

## **Educação Física cultural: navegando pelos territórios-mares da tematização e da problematização**

Ivan Luis dos Santos

### **Chamada aos piratas**

Cotidianamente, professores atuantes em redes públicas e privadas da Educação Básica artizam suas práticas pedagógicas a partir dos princípios e procedimentos didáticos que edificam o currículo cultural da Educação Física. Muitas delas são publicadas no sítio do GPEF<sup>1</sup>, sobretudo em forma de “relatos de experiência”. Fruto de discussões coletivas, essas experiências curriculares também estão disponíveis em livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos produzidos pelos participantes do grupo.

Considerados pontos nevrálgicos pelos trabalhos que anteriormente se dispuseram a investigar o currículo cultural da Educação Física em ação (NEIRA, 2011a; LIMA, 2015; BONETTO, 2016), a tematização e a problematização foram colocadas como objetos centrais de reflexões e análises por Santos (2016). Nesse sentido, o presente texto busca repercutir sobre o produto destas pesquisas, sinalizando contribuições das teorias pós-críticas para pensar a tematização e a problematização no currículo escolar e nas aulas de Educação Física.

A tematização e a problematização são conceitos consagrados pelo referencial freireano. Na perspectiva de Paulo Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou dos “temas geradores” (FREIRE, 1980; 1983). 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”.

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar lotado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)

A proposta de Paulo Freire é que o conhecimento escolar resulte da mediação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, por meio da problematização das situações vividas, de forma a instrumentalizar os educandos a intervirem na realidade que os oprime. A análise de Costa (1995) acerca dessa pedagogia aponta uma dimensão limitante por sua crença na realidade material e no poder do sujeito consciente.

Para Corazza (1997), a concepção freireana de educação 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” (p. 119). Tão logo, a autora propôs uma reterritorialização dos temas geradores pela via do pensamento pós-estruturalista, baseada no entendimento de que a linguagem é produtora de significados sobre as coisas e que estas só passam a existir quando se lhes atribui sentidos. Afinal,

[...] 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. 119-120).

Inspirado pelos ensinamentos de Paulo Freire e, sobretudo, pelos apontamentos de Sandra Corazza, Santos (2016) revisitou as concepções de tematização e problematização descritas para o currículo cultural da Educação Física divulgadas nos trabalhos de Neira (2011a; 2011b) e Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) e agregou-lhes elementos do pensamento pós-estruturalista com o intuito de redimensionar a ação pedagógica.

Os resultados obtidos por Santos (2016) juntam-se aos de Lima (2015) e Bonetto (2016) na potencialização de “novas rotas<sup>2</sup>” com o currículo cultural da Educação Física. Portanto, à “carta” de Neira (2017), incorporamos análises baseadas nas obras de

---

<sup>2</sup> Menção ao trabalho de Neira (2017): “Educação Física cultural: carta de navegação”.

Derrida, Deleuze e Guattari (Foucault também pega carona) e, como um navio pirata, arriscamo-nos a interromper a bonança dos territórios-mares da tematização e da problematização outrora conquistados.

### **Navegando... pirateando... a tematização**

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 produzidas em sociedade, 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<sup>3</sup> entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem, diante dos discursos produzidos e disseminados.

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, 2011b).

A tematização faz-se, portanto, como um estudo da prática corporal, que se desenrola durante um dado tempo-espço do currículo, a partir da potencialização dos discursos sobre o tema em voga. Tal fato nos permite dizer que, no território da tematização, o currículo cultural da Educação Física pode aproximar-se do caos (do “bom caos”), dada a cadeia discursiva e as relações culturais que impregnam as práticas corporais e que, portanto, são passíveis de serem problematizadas.

Segundo Corazza (2002), é o caos que permite ao professor-artista a extração de elementos 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).

---

<sup>3</sup> Trata-se de um caminho para construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade, cuja ação e reflexão aparecem em interação radical, de maneira a fomentar contínuas análises sobre as representações culturais.

Contudo, o trabalho de Santos (2016) apontou que o estudo sobre a prática corporal é sempre parcial, uma vez que o/a professor/a necessita fazer escolhas e tomar decisões sobre aquilo (conhecimentos) que os/as alunos/as irão aprender, discutir, vivenciar.... É neste instante que a tematização, tecida por uma densa rede de agenciamentos, materializados em dispositivos de poder, pode sofrer cotidianas tentativas de captura, colocando o/a professor/a na condição de combatente ao próprio caos.

A maquinaria que envolve a escola – suas regras, tempos, lógicas, vínculos institucionais – pode colocar algumas armadilhas, que, por vezes, tensionam a tematização das práticas corporais e a problematização dos discursos que as impregnam, mesmo que estes escapem à cadeia discursiva que constitui o tema de estudo naquele dado grupo de sujeitos (turma de alunos/as).

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, mantidos por um conjunto de engrenagens que, em operação, buscam a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo-espço.

Na esteira destes fatos, podemos inferir que o empreendimento das ações de tematização no currículo cultural da Educação Física não pode ser compreendido fora do agrupamento de discursos que constituem a prática corporal, o processo de significação por parte dos sujeitos que a estudam, bem como, das engrenagens que movimentam a maquinaria escolar. Em tal contexto, a tematização revela-se como uma importante estratégia de política cultural, criando efeitos contra-hegemônicos frente às questões sociais que pululam no currículo (SANTOS, 2016).

