que seriam utilizados: tampa de garrafa pet, cartolina e palito de churrasco;
- A professora explicou os procedimentos para a confecção do pião (furos, recortes, colagem);
- Após a construção do brinquedo, os alunos foram convidados a “jogarem pião” no pátio da escola. A professora sugeriu que os alunos explorassem as múltiplas possibilidades “de como brincar” com o pião. Surgiu: rodar o pião na mão, no dedo, no chão; capturar o pião rodando do chão e passá-lo para a mão; competir com o peão do colega, para ver qual permanece girando por mais tempo; etc.
- Ao final da aula a professora perguntou se alguém já havia brincado com este tipo de pião (adaptado). Questionou, também: “Quais outros tipos de pião vocês conhecem? Onde já brincaram?”;
- Alguns alunos mencionaram ter brincado com pião de barbante e com *beyblade*.

Aula 14/07/15

Turma 1ºB

- Na sala de aula, inicialmente, a professora questionou os alunos sobre quais artistas musicais eles conhecem;
- A professora registrou na lousa os artistas e músicas conhecidas pelos alunos;
- Na sequência, a professora colocou algumas músicas tocando de fundo. Contou-nos a professora que se tratava de CDs emprestados por um professor, colega da escola. Dentre eles: Berro da cabrita, Raul Seixas, Bee Gees, Jorge Benjor etc.;
- Alguns alunos apenas ouviram as músicas, enquanto outros arriscaram alguns movimentos;
- A cada CD, a professora perguntava aos alunos se eles reconheciam as músicas e o artista (ou banda). Um aluno mencionou que o pai tem o CD do Raul Seixas e que, portanto, reconhecia algumas músicas;
- Na parte final da aula, a professora pediu para os alunos mencionarem sobre “o que mais gostam de dançar” ou, ainda, sobre “quais danças conhecem”. A professora acrescentou na lousa o repertório de danças praticadas ou conhecidas pelos alunos: Hip Hop, Sertanejo, Funk, Festa Junina, Forró, Axé, Pop, Rock, Eletrônico etc.

Turma 2ºB

- Na sala de aula, a professora anunciou que os alunos jogariam queimada;
- A professora perguntou aos alunos, quem já havia jogado queimada? Quais regras poderiam fazer parte da queimada da turma

- A professora discutiu com os alunos sobre as regras da queimada. Para isso, desenhou na lousa o esboço de uma quadra e, ao lado, foi listando as regras: “Mão e cabeça não queimam”; “Quem é queimado vai para o ‘morto’”; etc.
- Ao sair da sala, a professora Alice debateu com a “professora de sala” sobre o fato desta última ter solicitado para que um aluno ficasse de fora da aula de Educação Física, como castigo. A professora Alice se opôs à solicitação. Antes de iniciar a vivência da queimada na quadra, perguntou ao referido aluno se ele desejaria fazer a aula. O aluno respondeu afirmativamente;
- Na quadra, a professora propõe o início da vivência a partir das regras acordadas coletivamente na sala de aula;
- Durante o jogo, os alunos e a professora foram percebendo a necessidade implementar novas regras, bem como, de readequar o espaço e o número de jogadores para cada equipe.

Aula 21/07/15

Turma 1ºB

- Numa sala de aula (cujas carteiras e cadeiras foram previamente removidas), a professora apresentou uma *playlist* com todas as músicas mencionadas pelos alunos na aula anterior;
- Os alunos foram convidados pela professora a escutarem e a dançarem (caso se sentissem a vontade para tal) as músicas;
- A professora registrou com o celular este momento;
- Ao longo da atividade proposta, os alunos solicitavam a atenção da professora para que pudessem lhe apresentar alguns movimentos e passos que criavam aleatoriamente, a cada música tocada.

Turma 2ºB

- Na sala, a professora anunciou que a aula se desenrolaria em torno de mais uma prática corporal pertencente ao patrimônio cultural peruano (conforme pesquisa realizada pelos próprios alunos): o futebol;
- A professora lançou a seguinte questão para os alunos: “Como nós podemos organizar o nosso futebol lá na quadra?”;
- Os alunos foram mencionando algumas regras e formatos para organização do jogo;
- A professora questionou se algum/a aluno/a jogava futebol fora da escola. O aluno Caio disse treinar futebol e se ofereceu para ajudar a professora na organização das regras;

- O aluno Caio sugeriu formar 4 equipes, sendo a escolha das equipes a partir de quatro capitães;
- A turma manifestou-se a favor da separação entre meninos e meninas;
- Na quadra, a professora fez a mediação da formação das equipes. Foram formadas duas equipes femininas e duas equipes masculinas;
- Em função do tempo, foram realizados dois jogos (um masculino e um feminino);
- Antes de encerrar a aula, a professora solicitou para que os alunos pensassem sobre esta forma de organização das equipes, separando meninos e meninas. “Vocês acham esta forma a mais interessante?”.

Aula 28/07/15

Turma 1ºB

- Na sala de leitura, a professora Aline apresentou o vídeo dos alunos dançando. A professora mencionou que o “objetivo era com que eles pudessem ver como estavam dançando”;
- Na sequência a professora apresentou uma série de imagens de pessoas dançando: diferentes ritmos, em diferentes lugares;
- A professora questionou os alunos sobre o que eles entendiam que era dança. Os alunos falaram ser: alegria, diversão, curtição, movimento do corpo etc.;
- Dentre as imagens apresentadas, a professora questionou “qual imagem mais se aproxima da dança que vocês realizam?”;
- De todas as imagens apresentadas, os alunos disseram que aquela que continha pessoas dançando na rua era a que mais se aproximava de suas realidades. Uma aluna disse: “Lembra os domingos, quando as pessoas ligam o som na rua para todo mundo dançar”;
- No final da aula a professora aproveitou para conversar com os alunos a respeito dos elementos que caracterizam as danças: música, espaço, ritmo e gestos.

Turma 2ºB

- Na sala de leitura, a professora apresentou os registros – imagens – das aulas (vivências) com o pião, queimada e futebol;
- Os alunos foram tecendo comentários. Alguns meninos disseram que os peruanos brincam de futebol igual aos brasileiros, mas não jogam tão bem quanto aos brasileiros;
- A professora comentou com os alunos que as pessoas de diferentes regiões do Brasil e do mundo podem brincar de formas diferentes. Continuou apontando que isso também pode ocorrer com outras práticas corporais, como por exemplo, as danças;

- Então, a professora a apresentou imagens e vídeos de pessoas dançando diferentes ritmos, em diferentes lugares.

Aula 04/08/15

Turmas 1ºB e 2ºB

- Na sala de leitura, a professora apresentou para os alunos uma sequencia de vídeos. Tratava-se de clipes dos grupos musicais “barbatuques” e “palavra cantada”;
- Durante a exibição dos vídeos alguns alunos, antes mesmo da professora solicitar, começaram a dançar e a acompanhar os ritmos das músicas batendo na palma da mão, batendo os pés chão etc.;
- Os alunos foram convidados pela professora a tentarem reproduzir os ritmos assistidos/ouvidos, utilizando qualquer parte do corpo ou objeto disponível no ambiente;
- Na parte final da aula, a professora perguntou aos alunos quais diferenças rítmicas estavam presentes entre as músicas apresentadas. Perguntou também: “De que maneira os ritmos foram produzidos nas músicas (como se deu a marcação rítmica)? O que vocês estão entendendo por ritmo?”.

Aula 11/08/15

Turmas 1ºB e 2ºB

- Na sala de leitura, a professora dividiu os alunos em seis grupos. Cada grupo passou a ocupar uma mesa “redonda”;
- A professora solicitou que cada grupo produzisse a sua própria batida, utilizando qualquer parte do corpo;
- Todos os grupos (em ambas as turmas) optaram por fazer a marcação do ritmo batendo com as mão na mesa que ocupavam; Na turma do 2ºB, a maioria dos alunos optou por bater na mesa com um objeto, especialmente, lápis e caneta ;
- A professora solicitou que, após a criação da batida, cada grupo ensaiasse a sequencia produzida por algumas vezes, para que, então, pudesse ser apresentada ao restante dos colegas, na parte final da aula;
- Os grupos apresentaram aquilo que haviam produzido. Durante as apresentações alguns alunos – que assistiam – disseram: “Professora, mas eles/as estão fora do ritmo! Que ritmo zoadado é este?”;

- A professora perguntou aos alunos: “O que significa estar fora do ritmo? Existe ritmo certo ou errado, melhor ou pior?”; A professora pediu para os alunos pensarem sobre estas questões;
- Na turma do 2ºB, uma aluna disse que tem “um tio que toca samba num ‘grupo de samba’”; A professora disse que, depois, conversaria com a aluna para verificar a possibilidade deste tio vir até a escola ou de gravar um vídeo para que todos pudessem ouvi-lo falando sobre suas experiências enquanto músico e sambista.

Aula 01/09/15

Turmas 1ºB e 2ºB

- Na sala de aula, a professora Alice questionou os alunos sobre o que eles entendiam por Rap;
- Os alunos disseram coisas, tais como: “o Rap é algo que tem batida forte”; “que fala de coisas boas e também de coisas ruins”; “que possui gírias e palavrões”; “que algumas músicas eles podiam ouvir, enquanto outras não”; etc.;
- A professora disse aos alunos que o Rap também pode ser entendido como “uma forma de poesia, uma carta de denuncia”;
- Na quadra, a professora encaminhou uma atividade com cards. Solicitou que os alunos se dividissem em grupos e tentassem produzir ritmos e rimas, cujos temas deveriam ser disparados a partir das imagens contidas nos cards;
- No terceiro momento da aula os grupos apresentaram os ritmos e rimas criados;
- A professora nos contou que, sobretudo a turma do 1ºB, teve bastante dificuldades na construção das rimas.

Aula 08/09/15

Turmas 1ºB e 2ºB

- Numa sala de aula (cujas carteiras e cadeiras foram previamente removidas), após conversar com os alunos, a professora Alice apresentou alguns vídeos com as batidas do rap; a professora solicitou que os alunos prestassem atenção no ritmo;
- Depois, apresentou alguns vídeos de algumas pessoas fazendo e dançando rap. Levou, também, um vídeo que apresentava um rap indígena, que narrava os problemas enfrentados pelos indígenas na preservação do espaço onde vivem no Mato Grosso do Sul. Este vídeo foi acessado pela professora diretamente do youtube;

- A professora pediu que os alunos apreciassem aquele rap (ouvissem, dançassem...) e que, na sequência, identificassem as diferenças entre as rimas presentes no rap indígena e as rimas produzidas pelos próprios alunos na aula anterior;
- Durante a apresentação dos vídeos um aluno logo se posicionou: “Professora, eles não são índios, porque índio não dança rap. Índio não canta e dança assim, só os seres humanos que dançam!”;
- Na parte final da aula, a professora colocou algumas músicas/ batidas com marcações de rap para que os alunos pudessem continuar dançando, caso assim quisessem;
- Após a aula, a professora Alice nos contou que “a escolha do rap indígena se deu, dentre outras coisas, pelo fato dos alunos terem acabado de estudar a temática étnico-racial com a professora da sala de leitura”.

Aula 15/09/15

Turma 1ºB e 2ºB

Na sala de leitura, a professora Alice iniciou a aula retomando a conversa sobre os vídeos de rap assistidos na aula anterior. 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”;

- Após pedir para os alunos lerem a frase, a professora encaminhou a seguinte questão como provocação: “Será que os indígenas estão corretos em fazer esta denúncia? O que vocês acham?”
- Na sequência, 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 sobre os índios;
- 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, tal como, por exemplo, a escola mostra em datas comemorativas”.

ANEXO D – Anotações no diário de campo – referente às aulas observadas do professor Jonas

EMEF Raimundo Correia

Turma: 4º ano do Ensino Fundamental

Período de observação: Maio à Agosto/2015 (07h45 às 09h15)

Aula 12/05/15

Turma 4º B (2 aulas)

- Na sala, o professor Jonas, no início da aula, apresentou alguns slides contendo uma sequência de imagens de diversos tipos de skate e patins; de sujeitos praticando patins e skates: meninas e meninos, idosos e jovens, pessoas com deficiência etc., e em variados espaços: na rua, em ringues e pistas específicas, no ambiente de trabalho, entre outros;
- 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?”; dentre outras – solicitando que os alunos falassem mais a respeito, que emitissem opiniões;
- Um aluno mencionou que “estas pessoas – adultas – que andam de skate não tiveram infância, por isso querem andar agora”. Uma aluna, ao ver a imagem de uma pessoa andando com patins de quatro rodas, mencionou: “que patins mais estranho este!” Em uma das imagens, que tinha um casal de idosos praticando patins, dois alunos se posicionaram: “nossa, nunca vi um velho andar de skate na minha vida!” Ao ver a imagem de uma pista de skate pichada, um aluno disse 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”;
- O professor perguntou aos alunos o que eles acharam de todas as imagens apresentadas. Ao final da apresentação das imagens, o professor fez o seguinte questionamento: “Vocês acham que os idosos conseguem andar de skate e patins?”.
- No final da aula o professor perguntou quem possuía skate ou patins em casa. Explicou para os alunos que entregaria uma autorização para que os pais pudessem liberá-los para trazer estes equipamentos para a escola. O professor perguntou, também, se alguém da turma tinha um colega no bairro ou na própria escola que andasse de skate ou patins.

Aula 19/05/15

Turma 4° B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor recolheu junto aos alunos as autorizações assinadas pelos pais, que os liberavam para trazer skate e patins para a escola;
- Ainda na sala, o professor anunciou que “hoje vamos andar de skate e patins durante a aula”. O professor fez alguns combinados com os alunos, sobre a importância de revezamento dos materiais (skate e patins), uma vez que só existiam três skates e dois patins para todos usarem na quadra;
- O professor questionou quem já sabia andar de skate e/ou patins. Disse que, “para evitarmos acidentes, é importante que um colega mais experiente forme dupla com um colega menos experiente da turma”;
- Na quadra, inicialmente, o professor organizou três colunas para os alunos vivenciarem o skate e os patins. O professor reforçou para que todos usassem – experimentasse andar com – os equipamentos da maneira se sentissem mais confortáveis;
- A cada volta, os alunos foram revezando os equipamentos com os colegas que aguardavam na fila (de cada coluna);
- Durante a vivência os alunos foram experimentando formas distintas de andar com o skate e com os patins;
- No final da aula, o professor autorizou com que todos pudessem andar com o skate e com os patins livremente pela quadra.

Aula 26/05/15

Turma 4° B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor ressaltou o fato de muitos colegas terem trazido seus equipamentos (skate e patins) para a escola. Ressaltou o fato de alguns alunos, inclusive, terem trazido equipamentos de segurança, tais como cotoveleira, joelheira, capacete etc.;
- O professor pediu para que, brevemente, os alunos apresentassem os seus equipamentos para os demais colegas da turma;
- Na quadra, o professor solicitou que os alunos vivenciassem os diferentes skates e patins, tentando perceber se havia diferenças nas formas de andar com eles;
- Os alunos exploraram formas diferentes de andar. Alguns alunos mais experientes arriscaram manobras;
- Na parte final da aula, o professor solicitou que estes alunos mais experientes demonstrassem as manobras que conseguiam realizar com o skate e com os patins;

- O professor pediu para os alunos da turma buscarem – pesquisarem – outras informações sobre o skate e os patins, tais como, manobras, curiosidades, competições, dentre outras coisas que julgassem importantes. Falou que a pesquisa poderia ser feita na internet, com os pais e os colegas, em livros e revistas, etc. Disse, também, que durante as aulas, essas informações seriam utilizadas.

Aula 02/06/15

Turma 4° B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor iniciou desenhando um skate na lousa. Após, desenhá-lo, conversou com os alunos sobre as partes básicas que constituem um skate: *shape*, rodinhas, *truck*, lixa, etc. Na sequência, desenhou um par de patins e, junto com os alunos, foi identificando as suas partes principais;

- Uma aluna manifestou que havia localizado uma reportagem que falava sobre a origem do skate. O professor solicitou que a aluna lesse o material oriundo de sua pesquisa;

Na quadra, o professor solicitou que os alunos continuassem a vivenciar o skate e os patins. Duas alunas pediram para o professor deixá-las apresentar algumas manobras que haviam treinado com os patins. O professor assim o fez;

Na parte final da aula, o professor conversou com os alunos que, na aula seguinte, a turma receberia a visita de uma patinadora. Pediu para que os alunos preparassem algumas questões para entrevista-la;

- O professor nos contou que “a professora de sala está trabalhando com o gênero entrevista neste semestre e, então, irá ajudar os alunos a produzirem as perguntas para entrevistarem a patinadora na próxima semana”.

Aula 09/06/15

Turma 4° B (2 aulas)

- Neste dia, a turma estava recebendo a visita de uma patinadora. O professor e os alunos receberam a patinadora no anfiteatro da escola;

- Ana, a patinadora convidada, iniciou apresentando seus patins e os equipamentos de proteção. Comentou sobre seu início nos patins e sobre suas experiências anteriores, nos diversos lugares – pistas – os quais já andou;

- Foi aberto um momento para que os alunos pudessem fazer as perguntas (entrevista) que haviam preparado antecipadamente. A patinadora foi respondendo às questões dos alunos;

- Um aluno perguntou se existia uma “briga” entre skatistas e patinadores nas pistas. Ela respondeu que “alguns praticantes alimentam essa rixa, porque querem demonstrar que um grupo é melhor que o outro, mas onde eu andava, não havia isso”; uma outra aluna perguntou para a Ana se ela conhecia alguma pessoa velha que andasse de patins. Ela respondeu que “na época em que praticava, algumas pessoas com mais idade até que andavam de patins, numa praça que ficava perto da minha casa”.
- Após este momento no anfiteatro da escola, o professor conduziu a turma e a patinadora convidada para a quadra;
- Na quadra, a patinadora andou de patins, ofereceu dicas de como andar mais rápido e de maneira equilibrada; demonstrou algumas manobras; Na parte final do encontro, o professor permitiu que a turma andasse livremente de skate e patins na quadra, ficando a vontade para solicitar ajuda e dicas da Ana.

Aula 16/06/15

Turma 4º B (2 aulas)

- Na sala, o professor Jonas iniciou a aula retomando que, naquele dia, o objetivo era conhecer outros tipos de skates e, conseqüentemente, novos estilos de andar nestes skates;
- Conforme já havia nos dito, para aquele encontro, o professor pediu para os alunos convidados de outras turmas (salas) da própria escola apresentarem (falarem) sobre estes equipamentos: o *carveboard*, trazido pelo Beto do 8º ano; o *streetboard* tubarão, trazido pela Livia do 6º ano; o *waveboard*, trazido pelo Leonardo do 4º ano;
- Na sala de aula, durante a apresentação do seu equipamento para os demais colegas, o Beto contou que o *carveboard* é equipado com pneus ao invés de rodinhas e que, por ser mais alto permite andar em superfícies mais acidentadas. Neste momento, um aluno da sala perguntou ao Beto se o *carveboard* é mais rápido que o skate *street*. O Beto disse que não, “pelo contrário, os movimentos são mais lentos e suaves no *carveboard*”. A partir desse problema levantado, o professor Jonas sugeriu aos alunos que, posteriormente, durante a vivência na quadra, fosse observada a diferença de velocidade entre os equipamentos que estavam sendo apresentados;
- Após a apresentação dos equipamentos pelos alunos, a Eliana – bolsista do PIBID –, sabendo da ocorrência da atividade com a turma, trouxe o *longboard speed* e, também explicou detalhes deste tipo de skate para a turma;
- Na quadra, estes alunos-convidados e mais a bolsista demonstraram algumas manobras com os equipamentos. Contaram, também, um pouco de suas experiências como skatistas;

- O professor convidou os demais alunos da turma para experimentarem os skates. Ressaltou a importância dos mais experientes auxiliarem os colegas com mais dificuldades;
- Ao final da aula, pudemos verificar que foram ressignificadas as formas de andar de skate: sentados; deitados; em duplas e trios; com dois skates ao mesmo tempo, sendo um em cada pé.
- O professor Jonas nos contou que esta aula foi planejada à medida que “os alunos demonstravam conhecer apenas o *streetboard* clássico, sobretudo no que se refere às vivências”.

Aula 23/06/15

Turma 4º B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor anunciou que os alunos assistiriam algumas entrevistas realizadas com skatistas de uma região da cidade de São Paulo e, também, alguns vídeos selecionados da internet;
- A Eliana apresentou um vídeo contendo as entrevistas realizadas com skatistas. A Eliana contou aos alunos que fez a entrevista junto a um grupo de skatistas da zona oeste da cidade de São Paulo;
- Durante a gravação, os skatistas foram contando sobre suas experiências com o skate; há quanto tempo andam de skate; em quais pessoas/ personagens – skatistas – se inspiram para fazer suas manobras; como entendem a relação entre o skate e a música; se acreditam haver preconceitos em relação às pessoas que andam de skate; se há rixas entre os frequentadores da pista – patinadores, *bikers*, skatistas;
- Dentre as perguntas que compunham a entrevista, uma delas interpelava os skatistas a respeito dos idosos andarem de skate e patins. Os entrevistados, em sua maioria, disseram que não;
- Após retomar junto aos alunos alguns elementos das entrevistas dos skatistas, o professor Jonas iniciou a apresentação de uma sequência de vídeos do youtube: uma garota andando de skate *longboard*, fazendo manobras ao ritmo de uma música; um garoto de dois anos de idade andando de skate; um idoso fazendo manobras com o skate.
- Os alunos foram fazendo alguns comentários durante a exibição dos vídeos. Após os vídeos, o professor lançou algumas questões provocadoras, dentre as quais apareceram: “Vocês acham que idosos conseguem andar de skate? Será que os nossos avós conseguiriam andar de skate e patins?”;

- Um aluno mencionou que “velhos não andam porque quebram as pernas e os ossos”; “se os velhinhos caírem do skate eles se machucam”. Outro aluno diz ao colega que “não podemos chamá-los de velhos, temos que dizer idosos, para sermos respeitosos”;
- Após a aula, o professor Jonas disse ter reparado que “os alunos carregam uma visão docilizada do idoso... produzem constantemente o idoso como uma pessoa muito frágil, que sempre tem que ser assistida pelo mais novo”.

Aula 30/06/15

Turma 4º B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor entregou um texto impresso aos alunos que dizia respeito à participação de idosos asilados como jurados das manobras de uma competição de skate realizada no interior de uma “casa de auxílio à necessitados”, no Estado do Rio Grande do Sul;
- O professor solicitou que os alunos fizessem a leitura do texto em duplas;
- 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”. Além disso, “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”.

Aula 14/07/15

Turma 4º B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor entregou dois textos impressos para os alunos;
- Após apresentar o objetivo da aula para os alunos, o professor Jonas propôs que as crianças lessem, em duplas, dois textos que falavam sobre como os idosos são enxergados na cultura oriental e na cultura indígena;

- Passado o tempo predeterminado para a leitura, o professor conversou com os alunos sobre a ideia/conceito de cultura; questionou os alunos sobre o que entendiam como cultura;
- Após esse momento, o professor solicitou que os alunos comentassem sobre o que haviam lido. Perguntou aos alunos “quem é o idoso que está sendo falado nestes textos, nas culturas oriental e indígena?”; Alguns alunos se posicionaram a respeito. Um aluno disse que “o idoso oriental e o idoso indígena são pessoas importantes em suas culturas”;
- Na sequência, o professor fez a leitura de um terceiro texto, que continha uma análise de como o idoso é produzido na cultura brasileira. O professor também solicitou que os alunos comentassem a respeito desse texto. “Quem é o idoso brasileiro a partir do texto?”;
- Na parte final da aula, foi realizado um amplo debate sobre os três textos, buscando comparar os três contextos narrados nos textos.

Aula 21/07/15

Turma 4° B (2 aulas)

- Na sala de aula, o professor anunciou que faria a leitura de dois textos, retirados de dois livros de literatura infantil;
- O professor Jonas iniciou a aula apresentando aos alunos os dois livros infantis que abordavam o idoso, intitulados “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” e “Avós”, respectivamente;
- Com os livros em mãos, o professor levou os alunos para um espaço da escola em que há um gramado sintético, para que todos se acomodassem num grande círculo. O professor disse aos alunos que entendia ser este espaço da escola bastante confortável para a realização de atividades, embora fosse pouco utilizado pelas pessoas;
- Após cada leitura, o professor encaminhou um debate a respeito do conteúdo dos livros e relacionou-o a algumas questões que haviam sido discutidas até o momento no projeto, tais como os vídeos exibidos, os outros textos já lidos, etc.;
- Após a aula, o professor nos contou que lhe chamou a atenção positivamente o fato de um aluno ter dito que “nunca vi um professor de Educação Física fazer a leitura de um livro de histórias antes”. Nesse momento de nossa conversa (após a aula), o professor Jonas lembrou-se de outro acontecimento que, “ilustra como os alunos estão representando as aulas de Educação Física”. Relatou-nos o professor que, “ao abrir a porta da sala de materiais da Educação Física, um aluno que estava me ajudando avistou uma pipa no armário e me perguntou se a sala de Educação Física também era lugar para ter pipa, pois ele nunca tinha visto isso!”.

Aula 28/07/15

Turma 4° B (2 aulas)

- O professor Jonas iniciou a aula apresentando o aluno Rafael – do 9° ano – para a turma. O professor disse para os alunos que se tratava de um skatista e que estava presente para poder socializar suas experiências;
- Rafael, inicialmente contou sobre sua rotina diária de treino, como concilia o skate com os estudos e, também, falou que nos últimos dias vinha “batalhando por um patrocínio”;
- Na sequência, o professor Jonas solicitou que os alunos da turma encaminhassem questões para o Rafael. Um aluno perguntou se ele sofria preconceito por ser skatista. Outras perguntas apareceram: “Você conhece velhos que andam de skate?”; “Seus pais gostam que você anda de skate?”; “Você já quebrou algum osso do corpo andando de skate?”;
- Após a conversa na sala de aula, o professor conduziu a turma até a quadra. Chegando lá, o Rafael fez a apresentação de algumas manobras e ensinou alguns alunos a fazerem. O professor permitiu que todos os alunos ficassem andando com os skates e os patins até o final da aula.

Aula 04/08/15

Turma 4° B (2 aulas)

- O professor iniciou a aula anunciando que os alunos fariam registros sobre o projeto de skate que estava sendo encaminhado, até então;
- O professor pediu para que os alunos se dividissem em pequenos grupos de trabalho (com aproximadamente cinco integrantes cada); Em seguida, entregou para os grupos os materiais necessários para a produção dos registros – canetões, giz de cera, cartolina;
- O professor pediu para os alunos desenharem e/ou escreverem sobre algo que lembravam e/ou que gostaram (ou não) do projeto com o skate e os patins. Neste momento um aluno sugeriu que o material produzido pudesse virar um “livro grande”. O professor se manifestou de acordo com a ideia;
- Os alunos fizeram registros variados que continham as partes do skate e patins, nomes de algumas manobras estudadas, gestos, gírias, modalidades, origem de ambas as práticas corporais, impressões das aulas e representações de meninas, meninos e idosos andando de patins e skate;
- Ao final da aula o professor recolheu os registros e anunciou que, na semana seguinte, todos fariam uma análise do material.

Aula 11/08/15

Turma 4º B (2 aulas)

- O professor Jonas fixou nas paredes da sala as cartolinas produzidas pelos alunos na aula anterior;
- O professor pediu para que os alunos observassem cada uma das cartolinas. Na sequência, pediu com que todos – aleatoriamente – falassem sobre o que viram nos registros, bem como, sobre o que haviam achado do projeto realizado com o skate e os patins;
- Durante o posicionamento de cada aluno, o professor Jonas registrou a fala com o seu celular.

**ANEXO E – Anotações no diário de campo – referente às aulas observadas da
professora Janaína**

CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Turmas: Módulos I e II da EJA

Período de observação: Maio à Junho/2015 (14h30 às 16h00)

Aula 18/05/15

Módulos I e II (2 aulas)

- Na rua em frente ao CIEJA, a professora Janaína organizou os alunos numa roda;
- A professora perguntou aos alunos sobre os exercícios de força e de alongamento que haviam feito em aulas anteriores, “do que vocês se lembram a respeito?”;
- Em seguida, a professora distribuiu – com a ajuda dos alunos do PIBID – arcos (bambolês) que seriam utilizados no restante da aula;
- A professora perguntou aos alunos se já haviam brincado com bambolês anteriormente; a medida que os alunos falavam das formas como brincavam, a professora solicitava com que todos da turma tentassem realizar o movimento (por exemplo, rodar no braço, rodar no pé, etc.);
- Após este momento, a professora inicia um sessão de alongamentos, solicitando que os alunos falem uma forma possível de se alongar, bem como, apontem qual parte do corpo está sendo alongada;
- A partir do bambolê, a professora sugerem algumas “atividades envolvendo força e flexibilidade”: Abaixar e levantar dentro do bambolê; Passar o corpo por dentro do bambolê; em dupla, deslocar o colega para fora do bambolê; etc.;
- Ao final da aula, a professora propôs que os alunos criassem movimentos livres com os bambolês;
- Uma aluna, por repetidas vezes fazia referências pejorativas aos corpos dos colegas. Como por exemplo: “olha professora, ela é tão gorda e mesmo assim consegue usar o bambolê”;
- Após a aula, a professora Janaína 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”.

Aula 25/05/15

Módulos I e II (2 aulas)

- Na rua em frente ao CIEJA, a professora Janaína comunicou os alunos de que aula trataria de atividades voltadas ao equilíbrio e à coordenação;
- A professora questionou os alunos sobre o que eles estavam entendendo por equilíbrio e por coordenação; “em quais situações da vida diária estas capacidades físicas estão presentes?”;
- Na sequência, a professora apresentou os materiais que seriam utilizados na aula: bolas suíças, o disco de equilíbrio, o banco sueco e o bosu. A maioria dos alunos disse não conhecia nenhum destes equipamentos de ginástica;
- A professora deu exemplos (demonstrou) de como utilizar cada um destes equipamentos. Após a sua demonstração um aluno disse: “Não sei se tenho coragem de fazer estas coisas não?”;
- Para os alunos cadeirantes, a professora utilizou bastões e bolas, enfatizando atividades de equilíbrio com os membros superiores;
- A professora solicitou que todos os alunos buscassem formar duplas;
- A professora Janaína solicitou que os alunos permanecessem em duplas para a realização de atividades de equilíbrio no banco sueco e nas bolas suíças. Nesse momento, algumas mulheres resistiam em participar. Uma delas disse: “Não tenho mais idade pra querer ficar saradona fazendo ginástica... o que o meu marido vai dizer!”;
- A professora não insistiu para que as duplas fossem mistas. Deixava os próprios estudantes se organizarem;
- Após a aula, a professora nos relatou que, “nessa turma, muitas vezes, as mulheres não se sentem à vontade para realizar os exercícios de ginástica, principalmente as atividades em que necessitam dar as mãos, ou tocar o colega do sexo oposto”. A professora ainda disse que, “desde a minha chegada ao CIEJA, venho me aproximando de muitas histórias de vida, sobretudo das mulheres. Fiquei sabendo que, muitas vezes, para frequentar a escola, elas precisam enfrentar o machismo dentro da própria casa, dentro da própria família. Ouvi dessa mesma aluna um relato que dizia: Meu marido me diz que não entende porque eu quero estudar, porque eu já sou casada, tenho filhos, não tenho que expor meu corpo e que ele pode muito bem me sustentar e sustentar a casa!”.

Aula 08/06/15

Módulos I e II (2 aulas)

Dança na sala – Aeróbio 1

- Na sala de aula, após afastar as mesas e as cadeiras, a professora Janaína organizou a turma numa roda e explicou como ocorreriam as atividades durante a aula. Disse que as atividades incluiriam ginásticas com músicas;
- No início, a professora tocou algumas músicas e pediu para os alunos escutarem-nas e/ou se movimentarem nos respectivos ritmos;
- Na sequência, a professora Janaína propôs exercícios aeróbicos com música, incluindo corridas, saltos, movimentos específicos de membros e de tronco;
- Algumas pessoas não quiseram participar, apenas assistiram. Durante as atividades propostas pela professora, os alunos tentavam convencer os colegas que não estavam participando, dizendo: “faz ginástica pra você ficar forte! Só quem faz ginástica fica com um corpo bem bonito, senão fica velho e gordo!”;
- Ao término da aula, a professora nos contou que “principalmente os homens se sentiram um pouco envergonhados no início, mas logo se soltaram. Algumas mulheres da turma participam de aulas de “aeróbica” em academias, CEUs e clubes, então se sentem mais a vontade para este tipo de aula”.

Aula 15/06/15

Módulos I e II (2 aulas)

- Na rua em frente ao CIEJA, a professora iniciou a aula apresentando para a turma um “monitor de frequência cardíaca” (MFC). A professora perguntou se os alunos já conheciam este tipo de aparelho e qual a sua utilidade;
- A professora explicou sobre o MFC, deu alguns exemplos quanto ao seu uso. Neste momento, a professora buscou contextualizá-lo às atividades de caminhada, corrida e demais atividades aeróbicas. Explicou para os alunos a relação entre a atividade física e o esforço cardíaco;
- Um aluno disse que costuma vir para a escola correndo e relatou que já havia participado de algumas provas de corrida, mas que pelos preços cobrados para a participação desses eventos ele não participava mais. Disse que quando são gratuitas, ele costuma participar;
- A professora permitiu com que durante um certo tempo da aula, os alunos realizassem caminhada e corrida em torno do quarteirão onde localizado o CIEJA; Durante este tempo, fez com que alguns alunos utilizassem o MFC;
- Ao final da atividade, mediante alguns dados colhidos com o MFC, conversou com os alunos sobre as alterações que aconteceram nas frequências cardíacas; explicou sobre a

relação com a intensidade do exercício, as diferenças entre as faixas etárias e o nível de treinamento de cada pessoa;

- Ao final da aula, a professora anunciou que, na próxima semana, a turma faria uma visita em uma praça pública para conhecer sobre os aparelhos de ginástica presentes neste lugar; Nesse instante, um dos alunos mencionou que as praças públicas que oferecem aparelhos de ginástica geralmente são sujas e mal frequentadas. A professora Janaína o questionou: “Mas será que todas as praças públicas são sujas e mal frequentadas? O que nos leva a dizer que só os espaços públicos são ruins?” A professora ainda afirmou que, “podemos ter espaços públicos ruins, mas também temos espaços públicos e praças públicas que oferecem excelentes condições para praticarmos ginástica... O que vocês acham?”.

Aula 22/06/15

Módulos I e II (2 aulas)

- Na rua em frente ao CIEJA, a professora deu alguns recados gerais aos alunos sobre o procedimento de deslocamento à praça pública;
- O deslocamento até a praça ocorreu a pé; a professora estabeleceu duplas para acompanhar os estudantes com deficiência durante o trajeto;
- Chegando à praça, a professora Janaína apresentou o espaço para os alunos, bem como os aparelhos de ginástica. Sobre estes, especificamente, explicou as suas funções e demonstrou as formas possíveis de execução dos movimentos;
- A professora solicitou que os alunos tentassem experimentar todos os aparelhos, revezando-os entre os colegas da turma. A professora Janaína solicitou que, ao longo da realização dos exercícios nos aparelhos, os alunos observassem as condições de conservação dos mesmos, a limpeza do espaço, se existiam outras pessoas utilizando os aparelhos de ginástica, entre outras coisas que pudessem se fazer presentes naquele espaço;
- Após a aula, a professora Janaína nos contou que “existe no imaginário de muitos alunos a ideia de que as atividades gratuitas são ruins, de pouca qualidade etc., mesmo que eles nunca tivessem frequentado um espaço como este anteriormente”.

Aula 29/06/15

Módulos I e II (2 aulas)

- Na sala de informática, a professora buscou problematizar as representações de corpos apresentando imagens de pessoas com diferentes biótipos: altura, massa corporal, cor de pele, sexo, idade, etc.;

- Antes de iniciar a apresentação das imagens, a professora pediu que os alunos tentassem assisti-las de maneira a responder a três questões: “O que você acha destes corpos? Qual ou quais você vê com mais frequência no seu dia-a-dia? Qual desses corpos você gostaria de ter se pudesse escolher?”;
- Num dado momento alguns alunos se referiram à cor da pele como uma característica que não lhes agradava na mulher negra. Um aluno assim se posiciona: “Não gostaria de ficar da cor dela... É a cor da minha mancha”;
- A discussão prosseguiu e outros posicionamentos apareceram: “quando ela faz tatuagem ela está estragando o corpo dela...”; “Ela é tão gorda que parece um hipopótamo... não casaria nem a pau com ela...”;
- Após a manifestação de outros alunos, a professora encaminhou uma discussão sobre o assunto. “Por que vocês acham isso? Será que a mídia não tenta ficar falando pra gente como deve ser o nosso corpo? Por que será que as revistas colocam sempre os mesmos corpos nas capas?”;
- Ao final desta aula, a professora nos contou que “esse debate foi muito importante, visto que a maioria dos estudantes do CIEJA se declaram negros ou pardos. A presença das alunas mulheres que afirmavam que aquilo era um posicionamento preconceituoso foi muito bacana de ver. Percebemos que algumas das ações mais amplas da escola estão empoderando essas pessoas”.

ANEXO F – Transcrição da entrevista com a professora Alice

São Paulo, 26 de junho de 2015.

Entrevista, 39 min, sala de reunião – Biblioteca FEUSP

Entrevistador: Primeiramente agradeço a disponibilidade e generosidade em contribuir mais uma vez com a pesquisa. Na sequência apresentarei alguns fragmentos de texto que foram extraídos das nossas discussões no GD, do qual você participou com outros professores. O propósito é que você teça, livremente, comentários sobre estes fragmentos, tomando como pano de fundo para as suas respostas a sua realidade escolar, no caso, a EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, bem como os seus alunos, projetos que vem desenvolvendo nas aulas de Educação Física, em especial com as turmas do 1ºB e do 2ºB.

Professora Alice: Em relação ao ambiente da minha escola... a gente vai sobrevivendo. Eu percebo que, sobretudo em relação ao seu coletivo, na questão do grupo... as decisões tomadas vão dizendo que é bom problematizar só algumas coisas... pra outras coisas, não é bom problematizar... Por exemplo, a questão do índio que foi discutida lá com a turma... acharam super bacana eu problematizar, mas ao mesmo tempo a ideia era pra que ficasse colocando peninhas na cabeça da criança e pedindo pra elas ficarem batendo na boca pra fazer barulho... As coordenadoras insistiam que a gente fizesse isso. Outra coisa que ouvi é que determinadas questões sobre o índio não precisavam ser problematizadas, afinal “trata-se de crianças do primeiro ano, do fundamental I... então não precisa problematizar isso ou aquilo”. Aquela ideia de que as crianças são puras e elas não precisam acessar determinadas coisas agora... E aí eu penso e digo que: “...mas essas crianças estão aí, estão no mundo, onde as coisas estão acontecendo... que embora elas tenham acesso de uma forma diferente, mas elas têm acesso às coisas... o que elas significam ou ressignificam é que vai interferir nas formas como elas entendem”. Então, eu acho mesmo que a escola não é um espaço favorável mesmo para que algumas questões entrem... mas eu acho que não é favorável, muitas vezes, por conta do próprio professor. Eu estou travando lutas com as professoras do Fundamental I por várias coisas que eu vejo e não concordo. Por exemplo, neste ano a escola começou a trabalhar com sala ambiente... E aí não tem sala para a Educação Física... tem a quadra, tem o pátio e, durante os turnos da escola, as vezes sobra uma sala para a Educação Física poder usar. Nas turmas de fundamental I, mesmo quando não me sobra sala vaga, está determinado pela

própria escola que a sala da turma a qual eu entrei pode ser usada por mim durante a aula de Educação Física... E as professoras insistem em não querer sair da sala... Tem uma professora que, quando eu chegava para a aula, ela já posicionava, antecipadamente, as crianças em fila, na porta da sala de aula. E aí, quando eu tinha que trabalhar matérias na sala de aula, eu solicitava para as crianças voltarem para a sala... e essa professora ficava louca... Não falava nada, mas ficava muito puta da vida comigo.

Professora Alice: Assim, dessa forma, as coisas acabam sendo meio impostas mesmo... As vezes, independentemente da importância disso para os alunos, acaba sendo problematizado somente aquilo que me convêm. Uma professora do terceiro ano, por exemplo, chegou na sala de leitura e pediu a “História verdadeira da branca de neve”... e a própria professora da sala de leitura questionou: “Mas você está querendo a história verdadeira mesmo? A que diz respeito às questões que se ligam a sexualidade etc...?” Neste momento a professora de sala falou que não... que era para ser trabalhado o livro tal, com tal título, com tal autor... ou seja, a professora de sala já definiu o que ela queria... que trabalhasse a história da branca de neve branquinha, que cuidava dos sete anões etc... E aí a professora da sala de leitura, que é minha companheira de luta na escola, questionou e falou: “olha, eu tenho outros dois livros, que tal apresentarmos as duas histórias...? De mostrar que existe uma outra história para além daquela que já é reproduzida nos desenhos, e que nós já conhecemos?” E a professora de sala se negou... disse que as crianças não podem acessar determinados assuntos, pois são pequenas e que os pais podem ficar bravos... E aí é um pouco esta questão, do problema da gente querer problematizar só o que nos convém... de problematizar só o que é mais fácil... até porque quando a gente problematiza a gente entra em algumas questões que as vezes nos desestabiliza um pouco... Um exemplo diz respeito às questões religiosas... o que não convém à religião do professor, muitas vezes faz com que ele não problematize outras coisas... que não fale sobre outras religiões... o candomblé, por exemplo... Ou, por exemplo, quando vamos problematizar a capoeira... e aí chega o momento de discutir todas as religiões que estão presentes na capoeira... o professor muitas vezes vai preferir ficar só na roda e nas brincadeiras de roda... fazer o paranauê e, de preferencia não perguntar e torcer para que ninguém pergunte o que significa o paranauê.

Outra coisa que eu vejo com as turmas do fundamental I... é que como os alunos ficam muito tempo com elas, presos na sala, naquele grande bloco, entrando e saindo em fila da sala... quando eles chegam na minha aula eles querem fazer tudo, entrar em tudo... parece que o mundo é outro... Então, há muita imposição de regras... uso de uniforme, boné, etc. As coisas

precisam ser discutidas e, às vezes não são. Eu tento a todo momento problematizar estas coisas com o coletivo da escola, sobretudo, por exemplo, quando a gente houve discursos do tipo que ‘usar boné desvaloriza quem não tem, cria guetos, machuca o colega etc.’ Engraçado que, quando a gente leva essa discussão à frente a partir de outros textos... outras ideias, diante do discurso hegemônico da escola, a gente fica parecendo o estranho, ou aquele que não entendeu as coisas... as regras.

Professora Alice: Quanto ao excerto que diz que “a tematização depende do projeto da escola”, eu não concordo totalmente... por exemplo, na minha escola, neste ano, o PEA diz respeito às questões dos direitos humanos... e aí, se eu vou trabalhar com direitos humanos, a criança teria direito a se divertir, por exemplo... e lá na escola não é dado ou garantido esse direito à criança. A criança tem o direito a ter liberdade de expressão... mas se ela quer escutar funk, ou mesmo eu – professora – leve o funk para as aulas, a escola já tenta barrar... ainda mais quando pensado no fundamental I. Aí então, nessas ocasiões, esquece-se do projeto “direitos humanos” que deveria sustentar todas as ações e busca-se convencer que determinadas coisas são ruins, tal como o funk... o futebol pode mais ou menos... e outras coisas podem mais... afinal, a criança é pura e, portanto, algumas coisas não podem ser problematizadas com ela. Nesse sentido, a ideia que às vezes eu percebo entre as pessoas lá na escola é que, se eu problematizar, por exemplo, a capoeira, implica que eu quero levar todos os alunos para o candomblé... significa que todos irão participar de um ritual. Já o funk, levaria todas as meninas a só usarem shortinho e os meninos à só usarem armas. Só que curiosamente, no dia do brinquedo, quando eu passo nas salas, com o Lego, eles fazem arma e a professora deixa... aí é por que é de Lego e Lego é de criança?

Professora Alice: Quanto a questão do projeto escolar ser bem discutido e acompanhado de perto pelo grupo... Eu acho que eu ainda sou feliz na minha escola porque tenho ao meu lado a professora da sala de leitura... pois é uma professora que já tem um bom tempo lá na escola, e ela se posiciona, bate de frente... e, às vezes, eu consigo valorizar a minha fala a partir da fala dela... pois eu sou nova na escola, ingressei na rede um ano depois de sair da faculdade... e aí os professores mais velhos lá da escola olham um pouco diferente. Então, com esta professora da sala de leitura, quando eu quero montar um projeto, por exemplo, eu falo com ela e ela me ajuda na conquista deste espaço perante o coletivo... sem dizer que eu estou num processo de valorização da Educação Física junto ao próprio grupo de professores. Dessa forma, um movimento que eu venho tentando fazer lá na escola é encaminhar alguns textos

que eu leio para a minha coordenadora e para esta professora, pra gente discutir entre nós... E aí, eu venho percebendo que estou conseguindo ganhar um espaço maior na escola... uma estratégia para que a minha voz dentro da escola seja ouvida. Acho que a desconstrução se torna mais fácil de acordo com as vozes que ecoam na escola... Varias vezes eu sou questionada do por que das crianças estarem dentro da sala assistindo um vídeo e não estarem correndo na quadra, ou do por que estarem na sala de informática e não estarem jogando na quadra... então eu preciso a todo momento, e as vezes até por meio de alguns outros professores, ir tentando desconstruir essas ideias e fazendo valer a minha voz também... Interessante também pensar que este ano, quando eu fiz o mapeamento com os alunos do primeiro ano, que chegaram da Educação Infantil... eu fiz o mapeamento com eles e eu achei que sairia muita coisa ligada às brincadeiras... e a primeira fala dos meninos era se nós não jogaríamos futebol... Eu pensei comigo: “nossa, mas essa fala eu conheço do fundamental II... onde será que eles aprenderam isso... da Educação Física ser o espaço de se jogar futebol?”... e o mais legal é pensar que eles reconhecem as aulas de Educação Física assim, exatamente porque acessaram isso na educação infantil... pelos discursos dos próprios pais... enfim... coisas que eu também preciso problematizar... assim como a ideia de meninos jogarem de um lado da quadra e meninas do outro lado... que meninos jogam futebol e meninas não jogam.

Professora Alice: Quanto o mais difícil no currículo cultural ser a problematização... antes de nossas conversas e discussões no GD... eu achei que sabia de tematização e problematização... e agora, às vezes, eu fico a semana toda pensando se o que eu fiz foi problematização ou tematização... eu ainda sei que escorrego nos dois... Mas aquelas discussões me ajudaram a ficar atenta para algumas coisas. Soma-se a isso, é claro, o fato do professor não ter tido uma educação problematizadora, independente da abordagem de currículo que hoje ele siga. Eu não tive uma educação problematizadora. Sempre me disseram o que eu precisava fazer e aprender para passar de ano, para me formar, para ser uma cidadã boazinha e quem sabe chegar na faculdade. Eu sempre fui atleta, por conta disso eu nunca fiz aula de Educação Física na escola, pois tinha atestado que me permitia não fazer aula. Depois, quando eu joguei no Juventus eu recebi uma bolsa pra estudar numa escola privada... e lá também eu não fazia aula de Educação Física. Por conta da bolsa atleta a gente passava muito facilmente nas disciplinas... em inglês eu não sabia falar nada, mas a professora sempre tinha que pensar em trabalhos extras para cobrir o que eu deixava de fazer por conta dos jogos. Foi assim que as coisas aconteceram na escola. Quando eu cheguei na faculdade, foi só na disciplina do Mário que eu passei a ouvir umas coisas mais diferentes, que buscava problematizar algumas

coisas... me lembro que o Mário problematizou até a bolsa atleta... no começo eu fiquei puta da vida... afinal, lá eu também era bolsista... mas foi só nesse momento que eu comecei a sacar algumas coisas, que começou a cair a minha ficha... foi só nesse momento da minha vida que eu pude começar a perceber uma educação mais problematizadora. Do restante da minha formação inicial, não ocorreu mais nada de problematização. A ideia era somente de transmissão de conteúdos mesmo.

Então, eu acho que no currículo cultural o mais difícil dele também é a problematização... Tem as dificuldades da problematização principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental... principalmente numa aula que, quando eu entro na sala a criança me dá beijo, conta da semana inteira dela e aí eu tenho que entrar numa discussão que não tem nada a ver com aquilo que ela está falando. Já no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio a gente pode até ter um momento mais inicial para que a gente converse sobre alguma coisa, mas logo a gente fala: “galera, vamos começar a aula então...” e aí a gente se apronta e entra no assunto da aula... Já com as crianças pequenas não se tem esta etapa... de entender que daquele momento em diante a aula vai começar... Por exemplo... mesmo quando eu entro no assunto, uma criança, do nada, no meio da aula, levanta a mão e diz: “professora, o meu cachorro...” e aí isso quebra tudo... porque eu não barro, mas fica muito difícil pra conseguir voltar depois. E talvez, por isso mesmo, vai ter algumas vezes que a nossa aula vai ser ouvir ou assistir as coisas que eles estão fazendo... Ainda que a gente tenha preparado e levado uma coisa pra eles, acaba não dando certo. Então, problematizar com as crianças pequenas é muito difícil... ou porque, de fato, elas são muito novinhas e, logo, perdem a linha de raciocínio com o que esta sendo falado ou, ainda, porque, de fato, o professor ainda não tem acesso aos textos que vão alimentá-los. Penso, por exemplo, da ausência de relatos de práticas com crianças bem novinhas que poderiam me ajudar a pensar ações com as minhas crianças... de repente eu estou propondo coisas para os alunos que estão indo muito além deles... considerando que nem todos são alfabetizados... o que dificulta nos registros.

Professora Alice: E as marcas de vida sim... essas com certezas vão sempre fazer com que o professor faça determinados encaminhamentos, veja determinadas coisas. Eu, por exemplo, sempre fui uma aluna muito difícil para os professores na escola... matava aula, colocava bomba no banheiro... e, por ser gordinha e mulher (que gostava de fazer coisas que os meninos faziam) sempre fui muito discriminada... e aí, sempre me falavam que eu seria uma pessoa ruim... Eu vejo isso acontecer bastante na escola, por parte dos professores... e quando eu ouço isso, logo eu falo... “essa pessoa ruim já fui eu... e eu estou aqui hoje, sou professora,

formando essas crianças!”. Por isso que eu me incomodo tanto quando a escola fica fazendo coisas com os alunos as quais também já fizeram comigo. Castigando, dando bronca e sempre nas mesmas pessoas... Eu acho que muito por conta dessas coisas, eu sou muito sensível às questões de gênero... estou lendo muito sobre a teoria *queer*, por exemplo. Então, na hora de problematizarmos, a questão do marcador escolhido, às vezes, realmente, tá muito ligado à uma questão que a gente sofreu, de nossa história de vida... dos textos, que por consequência, a gente vai mais acessando. Por exemplo... questões ligadas à classe social e à religião, eu não tenho muitos textos que me alimentam... então, talvez corre-se o risco de eu fazer uma problematização desses marcadores que fique rasa demais... que, por ser rasa, pode naturalizar as coisas... e deixar tudo do mesmo jeito, não desconstruir o que precisa ser desconstruído... só afirmando algo, não abrindo pra outros significados. Por exemplo, o trabalho que eu fiz com o skate de dedo... a problematização foi feita em cima do infante... eu problematizei quem era o infante, quem brincava... e as crianças afirmavam que quem brincava era só quem era criança. E aí, eu trabalhei um texto que vai dizer que o *fingerboard* é um esporte que a criança não pratica. E eu fiz esta discussão com eles... “mas é uma brincadeira, um esporte...? Quem pode, quem não pode...?” E as crianças afirmavam que adulto não brinca... aí eu percebi a necessidade de levar a questão dos colecionadores... que são adultos... que trabalham, mas brincam quando não estão trabalhando... e aí é legal porque as crianças começam a se perder... E eu acho que é legal isso... Eu acho que quando a problematização está ficando boa é exatamente no momento quando as crianças vão se perdendo... que você vai indagando, questionando, apontando, falando e elas vão ficando desnorteadas... acho que é esse o momento que a gente, de fato, está conseguindo problematizar. A expressão “é isso mesmo” não é um bom indício. Quando as crianças dizem “é isso mesmo!”... eu acho que eles só estão, tipo assim, boicotando para ir logo pra quadra. Por exemplo, se estamos discutindo o papel da mulher numa dada situação do futebol e as crianças, num dado momento, dizem: “é isso mesmo!”... elas estão boicotando. Agora, se a criança diz: “nossa professora, não entendi!”... ou se respondem questionando alguma coisa... puxa... esse é o momento que a gente se aproxima da problematização. É igual acontece, ou deveria acontecer com a gente... quando a gente está problematizando, discutindo um ponto e eu me sinto perdida... esse é o momento que me faz ter que buscar referencial para me reequilibrar na discussão... Isso acontece direto comigo no GPEF, por exemplo... eu chego nas reuniões convictas de que eu sei tudo do texto lido... e eu saio das reuniões sempre abalada... desequilibrada... e é isso que me faz buscar outras coisas no próprio texto ou em outros textos... ou a partir de outras conversas e discussões. Então, nas minhas aulas, quando eu faço algumas coisas com o intuito

de problematizar e eu não percebo os desequilíbrios causados nos alunos... eu chego em casa, fico pensando e falo: “e aí... e agora...?” Daí eu tenho que voltar nos meus registros e ficar pensando... “preciso de mais uma aula? Qual atividade de ensino eu preciso propor pra desconstruir isso...?” E aí surge uma outra questão importante, uma dificuldade que eu tenho... até que ponto eu vou problematizar...? Por quanto tempo eu vou problematizar aquela determinada coisa? O que eu preciso ouvir das crianças pra falar que aquele é o ponto final? Será que tem alguma coisa que eu precise ouvir? Ou só o simples fato da criança dizer que “agora eu entendi que a mulher também joga futebol”, já é necessário pra eu dizer que algo foi desconstruído... ou o aluno está me boicotando, pra terminar esta aula? Ainda mais, considerando um grupo de alunos que estão acostumados com outros tipos de aula de Educação Física... que me perguntam, por exemplo, se a gente vai alongar no início da aula... e aí, eu chego com um texto para eles lerem naquele dia... Então, até eles construírem uma ideia do currículo cultural, de entenderem como é que as coisas funcionam na aula de Educação Física... Talvez, pensando agora, precisasse que a gente apresentasse a ideia do currículo cultural aos alunos... os objetivos de nossas aulas. A questão é que, ao final do processo de problematização, eu tenho dificuldade de perceber ou identificar se eles problematizaram, se eles avançaram, se eles ressignificaram ou se eles estão me boicotando por querer ir para a quadra. E se eu não problematizei, será que eu tematizei? Ou será que a tematização é só o objeto que eu estou estudando com as crianças, independente da problematização...? O ponto é que não podemos ficar freando as coisas, este é o desafio de problematizar no currículo cultural.

O legal da problematização é que não há um equilíbrio... como por exemplo o mapeamento... que é uma coisa mais equilibrada, mais ajustada, mais estruturada... você consegue tabular, olhar... Já a problematização é muito diferente, pois é muito mais variável, menos estruturada. Às vezes, você propõe uma problematização e a turma, na hora da aula, não responde aquilo como você esperou... ou as crianças não estão entendendo nada daquilo que você propôs... e aí, como eu me reequilibro na aula? Como me reorganizo em relação a minha própria aula? E aí passa a ser uma problematização pra gente, pra que a gente faça problematizações das nossas próprias ações.

ANEXO G – Transcrição da entrevista com o professor Jonas

São Paulo, 23 de junho de 2015.

Entrevista, 25 min, sala dos professores – EMEF Raimundo Correia

Entrevistador: Primeiramente agradeço a disponibilidade e generosidade em contribuir mais uma vez com a pesquisa. Na sequência apresentarei alguns fragmentos de texto que foram extraídos das nossas discussões no GD, do qual você participou com outros professores. O propósito é que você teça, livremente, comentários sobre estes fragmentos, tomando como pano de fundo para as suas respostas a sua realidade escolar, no caso, a EMEF Raimundo Correia, bem como os seus alunos, projetos que vem desenvolvendo nas aulas de Educação Física, em especial com a turma do 4ºB.

Professor Jonas: Lendo estes tópicos... eles têm muita relação com o PPP da escola e aí, pensando no currículo cultural, num currículo multicultural, o PPP da escola é de extrema importância para que os trabalhos caminhem numa mesma direção. Ainda que o tema dos projetos às vezes recebam o nome, tal como aqui na minha escola, de “diversidade cultural”, onde fica parecendo que cabe tudo... mas na verdade não é isso... o PPP é um ponto de apego dos professores que vão desenvolver o trabalho em sala de aula, para com aquilo que foi decidido coletivamente... Então, este excerto aqui, que fala que “a tematização depende muito do projeto de escola que você tem”, isso eu tenho a concordar justamente por conta disso que eu falei. Teve uma vez aqui na escola que optou-se, após muitas discussões, e eu e mais grupo de colegas perdemos a batalha, optou-se por fazer a festa das nações. E aí, quando você via as nações escolhidas pelos professores para as crianças, só apareceram as nações européias, por exemplo. E aí, como é que eu vou tematizar uma nação que no contexto daquele projeto, não foi contemplada, como por exemplo, a Bolívia? Nós temos alunos bolivianos e como é que eu vou tematizar as práticas corporais bolivianas se a Bolívia não foi contemplada no projeto? Por fim até consegui encaminhar algumas coisas, mas em meio à muita luta.

Professor Jonas: Agora com relação a esta ideia levantada de que o ambiente da escola não é favorável... eu acho que depende muito, depende muito de onde, de que local você olha a escola... Por exemplo, algumas crianças... todas as vezes que a gente fala “olha, nós iremos ficar em sala hoje pra fazermos algumas coisas, encaminharmos algumas conversas e tal”... e

aí, logo algumas delas dizem: “e aí professor, o que nós vamos estudar?” Então, pera aí, por mais que a escola seja aquele ambiente que fecha com regras, tal, tal, tal... um período nela... e as crianças já perguntam o que a gente vais estudar e não se a gente vai para a quadra, ou se a gente vai jogar bola... Então de certa forma, você vê algumas coisas, a partir da própria fala das crianças... Por exemplo, algumas vezes, nós estarmos estudando uma dada prática corporal e aí alguma criança pergunta “professor, a gente vai ver vídeo?”... Então, não é o ambiente da escola como um todo que propriamente vai definindo... ao não ser se for tratar a escola como um todo... que é burocrático, conservador etc... Mas acredito assim, que após um tempo na escola, com o currículo cultural posto em ação nas turmas, já se começa a ver algumas marcas importantes... E é esse contato mais prolongado com as turmas, que vai permitir que você faça algumas problematizações mais interessantes. Hoje, por exemplo, eu dei aula numa turma de 6º ano... essa turma foi minha no ano passado e nos anos anteriores eles foram alunos dos professores Luiz e Everton... então eles estão acompanhando um tempinho o currículo cultural, ainda que não seja uniforme o negócio... E aí, hoje, nesta turma, quando eu fui problematizar algumas questões dos atletas profissionais no futebol, você percebe que as crianças já começam a sacar algumas coisas... em algumas outras turmas, com menos tempo de contato, pode ser que talvez não se veja isto tão claramente...

Professor Jonas: E aí, podemos mesmo pensar neste papo da maquinaria escolar... me lembro que quando eu fiz aquela leitura do texto que falava sobre a maquinaria escolar... isto mexeu pra caramba comigo... a ponto de ver que, puxa, eu sou isso... E é um pouco isto que ao meu ver dialoga com um pedacinho dos excertos... Algumas armadilhas colocadas pela escola faz com que o professor marque algumas coisas... que as crianças não estão pensando sobre aquilo... a maquinaria que envolve a escola coloca algumas armadilhas, levando o professor a tomar decisões precipitadas e a querer estudar coisas que nem sempre se ligam a um problema vivido pelos próprios alunos. Às vezes, a gente vai fazer um trabalho com o futebol e meio que já fica marcado tratar das relações de gênero... Sendo que dá pra você tematizar os gestos, é possível fazer uma tematização dos gestos e sobre tantas outras coisas que têm no futebol e não só o gênero, por exemplo... que é o que acaba aparecendo com frequência.

Professor Jonas: E como eu disse no início, o projeto político-pedagógico envolve a maioria destas questões... é como está aqui em uma das passagens: um projeto escolar bem discutido e acompanhado de perto pelo grupo contribui numa escala maior para o sucesso... Aí, eu tenho

muito a concordar com isso. Aqui nesta escola que eu trabalho, o projeto político-pedagógico vem sendo discutido... talvez não com o caráter que deveria ter, mas... E eu acho que a rede municipal vem empenhando alguns esforços pra que isso possa acontecer... Especificamente, nesta escola, nós nos pautamos muito pelo PEA que ocorre na JEIF... é um dos projetos da JEIF... e aí, um deles trata dos estudos do TCA, onde a gente faz estudos e análises da ligação do projeto da escola com os temas dos TCAs... Mas a discussão mais ampla, o tema mais amplo definido pelo coletivo da escola é “Diversidade cultural”. Só que a cada ano nós pegamos um braço, uma ramificação da diversidade cultural. Por exemplo, teve um ano que foi sobre a cultura afro-brasileira. Num outro ano foi a cultura nordestina... num outro, foi a influencia das culturas na região de São Miguel Paulista... que foi quando eu desenvolvi um projeto nas aulas de Educação Física com o Muay-thai. Neste ano, o projeto pedagógico da escola trata das relações de gênero na sociedade, especialmente do “feminino”... e eu fui uma das pessoas que fiz força para que o “feminino” fosse discutido no PEA... e uma das minhas justificativas para tal escolha foi no sentido de dizer que este tema é uma discussão que vem se dando à nível das decisões políticas federais... de participação das mulheres nas políticas partidárias etc. No entanto minhas tematizações nas aulas de Educação Física não se especificam somente nisso... só nas questões de gênero... embora nós discutamos sobre gênero também com os alunos... Se não a gente vai trabalhar o skate e aí discute-se só gênero, futebol, danças, lutas... discute-se só gênero. Eu acho que dá pra que num mesmo trabalho, a depender do fôlego de cada projeto, discutir outras coisas...

Eu trabalhei na minha vida em quatro escolas... e é perceptível que a maquinaria que envolve a escola é pra dificultar as coisas acontecerem... com sinal, disciplina... e é muito difícil romper com tudo isso.

Professor Jonas: Lendo essa parte dos excertos, que fala mais especificamente do professor... primeiro este que diz que o mais difícil do currículo cultural é a problematização, pois o professor não teve acesso a uma educação problematizadora... Isso me leva a refletir que... muitas vezes, nós estamos na sala de aula e nós agimos da forma como nós estudamos na faculdade, mas sobretudo da forma como nós aprendemos e estudamos lá na educação básica. E, se neste tempo passado, algumas pessoas tivessem problematizado mais algumas questões... não só no que diz respeito à Educação Física, mas pensando nos conhecimentos de uma forma mais ampla... talvez a gente tivesse com mais facilidade hoje... mais preparado para a tarefa de problematizar... E aí, é como está escrito aqui neste excerto mesmo, que “não é comum na sociedade um espaço de problematização”. É muito difícil, por exemplo, a gente

assistir televisão, jornais etc., e ver a mídia fazendo esse exercício. Uma vez eu li que, no passado, o teatro era aberto ao público geral e que após a apresentação teatral havia um debate, uma problematização do assunto apresentado... e hoje em dia o teatro faz o oposto, ao menos na maioria dos casos... você chega, assiste e vai embora... é meio que uma maquinaria também do teatro, uma espécie de maquinaria social existente...

Professor Jonas: E quanto ao professor problematizar influenciado pelos textos dos quais se alimenta... por questões ideológicas... Acho que aí sim. Pensando no currículo cultural... nos Estudos Culturais como uma ferramenta política e teórica de análise... que os Estudos Culturais se posicionam a favor dos desfavorecidos nas relações de poder... então quando você problematiza você se posiciona em favor de certos grupos em desvantagem nas relações de poder, sempre mostrando dados da história que desfavoreceram muitos destes grupos, bem como as lutas encaminhadas. Então, nós nos alimentamos muito disso... atuando mesmo.

Professor Jonas: Na turma do 4B, que é a turma que você está acompanhando, a maioria das crianças já tive aulas com o professor Everton e com o professor Luiz, que são professores que também encaminham as suas ações próximas destas discussões do currículo cultural. E é o primeiro ano que eu estou com eles. E aí, no início do ano, quando eu fiz o mapeamento, quando eu os questionei, saíram coisas muito legais... do tipo: “professor, nós já estudamos dança, jiu-jitsu, skate, futebol, ginástica...”. Então, eu acredito pela fala das crianças que os assuntos foram os mais diversos possíveis... E aí, conversando com estes dois professores que eu mencionei, eles me passaram alguns registros de algumas tematizações feitas... O skate, por exemplo, eles já trabalharam no segundo ano com o professor Luiz... E agora, eu estou tematizando o skate com eles novamente, adicionando os patins, e acredito que estamos caminhando numa outra direção, mesmo que a prática corporal skate já tenha sido abordada antes. Neste ano, no primeiro bimestre, eu tematizei com o 4B “as nossas brincadeiras”. O motivo dessa tematização que fizemos no primeiro bimestre deveu-se, sobretudo, ao fato da gente ouvir, por muitas vezes, por parte de muitos professores aqui da escola, que criança não brinca mais, que as crianças de hoje não sabem brincar, que as crianças precisam aprender a brincar etc. Com o trabalho, nós nos propusemos, democraticamente, a escolher as brincadeiras, para que as crianças pudessem explica-las... afinal a ideia era valorizar as brincadeiras que as crianças conheciam e brincavam. E aí, eu vou confessar aqui que o trabalho não caminhou muito, achei que ficou um pouco morno demais... mas nós finalizamos o trabalho, registramos... E agora, o trabalho com o skate e os patins, deveu-se pelo fato

destas práticas estarem muito presentes no universo cultural corporal das crianças... muitas têm patins, skate, tios que andam... a própria estagiária do PIBID que nos acompanha anda de skate e se motivou com o tema quando eu falei da ideia com ela... Então, penso que as tematizações aqui nas aulas de Educação Física, estão se dando a medida que as coisas estão ocorrendo, as representações aparecendo... Eu me preocupo um pouco, porque às vezes eu acho que as minhas aulas são muito parecidas demais... pensando nos projetos que já fiz, quando eu pego os registros, eu vejo um pouco isso, a recorrência de alguns marcadores... Então, eu venho me esforçando para buscar outros marcadores, outras formas de fazer também... talvez começando os trabalhos de uma outra forma... Bagunçando isso que está quieto demais...

ANEXO H – Transcrição da entrevista com a professora Janaína

São Paulo, 02 de julho de 2015.

Entrevista, 26 min, sala de reunião – Biblioteca FEUSP

Entrevistador: Primeiramente agradeço a disponibilidade e generosidade em contribuir mais uma vez com a pesquisa. Na sequência apresentarei alguns fragmentos de texto que foram extraídos das nossas discussões no GD, do qual você participou com outros professores. O propósito é que você teça, livremente, comentários sobre estes fragmentos, tomando como pano de fundo para as suas respostas a sua realidade escolar, no caso, o CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, bem como os seus alunos, projetos que vem desenvolvendo nas aulas de Educação Física, em especial com as turmas de módulos I e II da EJA.

Professora Janaína: Concordo com o fato do ambiente da escola não ser favorável às problematizações e, por isso mesmo, a aula em si transforma-se mais num tempo de sobrevivência do professor. Se já é difícil para o professor problematizar... as crianças não enxergam mesmo a problematização como uma rotina da escola, pelo contrário, muitas vezes as crianças acham que problematizar é perder tempo... quando a gente fica questionando, perguntando... E aí, eu acho que entra um pouquinho na lógica dos tempos da própria escola. Por exemplo, você tem 45 minutos de aula... e aí, as vezes, você quer conversar, pra entender mais o que os alunos pensam, pra tentar entender de onde é que estão vindo aquelas ideias... e aí você se depara com esta lógica dos 45 minutos de aula, e as crianças querendo realizar atividades... eu acho que tudo isso interfere um pouco... cai mesmo naquilo que nós conhecemos como maquinaria escolar.

Professora Janaína: Com relação ao professor fazer suas escolhas em função de algumas armadilhas postas pela própria escola... eu concordo que isso aconteça... muitas vezes, pelo perfil dos projetos que a escola acaba escolhendo, com temas que podem ser todas as formas... Por exemplo, eu já trabalhei em escolas que o tema foi sugerido (entre aspas) pela DRE... e, coincidentemente, esta sugestão, inclusive, foi acatada por várias outras escolas. Então, quando aparecem estas coisas, estes temas, às vezes, a gente precisa fazer encaminhamentos que não necessariamente conversam com as necessidades reais da escola... ou com as necessidades reais das crianças. E, às vezes, não é nem que o professor tentou impor um tema

às crianças... mas sim a forma como ele enxergou as possibilidades de articular o trabalho dele ao projeto mais amplo da escola. Como a tematização é sempre um olhar do professor... uma escolha que ele talvez tenha feito, em relação a uma dada atividade... a gente olhando de fora, talvez pareça uma imposição às crianças... mas não necessariamente aquilo foi uma imposição e sim o jeito que ele, professor, conseguiu enxergar e ver aquilo, as possibilidades.

Professora Janaína: Quanto a escola ser muito impositiva na determinação das regras... eu acho que realmente demanda-se um trabalho não só das aulas de Educação Física... mas um trabalho, uma tarefa da própria escola. As regras que são da escola precisam ser problematizadas no coletivo escolar. Não adianta a gente tentar discutir só nas aulas de Educação Física algumas coisas que são do coletivo... por exemplo, a obrigatoriedade ou não do uso do uniforme... Acho que isso é objeto de problematização do coletivo e não só das aulas de Educação Física. Não que não possa sair numa discussão de um trabalho da Educação Física algo relacionado a isso... e que isso seja discutido com os alunos em aula... mas são questões que precisam ser levadas, posteriormente, para serem discutidas coletivamente.

Professora Janaína: Eu tenho certeza que a tematização depende muito do projeto de escola que você tem... Tem escolas que não querem que você discuta certas coisas e aí, dependendo da proposta da escola a gente pode tematizar certas coisas... mas, dependendo da proposta, a gente não pode tematizar certas coisas... E pensando na escola que é pública, laica etc... eu acho que isso não deveria acontecer, mas hoje eu estou numa rede onde estas coisas acontecem... embora não caiba isso lá. Eu vejo que mesmo se tratando de escolas públicas, a sempre um projeto de escola por detrás... quem é o cidadão a ser formado, os sujeitos a serem formados... E eu sempre acredito que a gente deve pensar coisas articuladas com tal projeto. Eu fico pensando, por exemplo, se eu estivesse numa escola que eu não concordasse com o projeto... eu tenho dúvidas do que eu faria... se eu sairia desta escola ou se eu tentaria pensar em coisas que entram em conflito com o próprio projeto... acho que eu precisaria pensar mais sobre isso... não sei...

Um projeto escolar bem discutido pelo coletivo... eu concordo que contribui para a problematização dos diversos marcadores sociais. Quando o projeto da escola é coletivo, de fato... quando as coisas são construídas no e pelo grupo... as chances das coisas serem mais articuladas e terem mais relações com as problemáticas das crianças é maior. Mas é difícil isso acontecer na escola. Normalmente quem é voto vencido tem o hábito de boicotar. Lá no

CIEJA, por exemplo, o fato de todo mundo ser JEIF... isso é uma coisa muito importante e muito bacana do projeto. Pensa na importância de você conseguir reunir todos os professores da escola uma vez por semana... E, por conta disso, os projetos funcionam bem. Neste ano, por exemplo, a gente está discutindo a partir do PEA alguns marcadores sociais e como eles têm interferido nas nossas ações diárias no CIEJA.... como a gente tem enxergado as questões do racismo, de gênero, de idade etc em nossas aulas. E tem sido bacana uma vez que a escola trabalha mais no coletivo e as aulas de Educação Física se sintonizam com este objetivo mais amplo... embora tenha alguns professores que sempre tentam dar um migué... falam mas não fazem o que falam. Mas, no geral, o grupo de professores é participativo, se envolve com as discussões, contribui com textos e vídeos... No grupo de professores, estávamos com dificuldades de perceber questões ligadas ao preconceito racial nas aulas de uma forma geral, que era umas prioridades do projeto da escola... talvez, pelo fato dos adultos já terem noção de que o racismo é crime. Então, decidimos no coletivo de professores que precisávamos exercitar mais como poderíamos enxergar as questões de raça nas nossas aulas, se é que elas estariam presentes. Então... a gente fez uma avaliação sobre o trabalho com as questões raciais... uma vez que a gente não estava conseguindo enxergar muito bem isso nas nossas aulas... E aí, a questão que levantamos foi: “Será que não acontece o racismo aqui ou será que nós não estamos sabendo enxergá-lo?”... E aí, a gente foi percebendo que, pelo fato de nós trabalharmos com adultos, eles já sabem algumas coisas... uma delas que o racismo é crime... possuem mais noção das questões legais... E, por isso, eles acabam ofendendo por outras questões, ou seja, as divergências ali se dão a partir de outros marcadores, tais como, lugar de moradia, questões de ser mulher... Mas foi no coletivo que foi possível verificar estas questões... inclusive da necessidade de exercitarmos mais como podemos enxergar as questões de raça nas nossas aulas. Na semana passada tivemos que fazer uma atividade em aula com os alunos, no sentido de tentar perceber situações onde estivesse presente o racismo... depois tivemos que apresentar esta atividade no coletivo dos professores. Então, é uma escola onde está presente este movimento... Mas é o fato dos professores terem JEIF que facilita isso.

No CIEJA, recentemente, eu tenho enfrentado questões muito particulares... às vezes eu me cobro muito por não me enxergar tentando fazer coisas que escapem às questões motoras. Às vezes, em aula, eu me pego, por exemplo, propondo atividades motoras para os alunos e eu fico muito mal... Mas a questão é que há um grupo grande de alunos com deficiência e a gente está tentando estabelecer formas de comunicação... e, por conta disso, muitas vezes, eu não consigo problematizar certas coisas com eles... uma vez que as questões de comunicação com

eles ainda é muito precária, difícil. Este ano, eu venho tentando investir bastante com algumas questões, em função destas discussões coletivas que eu lhe disse... em algumas turmas caminha mais em outras menos. Talvez o grupo deva falar mais sobre isso, de investir mais nessa discussão que gira em torno dos alunos com deficiência no currículo cultural.

Mas, de fato, nós não tivemos uma educação que problematizasse, tanto no ensino superior como na educação básica... sempre nos ofereceram as coisas prontas... pra que não ficassemos pensando muito sobre elas... e eu acho que isso acaba interferindo no nosso olhar, nas nossas práticas. Os alunos também vivenciam na maior parte do tempo da escola coisas que estão dadas, prontas para serem resolvidas e não questionadas... E aí, quando você vai tentar problematizar existe uma resistência grande por parte dos alunos também. Numa outra escola da rede privada que eu estou iniciando agora, as crianças me falam: “professora, por que você pergunta tanto? Por que você não vai e resolve... você é a professora?!”...

Professora Janaína: E o professor, ele problematiza alimentado pelos textos os quais se alimenta, com certeza. Os seus posicionamentos políticos, se você está na greve ou não, se você concorda com a política do governo ou não... eu acho que tudo isso interfere muito... e muitas vezes pelas questões que nós vivemos... Eu, por exemplo, me envolvo muito com as questões das mulheres... eu joguei futebol e muitas vezes os homens me xingaram de “Maria-homem”, entre outras coisas... E hoje, quando eu vejo as meninas sendo discriminadas ou sofrendo, eu defendo com unhas e dentes... às vezes, mais do que eu deveria... Mas, só a gente que passou por algumas situações sabe o quanto aquilo pode deixar a pessoa mal... e talvez a pessoa não saiba lidar bem com isso e precisa de sua ajuda. E, hoje, eu tenho me mobilizado muito pelas pessoas com deficiência... eu já briguei em muitos lugares, quando eu fui em passeios com alunos aqui da escola. Quando eu vejo pessoas fazendo careta ou falando coisas... e eu acabo tomando as dores deles e fazendo algumas ações... Então, eu acho que isso tudo vai influenciando minha prática como professora... Eu estou sempre com um olhar muito grande sobre isso... sobre o que eu devo fazer pra ajudar estes alunos, que eles consigam ter mais experiências positivas etc... Muitas vezes, os alunos com deficiências têm vergonha de sair... e, se todas as vezes que eles saem eles passam por situações vexatórias, é obvio que eles continuarão com vergonha de sair... E aí, a gente tem encaminhado algumas ações na escola em que eles comecem a lidar melhor com tais situações, inclusive com relação a um posicionamento de enfrentamento à estas situações. Uma tentativa para que eles não sejam sempre oprimidos... Acho que isso influencia nas minhas decisões. Por exemplo, quando eu vou fazer alguma coisa na escola, eu sempre digo: “Eu vou levar os alunos com deficiência...

não sei como vocês irão fazer... mas eles vão comigo sim!” Um exemplo, é a questão da nossa ida à praça pública, com as turmas as quais você está acompanhando... Então, eu tenho tentado algumas ações assim... Problematizar, nesse sentido, está muito influenciado por aquilo que eu tenho vivido, lido, acessado, estudado etc.

Professora Janaína: No momento, com as turmas dos módulos I e II lá da escola, que a gente está trabalhando com práticas de ginástica... Para iniciar o trabalho, em conversas com as turmas, levantamos quais eram as práticas corporais que cada um deles realizava ou conhecia, quais eram os espaços disponíveis para isso no entorno das suas residências e quais eram os interesses e expectativas que possuíam a respeito das aulas de Educação Física. Os resultados dessas conversas estavam relacionados a práticas ginásticas, e as expectativas dos estudantes a respeito das aulas de Educação Física giravam em torno de melhorar a flexibilidade, emagrecer e relaxar, ou seja, um olhar utilitário sobre eventuais benefícios das aulas... Mas, além destas questões, um dos grandes objetivos do trabalho acabou sendo a questão do uso dos espaços públicos... se considerarmos que, no início, tal como constatado no mapeamento, os alunos disseram que moravam próximos à locais que ofertam práticas de ginásticas, mas que nunca haviam utilizado tais espaços... por carregarem uma série de representações preconceituosas... que venho tentando quebrar... ou mesmo, por não saberem usar os equipamentos de ginásticas, fazer exercícios corretamente etc. Então, quando a gente foi conversando coisas nas aulas, a gente foi tentando construir algumas ideias no sentido de aprendermos a fazer alguns exercícios... de como podemos fazê-los em casa ou nos aparelhos da praça, ou nos clubes, por exemplo... e de que todos podem fazer. E o desafio é que nós temos quatro alunos com deficiência nas turmas... e isso vem sendo muito rico para todos, eu acho.

ANEXO I – Transcrição do segundo GD

São Paulo, 02 de outubro de 2015.

Grupo de Discussão, 1h07min, sala 61 bloco B – FEUSP.

Moderador: Inicialmente agradeço pela presença de todos. A partir do GD realizado há alguns meses atrás, bem como das observações que estou encaminhando nas escolas e das entrevistas que fiz com alguns de vocês, produzi um texto que hoje irá, num primeiro momento, disparar a nossa conversa. Então, penso que a dinâmica do nosso encontro tomará essa direção... de discutirmos em torno das questões da tematização e da problematização disparadas pelo texto e daquelas outras que emergirão com a própria discussão. Tão como no primeiro GD, aqui todas as ideias e opiniões interessam; não há certo ou errado; bom ou mau argumento/ posicionamento. As falas aqui gravadas serão transcritas e, na sequência, retornarão a cada um de vocês para que procedam as inserções ou retificações no texto.

Alguém tem alguma dúvida antes de começarmos? Nesse momento então, os convido a leitura do texto e, em seguida, iniciamos a conversa.

Professora Janaína: Eu gostei muito das metáforas postas... Quando fala em ferver, por exemplo... “Fazer ferver o caldo que uma vez frio não faz emergir representações”... eu acho que é muito isso mesmo. Quando a gente vai pensando nas coisas que vão acontecendo nas aulas, nos diálogos, nas diversas situações que, quando você menos espera, fica morno... o que não significa que depois não volte a aflorar, mas que naquele momento ficou morno.

Professor Felix: Eu fiquei pensando bastante nessa parte que a professora Janaína destacou... “Fazer ferver o caldo”. Aí eu fiquei imaginando um caldo fervendo... e as relações necessárias pra fazer o caldo ferver depende com que a gente entenda, por primeiro as contingências e os problemas. E aí, nesse sentido, os problemas serão as bolhas... eu estou pensando assim...

Professora Janaína: ... e que faz saltar pra fora! Como se fosse um molho de tomate fervendo... cada vez que uma bolha estoura vai sujando cada vez mais o fogão.

Professor Felix: Além de saltar pra fora, a fumaça que sai desse molho também representa algumas coisas... e são essas coisas que a gente não pode deixar escapar... deixar permanecer...

Professora Alice: São as tomadas de decisões, talvez...

Professor Felix: Eu não sei dizer se são as tomadas de decisões... eu acho que são os acontecimentos... E aí fiquei pensando muito nas questões das problemáticas, das contingências e da necessidade da gente permanecer atuando sempre dentro deste plano. É na contingência, é dentro deste plano que o caldo ferve e permite emergir as representações dos sujeitos e as possibilidades do trabalho...

Professora Alice: Eu queria entender um pouquinho melhor esta parte do texto que diz assim: “Artista do palco, que muitas vezes não iniciado, recorre às marcas-vida para encenar” (Medo?).

Moderador: De alguma maneira, em algum momento daquela nossa primeira conversa, durante a realização do primeiro grupo de discussão, saiu muito esta perspectiva do professor problematizar influenciado por suas leituras, relações, percepções, formas de enxergar a vida, texto os quais se alimenta etc...

Professora Alice: Essa parte me remeteu justamente pra uma questão que, inclusive, em outro momento, eu já lhe disse alguma coisa a respeito, de que, por exemplo, em relação aos alunos pequenos... de você ter medo de problematizar algumas coisas com os pequenos, achando que eles não irão responder etc...

Moderador: Tanto no nosso grupo de discussão feito anteriormente, e mesmo nas conversas que tivemos ao longo deste período da pesquisa, foi dito que nem todas as questões são problematizadas, uma vez que podemos nos sentir mais (em algumas situações) ou menos (em outras situações) confortáveis à problematizá-las...

Professor Felix: É bem essa questão mesmo. Por exemplo, um dos medos que eu tenho lá na escola é da gente, muitas vez, marcar. Por que marca? Por que traz representações esquizofrênicas ou cristalizadas?... Justamente, assim eu acho, é por que o caldo ainda não

está fervendo. Quando as meninas lá na escola colocam o shortinho e vão para a aula de funk, o caldo não está fervendo ainda... não teria como querer marcar e querer problematizar aquela situação sem o caldo ferver (usando a metáfora que está aqui no texto).

Professora Janaína: ...tipo, você trazer o problema sendo que para ele não é problema nenhum... ao menos ainda não é...

Professora Alice: ...de você querer problematizar, problematizar... e as coisas nem estão acontecendo... e você pega e puxa a situação.

Professor Marcel: Mas é bom o caldo ferver?

Professor Felix: Eu acho que sim.

Professor Marcel: Por quê?

Professor Felix: Porque é com o caldo fervendo que as possibilidades podem emergir.

Professor Marcel: Então o caldo fervido é uma condição para problematizar as coisas?

Professor Felix: Tomando a metáfora do texto e pensando nas situações que eu vejo na minha aula, eu penso que sim.

Professor Marcel: Mas dessa forma não estamos erguendo mais um pilar dentro do currículo cultural... dizendo que as coisas devam acontecer assim e não de outro jeito?

Professor Felix: Não sei se é um pilar... mas certamente é uma das possibilidades de relação com o momento... momento onde as coisas possam ser problematizadas.

Professor Jonas: Pensando nessa nossa conversa e na metáfora disparada no texto, eu acho que quem faz ferver é a pessoa que controla o fogo... alguém que está controlando o fogo e que ao aumentar o fogo pode fazer ferver... mas que se diminuir... as coisas vão ficar ali...

Professora Janaína: Pensando num “molho de tomate”... só depois que ferve é que os componente do molho meio que se hibridam...

Professor Felix: ...mas se pensarmos tão como o professor Jonas nos colocou... de alguém estar controlando o fogo... aí sim eu entenderia, tal como destacado pelo professor Marcel, que correríamos o risco de transformar essas ações num pilar... e isso não seria legal.

Professor Jonas: É que se você deixar o molho lá... morno... ele não vai borbulhar. E é aí que eu estou pensando na possibilidade do professor ser o cara que faça isso...

Professora Janaína: Eu não entendo muito de cozinha... mas, tal como um molho, mesmo no fogo baixo, vai chegar uma hora que as coisas vão ferver... acho que na aula é um pouco assim...

Professor Felix: Boa! Eu também acho isso...

Professor Marcel:... mas temos que pensar que quem liga o fogo é o professor...

Professor Jonas: Você acha isso professor Marcel... que quem liga o fogo é sempre o professor?

Professor Jonas: Eu não tenho esta certeza de que quem liga o fogo é sempre o professor... mas que certamente ele, professor, controla essa fogo... pois, se deixar as coisas em fogo baixo, eu acho que não rola...

Professora Janaína: ...eu acho que uma hora rola sim.

Professora Alice: Eu vou tentar uma outra possibilidade. Eu não cozinho, mas quando eu vou lá na cozinha, tentar qualquer experiência no fogão, eu não tenho experiência... então só sai coisas que somente eu vou comer... pois geralmente não ficam lá muito boas... Aí quando eu saio da cozinha, geralmente é minha sogra quem vai lá... e ela tenta dar uma ajeitada... E aí quando eu volto, já não é mais nem mesmo aquilo que eu pensei em fazer com aquele molho... já é outra coisa. Tô falando isso pra dizer que nem sempre é o professor que move...

uma vez que os alunos podem ter outras tantas experiências sobre as situações... sobre as práticas corporais... que não vai ser sempre eu quem movimentarei as coisas...

Professora Janaína: Poderíamos pensar no leite que ferve com o fogo constante...

Professor Jonas: Isso! Como disse a professora Janaína, o leite com o fogo constante transborda...

Professor Felix: Mas a ideia de transbordar é boa ou ruim? Por que se transborda cria marcas...

Professora Janaína: Mas por que cria marcas?

Professor Jonas: Transbordar... Eu acho que... Aí eu vou ao texto do Ivan... concordo com a ideia que problematizar é brincar com o limites...

Professora Janaína: Eu também não sei porque toda essa preocupação com a ideia de criar ou não marcas, professor Felix...

Professor Felix: Mas gera-se marcas, não gera?? Na panela, no fogão...

Professor Jonas: Mas sempre vai gerar marcas! Sempre vai cair no chão... Então vamos brincar lá!

Professora Alice: ...podíamos pensar até em quem vai limpar isso... Nem sempre é quem cozinhou...

Professor Felix: A questão é que, talvez, a partir dessa metáfora que está aqui no texto, podemos nos remeter a pensar numa questão de ordem também... tipo, “para cozinhar é preciso pegar uma panela, colocar as coisas lá dentro, mexer, ascender o fogo...”.

Professora Janaína: Mas professor Felix, como fazemos um caldo que não seja desse jeito?

Professor Marcel: O problema é que os ingredientes trariam a ideia de ordem, de pilares...

Professor Jonas: Mas dependendo dos ingredientes que você coloca o negócio gera outros temperos... cozinha mais rápido ou mais devagar...

Professora Alice: Sobre o que o professor Jonas está falando... Seriam os procedimentos e princípios... e o currículo cultural não tem ou não deve ter os seus?

Professora Janaína: Professor Marcel... eu entendo que tal como no currículo, quando cozinhamos existem coisas que não podemos adicionar ao mesmo tempo, porque cozinham em tempos distintos, existem algumas sequencias e tempos importantes para serem cumpridos. Precisamos saber, por exemplo, que certas coisas não podem ser colocadas no início porque queimam, porque dissolvem demais etc.

Professor Jonas: ...mas também tem aquele lado... e acho que isso é bem importante... de nós, professores, irmos sentindo o sabor pra adicionar as coisas. Por exemplo, experimentei e falta um pouquinho de sal... preciso por mais sal...

Professor Marcel: Acho que o currículo cultural está demasiadamente alicerçado em questões muito racionais, pautado em bases do pensamento imperialista... o que dificulta gerar dobras no pensamento...

Professor Felix: ...surgem outras possibilidades, artistagens... mas ainda há uma relação muito forte com certos pilares.

Moderador: Não entendi professores Marcel e Felix... o que exatamente vocês estão querendo sinalizar...

Professor Felix: O que gera dobras são as relações... As relações muitas vezes são colocadas... não na mesma ordem... Às vezes eu não faço ampliação depois do aprofundamento ou faço a ampliação antes do aprofundamento... mas eu percorro um mesmo caminho... não escapo dele... mesmo com algumas fissura e rachaduras... Ou seja, os pilares permanecem ali... não conseguimos destruí-los totalmente... Isso é uma forma de pensamento muito pautado na razão...

Professor Marcel: ...torna-se mais do mesmo...

Professora Alice: Mas eu penso que por mais que nos encontremos pautados numa certa razão, o objetivo é garantir possibilidades de diálogos com outras coisas... Por exemplo, eu busco fazer ancoragem social... mas o objetivo de eu fazer esta ancoragem não é sempre o mesmo...

Professor Marcel: Minha preocupação é que às vezes separamos o sujeito, do método (como um caminho), do objetivo a ser alcançado... Não parece que tudo é um corpo só. É sempre um currículo trazendo um saber na ideia de mudar o sujeito.

Professora Janaína: Mas se o currículo é percurso... não é isso mesmo que acontece ou deve acontecer?

Professor Marcel: Eu prefiro escapar desse ideal kantiano. Prefiro reconhecer o currículo como uma potência.

Moderador: Professor Marcel, e como você vê isso acontecendo na escola, em nossas aulas, com nossos alunos?

Professor Marcel: Quando a gente começa a escavar o currículo cultural... o que eu acho que a gente deve perceber na prática... é que o pensamento ainda é muito imperialista... e acho que não temos bala na agulha para bancar as atividades de ensino e dizer como iremos articular para criar uma linha de fuga. E também não saberíamos dizer para onde vai essa linha de fuga... Acho que a questão da problematização é justamente algo que deve permitir uma quebra do pensamento... para irmos a um outro descaminho, alcançarmos outras possibilidades. Quando pensamos pela perspectiva da representação o que temos é um conhecimento, cujo efeito deve ser a criação de outras representações... e isso é muito característico do pensamento kantiano, imperialista. É preciso problematizar para gerar dobras no pensamento... é isso que vai permitir conceber o currículo cultural como potência, que gera um nó, interrompendo um certo pensamento para gerar uma nova linha de fuga.

Professora Janaína: ...o que eu tenho feito é selecionar algumas ações didáticas buscando atingir certas coisas... Por exemplo, eu identifico certas representações entre os alunos e eu, a partir destas representações, preciso pensar algumas ações didáticas pra que os alunos ressignifiquem o que estão pensando sobre aquele objeto, enfim...

Professor Marcel: ...o exercício é pensar como a gente pode problematizar, de forma a criar um nó... fazer travar o pensamento da criança, pra que seja demandado um “ctrl+alt+del”. A problematização deve fazer isso com a criança...

Professora Janaína: Mas professor Marcel, você acha que isso é possível na escola... nos moldes de escola que temos nesse momento hoje?

Professor Felix: Eu acho que, nesse molde de escola a qual temos, a questão da dobra que o professor Marcel está trazendo... implica em pegar, pinçar algumas relações e lançar... e aí no lançamento nós teremos alguns problemas... e aí está a ideia de desestabilização daquele espaço. Só que aí eu fico pensando até que momento a gente consegue bancar isso. Até que momento a gente consegue trazer isso para a nossa vida de docente...

Professor Felix: Eu fico pensando muito nestas coisas... como elas chegam à escola... Recentemente eu assisti uma entrevista da professora Sandra Corazza cujo entrevistador inicia falando que “há muitas críticas ao seu trabalho aqui no Rio Grande do Sul, no sentido de que existem muitas abstrações no seu trabalho e que as pessoas não conseguem colocá-las na prática, pois é difícil pra entender”. Aí ela olha para o entrevistador, dá uma risada e diz: “Mas não é pra entender, é pra rir”... “É pra ser abstrato mesmo, não é pra ser entendido”...

Professor Jonas: Eu me remeti agora ao que aconteceu no final do encontro de hoje do GPEF... quando o Marcão comentou sobre um professor de história se aproximando dos princípios e procedimentos do currículo cultural... Então, uma frase que o Marcão falou que me chamou atenção foi que “o currículo cultural criou pernas”... Então, às vezes, a gente pensa no currículo cultural dentro de alguns pilares, como o professor Marcel e o professor Felix disseram... mas a gente não pode esquecer que ele criou pernas... e que, dessa forma, deu espaço pra que outras coisas fossem pensadas...

Professor Felix: ...talvez já devamos pensar além do pós...

Professora Alice: E aí, como lembrou o professor Jonas... se o currículo cultural já está sendo pensado em outros espaços, outras áreas... como, por exemplo, o professor da história... aí me preocupa como este professor irá ressignificar isso... escrever, produzir as coisas relacionadas ao currículo cultural.

Professor Marcel: Não há problema nenhum como ele faça isso!

Professora Janaína: Eu, por exemplo, não tenho conhecimento se existe essa discussão na área de História... Em biologia, por exemplo, eu sei que existe... a professora Mônica²¹⁵ em vários momentos já falou disso pra gente...

Professor Marcel: ...tem a etnomatemática...

Professora Alice: Exatamente por isso, eu acho que talvez seja o momento da gente tentar estabelecer um diálogo com as outras áreas, uma troca... Se não a gente fica tentando se livrar dos pilares e eles estão se fortalecendo em outros espaços.

Professor Marcel: ...mas não tem mal nenhum nisso!

Professor Jonas: E na própria Educação Física, pensando no discurso pós-estruturalista, o currículo cultural ganha pernas... porque, a partir do discurso pós-estruturalista, é pra que se crie pernas mesmo.

Professor Felix: Mas será que estes alicerces não seriam uma espécie de um contrato?... um contrato que o currículo cultural pensa...?

Professora Janaína: Eu não estou entendendo o que você está querendo dizer por contrato?

Moderador: .. também não compreendi professor Felix...

Professor Felix: Quando eu coloco o currículo cultural em ação eu faço o mapeamento, eu...

Professor Marcel: Não, não precisa ser exatamente assim...

Professora Alice: ...você está querendo dizer que é um contrato porque se você não cumprir as questões contratadas... não é currículo cultural.

²¹⁵ Professora da área de Ciências Biológicas, colega da professora Janaína.

Professor Jonas: ...tal como quando você compra um negócio... que você assina um contrato... e, então, para você trabalhar com o currículo cultural você tem que cumprir com aquele contrato...

Professora Janaína: Mas tem pessoas que trabalham com o currículo cultural e não fazem essas coisas. Outros relatos em que as pessoas dizem sobre o que é essa prática com o currículo cultural... e fazem outras coisas... e acham que é currículo cultural, ou chamam de currículo cultural.

Professor Marcel: Eu acho que a forma como as pessoas artístam, que é uma forma peculiar e única, não tem problema nenhum. Ela pode até partir de um ponto inicial que é o mapeamento... agora a questão da problematização vai depender de cada um, dos alunos, do que você está tematizando... e até aí não tem problema nenhum. A questão é o que a gente quer, o que a gente faz pra lidar com a questão do pensamento... eu acho que isto é que deve nos incomodar... Como o pensamento está operando como potência para alguma coisa...

Moderador: Uma coisa que eu venho pensando – dentre outras coisas que já surgiram aqui e me permitirão pensar em novos elementos – é como a problematização pode efetivamente dar movimento ao currículo... Pensando que a problematização pode dar movimento, mas que este movimento só ocorra num ponto que a gente poderia pensá-lo como o acontecimento, onde as inquietações não estejam fixadas em quem propriamente regula o botão do fogão, mas que as inquietações sejam de fato as inquietações dos alunos... que a problematização possa olhar para ou emergir de problemas que sejam dos alunos e não do professor... Diante dessas ideias... a pergunta que eu gostaria de colocar é tão quanto, quando a gente está trabalhando com o currículo cultural, quando a gente está problematizando no currículo cultural, a gente está incomodado/a com problemáticas que incomodam efetivamente os alunos?

Professor Marcel: Às vezes não incomodam à eles... se manifestam a partir deles, dos discursos que eles acessaram...

Professora Janaína: ...mas em alguns momentos incomodam os alunos também... algumas coisas... Vou tentar dar um exemplo. Lá na EJA a gente está num momento de problematizar as questões de corpos porque tem uma pessoa que o tempo todo ela se remete ao corpo dos outros de forma pejorativa...

Professor Marcel: ...é uma aluna?

Professora Janaína: É uma aluna... e isso acontece não só nas aulas de Educação Física, mas inclusive em sala de aula. Por exemplo, uma mulher contou que tinha ido na parada gay e aí, essa aluna foi falar para essa mulher que ela precisava ir se curar, que ela estava contaminada, que ela precisava ir para a igreja...

Professora Janaína: ...essa mesma aluna, por exemplo, durante nossas aulas, olha para uma outra colega e diz “olha... ela é tão gorda e mesmo assim está conseguindo...”. E, então, os outros alunos estavam tão incomodados com estas situações a ponto de terem ido procurar as professoras, dizendo que não estavam mais aguentando este tipo de colocação desta aluna.

Professor Felix: ...ela foi lá, ligou todos os botões possíveis do fogão, temperou, fez o caldo borbulhar...

Professor Marcel: Vocês tem certeza que foi ela?

Professor Jonas: Foram os discursos que ela acessou?

Professor Marcel: Provavelmente...

Professora Alice: ...mas a ação é dela...

Professor Jonas: ...mas provocada por um certo discurso, professora Alice.

Professora Janaína: 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, a dona Estela é uma senhora de cinquenta e poucos anos fazendo várias ações deste tipo... a ponto dos demais alunos irem lá e se queixarem... e da escola ter que chamar ela para uma conversa lá na coordenação....

Professor Marcel: Tá vendo... a questão a ser pensada é esse corpo em potência...

Professor Felix: ...a questão é justamente entender quais são os vetores, quais são as forças que estão cruzando o pensamento dessa mulher... que já cruzaram o pensamento dessa mulher...

Professor Marcel: ...e quando a gente quer alguma coisa, a gente quer para quê...?

Professora Janaína: E aí, conversando com ela... depois de uma situação como esta... ela diz “mas eu não fiz nada...”

Professor Jonas: Se eu não me engano há um texto do Larossa que fala sobre as questões de subjetividade... que fala justamente desse sujeito que vai constituindo um duplo dela... por exemplo, a pessoa age, age, age e depois ela diz que não foi ela...

Professora Janaína: Mas ela não falou que não foi ela... no caso dela, ela não entende que as coisas as quais ela esta fazendo incomoda muito as pessoas... E acho que esta é a ideia que a gente precisa problematizar...

Professor Felix: Eu também acho que está aí o ponto a ser problematizado.

Professora Janaína: Essa é a ideia que a gente precisa problematizar. Porque eu virar e falar assim... “olha, futebol não é pra menina” não me incomoda em nada, afinal eu estou bem... esta aluna faz isso. Ela fala “você é gordo mas está conseguindo”. No olhar dela, tipo assim, “eu estou elogiando, afinal você é gordo e está até conseguindo”.

Professor Felix: Eu estou pensando aqui que a ideia da força do pensamento tudo cruza isso... cruza isso com muita força.

Professora Janaína: ...mas a gente não pode desconsiderar que, às vezes, a gente age por conta de algumas coisas que nos incomoda. Porque, às vezes, os alunos não tomaram consciência de que aquilo é ruim ou está perpetuando o racismo, ou questões de gênero, ou outras coisas... e aí a gente tenta problematizar coisas que ainda não estão incomodando à eles...

Moderador: Professora Janaína... você acha que ao problematizarmos coisas que incomodam mais ao professor do que aos alunos... correríamos o risco de estarmos lidando com uma espécie de um “falso problema”...?

Professora Janaína: Eu não sei se é um falso problema... é um problema que talvez... Porque eu entendo como um problema as pessoas continuarem falando coisas ruins, mesmo que os outros não se incomodem... Por exemplo, suponhamos que não tenha nenhum homossexual na turma, mas algumas pessoas da turma ficam falando coisas que perpetuam que os homossexuais são maus, são ruins, são contaminados... mas que, por exemplo, ninguém se incomode ali, porque ninguém é... Então, eu acho que isso é um problema, porque essas ideias depois vão continuar sendo replicadas e, daí, por conta disso, eu acho que precisa ter uma ação. Diferente seria, caso tivesse um homossexual na turma e aí esta pessoa ficando incomodada geraria esta questão...

Professora Alice: ...ou tem esta pessoa (homossexual) na turma e, mesmo assim, pode ser que esta pessoa, não se manifeste...

Professora Janaína: ...por isso mesmo, professora Alice, é que eu acho que a gente deve problematizar... ou, do contrário, a gente continua perpetuando alguns discursos.

Professor Jonas: Retomando a metáfora do texto, é por isso mesmo que eu acho que quando a gente for cozinhar, não devemos cozinhar sozinho... tem que ter outras pessoas também pra temperar, regular a chama do fogão...

Professora Alice: Eu fiquei pensando, por exemplo, na questão da violência lá na escola, com a minha turma do 2ºB... não é uma questão que incomodava diretamente aos alunos. Durante o projeto com as brincadeiras, num dado momento do projeto, a pergunta que eu coloquei aos alunos foi “como podemos confrontar o preconceito?” Saíram coisas do tipo “tem que bater, tem que socar, tem que chutar, tem que dar murro etc. para combater o preconceito”. E aí, a questão do bater, chutar, dar murro... pra eles, talvez estivesse sendo o brincar de bater, de dar chutinho, de dar murrinho... E aí, o que eu fiz... eu levei fotos de pessoas sangrando, machucadas... vítimas de chutes, murros etc... ou seja, situações que também mostravam o bater, o chutar, o esmurrar. E aí, o que eu pude perceber é que eles não estavam identificando aquilo... aquelas imagens... como chute, soco etc... Então inicialmente tinha me incomodado

muito esta situação deles falarem de combater o preconceito batendo, chutando, xingando... quando na verdade, eles talvez estivessem pensando no chutar, no bater que eles estão acostumados em fazer na escola... tanto é, que quando eu levei as fotos, eles disseram que não era sobre aquilo que eles estavam falando... “Não é isso professora”... eu falei... “é sim”.

Professora Janaína: Então... por exemplo, quando o aluno lá na escola fala “ah, ela foi estuprada mesmo... porque, também, onde se viu ficar usando essa saia tão curta... é isso mesmo... ela também estava querendo, estava pedindo pra ser estuprada andando com essas roupas”... Então se a gente não vai lá e fala “olha, a pessoa pode usar a roupa que ela quiser, como ele quiser etc.”... a gente vai deixando perpetuar essa ideia.

Professor Jonas: ...se você velar isso... você deixa que essa coisa continue assim.

Professora Alice: ...se você não se posiciona, ou se coloca contra, você está a favor... ou cúmplice daquilo.

Professor Marcel: Vez por outra fica parecendo que a problematização é mais ou menos assim... sabe quando a gente pede para os alunos fazerem uma redação e aí fala assim “a partir daqui você responde”... sempre esperando uma possível resposta... e acho que é aí que está o problema.

Professor Felix: Você me fez lembrar... não sei se é um provérbio ou um texto que li e que talvez permita a gente tentar entender como o pensamento passa por nós, e como o nosso pensamento é, no mínimo, engraçado e kantiano. Esse provérbio conta que estavam juntos o discípulo e o mestre... e aí o mestre ia mandar uma pergunta para o discípulo... e aí ele percebeu que a noite estava chegando e aí, então, ele falou para o discípulo “a noite está chegando”... e aí o discípulo olhou para a janela e viu que de fato a noite estava chegando... e aí a noite chegou... o mestre colocou uma vela na mão do discípulo e falou “vai embora”. Só que antes da partida do discípulo, o mestre apagou a vela. E, então, a gente fica tentando entender as possibilidades do porque do mestre ter apagado a vela... mas a ideia não é essa, ou não é para ser essa... Apenas o mestre apagou a vela e ponto. E, então, na problematização, a gente, às vezes, fica tentando entender porque a vela se apagou. E aí, mesma coisa... se as meninas, quando eu trabalho funk lá na escola, vão de shortinho, estavam de shortinho... é porque elas estão de shortinho... ninguém estava ligando pra aquilo... As meninas e os

meninos brincavam, brigavam e aquilo, a questão do shortinho, não era problema nenhum pra eles/as...

Professora Janaína: E se alguém tivesse dizendo que achava normal aquelas meninas serem estupradas por estarem trajando aqueles shortinhos?

Professor Marcel: Mas tá vendo professora Janaína, como a gente está querendo que os alunos respondam sempre próximo de um último olhar do professor...

Professora Janaína: ...eu não quero que eles respondam a nada... eu só quero que eles não estuprem as mulheres um dia por elas estarem de shortinho na rua...

Professor Marcel: ...mas essa sua posição professora Janaína, é uma ideia bastante kantiana, da gente ficar tentando trazer pra eles uma verdade, ou uma possibilidade quase única...

Professora Janaína: Mas o que não é a verdade, ou o que não seria a verdade?... É claro que estou tentando romper um pouco com a lógica... no sentido de que se a gente não deseja isso... eu vou compactuar com a ideia dos alunos de que estuprar é certo? A menina ou a mulher precisa entender que o corpo é dela e que ao vestir determinadas roupas, em nenhum momento ela está pedindo pra ser estuprada... Qual seria outra possibilidade... que não esta?

Professor Marcel: Eu acho que a gente precisa fazer o esforço de tentar dar uma pirueta no pensamento das crianças... não sei como?

Moderador: Dentro do contexto da problematização... pensando lá nas escolas de vocês... Tão quanto vocês acham que as questões postas (no momento da problematização) estão inquietando aquilo que inquieta os alunos... e quanto daquilo que é problematizado vem permitindo, por parte dos alunos, a invenção de novos problemas?

Pensei esta pergunta dentro da ideia (ou da hipótese) de um possível desejo de controle do professor... de ter sempre a pergunta... de esperar sempre a resposta pra aquilo que foi perguntado... e, às vezes, de coisas que não incomodam aos próprios alunos... a ponto que esses alunos pudessem produzir novas questões, novos problemas...

Professor Marcel: Eu acho que a gente tem problematizado bem, no sentido de fazer com que emerjam novas respostas... que sejam criadas outras possibilidades... acho que isso vem ocorrendo de uma forma bacana. Quando a gente vai lá e problematiza algumas coisas com as crianças e dali nascem outras possibilidades.... elas começam a repensar algumas coisas. Acho que a gente tem feito isso bem... Em situações como a professora Janaína salientou... quando vem uma menina... e os meninos tão falando que ela precisa ser estuprada e aí a gente começa a problematizar para os alunos pensarem que isto aí não é bacana, pra que eles mudem o olhar deles sobre isto... Eu acho que isso aí a gente vem fazendo bem... Só que talvez este também esteja sendo o problema...

Professora Janaína: ...agora, estar fazendo bem feito tal como você salientou professor Marcel... significa que a gente foi lá e sossegou aquela questão (por exemplo, do corpo da mulher), ou a gente está permitindo a produção de outras questões sobre aquilo? A problematização não significa que a gente vai lá e resolve ou sossega aquela questão, ela deve permitir no aluno a produção de outras questões sobre aquilo. Porque eu acho que a ideia não é resolver aquela questão... mas sim, que dali, surjam outras perguntas que ajudem os alunos a irem compreendendo um pouco mais aquele fenômeno.

Professor Marcel: Sim... de certa forma eu acho que a gente vem fazendo isto... problematiza, questiona, faz com que haja um hibridismo...

Moderador: Professor Marcel, e o que você acha que não vem sendo feito?

Professor Marcel: Eu acho que o pensamento não está sendo cortado.

Professora Janaína: Eu acho que muitas vezes na aula o aluno consegue romper com algumas coisas, porém aquela mesma ação num outro espaço que não escolar, ou mesmo daquela aula, ele continua reproduzindo... porque eu acho que a gente não suscitou ainda nesses alunos outras questões, de um modo um pouco mais geral...

Professora Alice: ...tipo assim, “mulher não joga futebol!”... aí você vai lá e problematiza, problematiza... e aí, num outro momento, quando as mesmas crianças vão jogar, logo aparece alguém que solta “mulher não joga futebol!”...

Professora Janaína: ...aproveitando este exemplo dado pela professora Alice... pode acontecer também destes mesmos alunos, quando colocados frente a uma outra situação de convívio social relacionado ao gênero... mesmo que eles já tenham discutido isso na aula de futebol... pode aparecer uma afirmação do tipo “lavar louça é coisa de menina!, de mulher”.

Professora Alice: ...ou ainda... podem dizer assim “mulher joga futebol... mas quem lava louça é só mulher! E esta ideia do “poder jogar” ficaria muito ligada a figura do professor que disse que mulher também joga futebol... Estou pensando isso mesmo sabendo que nós não temos controle em relação aquilo que acontece fora de nossa aula... depois de nossas aulas.

Professor Jonas: É... não dá pra ter controle mesmo do que vem depois da nossa aula!

Professor Felix: Eu estive pensando num exemplo de uma coisa que aconteceu na minha aula... eu passei um determinado filme do mestre pastinha... e aí os alunos começaram a falar certas coisas sobre aqueles sujeitos que estavam lá no filme... e aí eu percebi como eu caí numa armadilha ferrada. Os alunos falaram assim “olha, aquele homem é desdentado”... “ah, todo negro é desdentado”... “olha que negro feio”... Nesse momento eu pensei assim “descobri a cereja do bolo... é lá que eu tenho que ir!”... mas as inquietações, aquelas inquietações eram minhas.

Professora Janaína: Mas porque a inquietação não pode ser sua? Afinal isso não é um baita problema... as crianças ficarem reproduzindo este tipo de discurso sobre o negro...

Professor Felix: Mas as inquietações não podem ser só minhas... eu não consegui ainda provocar estas inquietações nas crianças... As meninas do PIBID, por exemplo, que estão lá na escola comigo, quiseram fazer uma intervenção tentando mostrar quanto os negros resistiram a certas relações etc. etc...

Professora Janaína: Mas provocar nas crianças... é reforçar aquilo que você já identificou enquanto problema. Você está querendo uma justificativa ou uma condição tal para dizer que o problema não é seu e sim da criança... você não acha...?!

Professor Marcel: Eu estava pensando aqui o seguinte... hoje na reunião do GPEF nós discutimos o manifesto dos pioneiros de 1932... a gente foi percebendo que ele propunha

algumas coisas mas que, quando a gente vai ver a fundo este documento, percebemos que o pretendido era educar as massas, numa perspectiva de homogeneização... para que as massas selvagens pudessem ser humanizadas... E eu acho que o currículo cultural está se aproximando de certa forma disso, sobretudo quando a gente problematiza no sentido deles, alunos, deixarem de ser selvagem... e isso vem me incomodando no momento...

Professor Jonas: Ainda que o professor controle a chama, às vezes, eu acho que a gente não consegue provocar a inquietação na criança... e é justamente a inquietação provocada na criança que vai fazer o caldo ferver... É por isso que a problematização deve caminhar para promover a inquietação e não tentar ficar colhendo respostas.

Professora Janaína: Concordo professor Jonas... eu só acho ainda que a colocação do professor Felix vai muito no sentido de validar uma ideia de que não fui eu, professor, que tomei a decisão, que não fui eu que percebi, mas sim os alunos que perceberam... O que me pareceu é que ele está preocupado por ter ele tomado a decisão... ele está querendo que os alunos percebam as coisas... e aí eu acho que a gente está forçando a barra um pouquinho... Eu acho que o fato de o professor já ter identificado é o suficiente... e aí a gente vai fazer outras ações didáticas pra encaminhar outras discussões, trazer outros pontos de vista... não é necessário a gente querer legitimar a ação somente quando venham dela, da criança, o problema.

Professor Felix: Mas professora Janaína... eu estou aqui (imagine um ponto “A”), os alunos estão neste outro ponto (“B”), e o problema está junto a este segundo ponto... eu não estou no ponto onde se encontram os alunos... eu estou de fora... e fico tentando provocar ações nos alunos...

Professor Marcel: Às vezes, o que eu acho é que ainda insistimos numa problematização que tenta encaminhar para um processo de tomada de consciência...

Professora Janaína: ...professor Marcel... eu vou tentar recuperar aqui o exemplo anterior... “eu estou lá na escola e estou ouvindo os alunos falarem que as mulheres podem ser estupradas, principalmente quando usam determinadas roupas chamativas etc. etc.”... Eu estou vendo que eles carregam este discurso... e que eles ainda não perceberam que o que estão falando é algo grave... Eu não preciso fazer com que eles percebam o que está acontecendo

pra que, só depois, eu possa intervir! É meu papel de professora intervir nisso! Não é a ideia de ficar querendo conscientizar os alunos que eles estão errados ou certos... mas da gente ir lá e discutir como estas coisas estão se constituindo... Então, eu acho que eu não preciso ficar esperando que as coisas sejam percebidas como graves pelos alunos, só pra que então eu comece a me mexer.

Professor Marcel: Sem dúvida professora Janaína... até porque o seu papel como intelectual é observar estas coisas acontecendo... e você só vai observar a partir do momento que você acessa determinados textos...

Moderador: Eu acho que é importante pensarmos que o professor que observou determinadas coisas acontecendo ali e que, por conta disso ele vai encaminhar determinadas provocações... pra problematizar algumas questões... que esteja em jogo nesse momento as inquietações dos alunos numa perspectiva do sensível, do desejo desses alunos... ou que disparemos situações tais que talvez possam ir dando essa condição aos alunos de se sentirem incomodados ou manifestarem seus incômodos... a ponto que estes incômodos possam ser problematizados...

Professora Janaína: ...e assim temos que problematizar para desnaturalizar a ideia de que todo negro não tem dente... que há negro com dente mas que também há negro sem dente... que há branco com e sem dente... e daí, veremos a necessidade de retomar todo o processo histórico que envolve o negro no nosso país, por exemplo.

Moderador: Talvez o desafio posto na problematização seja a inserção de questões que entrem ali... no ponto onde estão os alunos... a ponto de permitir que esse grupo de alunos possa ir percebendo relações que colocam, por exemplo, sempre o negro em determinados lugares, de determinadas formas... a ponto disso se constituir num incômodo para os alunos (ou não...)... a ponto deles, talvez incomodarem-se com outras coisas pertinentes ao próprio negro... que precisariam ser também desnaturalizadas...

Professora Janaína: Eu fico pensando, influenciada pelas coisas que eu vejo na EJA... pelas características dos alunos... que são mais velhos e ali as coisas estão um pouco mais enraizadas... Eu fico pensando no tempo que talvez se demore para que algumas coisas afluam, aconteçam... e aí o quanto nossas ações poderiam se dar no vazio, por conta disso...

Professor Felix: Professora Janaína... você falou uma coisa agora que as vezes eu acho estar acontecendo comigo... “ter ações no vazio”... eu acho que as relações que estou problematizando estão mais comigo... não estão lá... como se eu fizesse aquilo, problematizasse algumas questões só para me sentir melhor... Por exemplo, nós pontuamos na lousa a fala dos alunos sobre os negros etc., e eles riram em relação aquilo que estava escrito na lousa... e aí eu acho que as minhas ações estão se dando fora do jogo... não causa nada... como se eu não tivesse colocado nem sal, nem açúcar, nem nada no molho... Não sei se isso é necessariamente ruim... Talvez isso seja um corte que está ocorrendo no meu pensamento... Acho que a disciplina que a gente vem fazendo com a Cíntia está nos levando a questionar algumas coisas da nossa prática... de questionar o pensamento ocidental, que nos fecha numa redoma... esta disciplina está ajudando a gente pensar formas de quebrar isso...

Professor Marcel: ...essa disciplina está caotizando o nosso pensamento... e isso está sendo muito bom... as leituras que a Cintia vem nos sugerindo a partir de alguns textos do Deleuze... e acho que a gente está tentando fazer o exercício de trazer estas questões pra dentro da escola... pra dentro do currículo cultural... e acho que isso é o que incomoda mais as pessoas.

Professor Jonas: ...é uma disciplina que está bagunçando um pouco nossa mente... no sentido positivo da coisa... vem travando o nosso pensamento... e acho que este é o ponto pra ajudar a gente pensar, por exemplo, a problematização.

Moderador: Então, a partir deste momento, eu deixo este espaço aberto para quem desejar fazer mais alguma colocação... retomando ou ampliando alguma ideia discutida, ou ainda, caso queiram falar sobre algo que ainda não tenha sido abordado...

Moderador: Sem mais... eu agradeço a presença de vocês... Obrigado!