Concomitantemente, as tematizações produzem 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. Tomando de empréstimo as proposições de Foucault (2006), o que também parece estar em jogo na ação de tematizar é a busca pelo domínio do acontecimento aleatório, por meio do controle, seleção, organização e redistribuição do discurso.

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 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.

Parece ser sempre no interstício que se situa a tematização. É aí que o rizoma<sup>4</sup> 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. Conforme destacou Santos (2016), nos rastros de uma escola moderna<sup>5</sup>, 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/as 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.

Para 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-

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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, adotando como prática a proibição/expulsão de tudo e todos os que escapassem aos padrões ou ameaçassem a ordem.

guattariana, se um conceito é melhor que o precedente é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera novos recortes.

Dessa forma, na tematização, as atividades de ensino envolvendo leitura, análise, interpretação, produção e vivência das práticas corporais, são responsáveis pela potencialização dos conceitos e problemas produzidos dialogicamente, germinando os rizomas. Ao se constituírem rizomaticamente, as tematizações congregam múltiplas formas de significação, 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 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’”.

A proximidade com os posicionamentos de Larrosa (2002) 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/a professor/a desenvolve com os/as alunos/as’. Logo, a tematização não é um momento estanque da Educação Física culturalmente orientada, justaposto antes ou após de um dado princípio ou procedimento didático. Ela abarca todo o processo que se desenrola em torno do estudo da prática corporal e de sua ocorrência social. Do mapeamento inicial à avaliação final, os saberes eclodem rizomaticamente, sempre

produzindo novos problemas e conceitos, enquanto houver caldo cultural<sup>6</sup> (SANTOS, 2016).

De acordo com Ó (2007), historicamente, o professor foi colocado fora do processo de construção da aprendizagem, reproduzindo verdades expressas nos programas curriculares. No caso da Educação Física, o docente aprendeu a ser um vigilante das práticas corporais, enfatizando a correção do erro; aprendeu a ler de forma hegemônica a cultura corporal, forjando repetições idênticas; conseqüentemente, aprendeu a planejar a partir das raízes mais profundas do conhecimento científico e das propostas tecnicistas de ensino.

Os currículos arborescentes da Educação Física – de matizes não-críticas e críticas – caracterizam-se, justamente, pelo movimento de profundidade. Ainda que sugiram simulações do múltiplo, disseminam conhecimentos apoiados em uma unidade central ou 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”.

Na contramão dessas ideias, 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).

O currículo cultural não recorre a qualquer organização taxionômica, nem tampouco faz gradações para a distribuição dos conhecimentos, muito menos distingue

---

<sup>6</sup> Compreendemos “caldo cultural” como 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 da decisão e empenho de novas ações, quiçá, de uma nova tematização.

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, 2011b).

Tal como apontam os resultados obtidos por Santos (2016), é o cunho processual do ato dialógico que aproxima a tematização da hibridicidade, da incompletude e da abertura ao devir. Por meio do diálogo, a prática pedagógica volta-se ao dissenso sem querer convencer nem impor. 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 múltiplas conexões entre os platôs, estes necessitam ser vetorizados<sup>7</sup>, de forma a se evitar a paralisia do caos tão importante à produção de novos problemas-conceitos durante a tematização. No currículo cultural a vetorização dos discursos sobre as práticas corporais pode resultar numa multiplicidade de leituras, interpretações destas mesmas práticas – e de seus sujeitos –, fazendo circular o ‘caldo’ (da diferença) que alimenta a tessitura do próprio rizoma.

Estamos a assumir que a tematização, enquanto processo dialógico, tem na problematização o seu vetor, que tece o rizoma e intenciona a desconstrução dos discursos hegemônicos que operam nos marcadores sociais (de etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc.) impregnando o modo como as práticas corporais são representadas. Na tentativa de melhor compreender o modo

Recuperando as análises de Santos (2016), discutiremos como o vetor-problematização reterritorializa a tematização e possibilita uma constante (re)centralização do/a professor/a na seleção dos temas e organização das atividades de ensino.

### **Navegando... pirateando... a problematização**

Desde Paulo Freire, é inconcebível pensar o fazer pedagógico descomprometido do 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

---

<sup>7</sup> 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 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.

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.

Considerando que os limites do território da tematização são traçados por uma rede de agenciamentos, é a problematização que permitirá “brincar” com tais limites, constituindo-se como um vetor que atravessa o rizoma. Nessa perspectiva, a problematização transmuta-se em força criativa do pensamento, potencializadora de novos problemas e conceitos, bem como de novos acontecimentos para a tessitura do rizoma.

Conforme Deleuze e Guattari (1997), os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e de reterritorialização. Para os autores, o pensamento se faz no processo de desterritorialização, sendo exclusividade da criação e, para se criar algo novo, é necessário romper com os limites do território.

Numa relação dialógica, a problematização faz com que a tematização permaneça atenta aos rastros das contingências e do processo de fixação simbólica empenhado discursivamente pelo grupo de alunos/as. A partir de elementos disparadores – as atividades de ensino – e das provocações feitas pelo/a professor/a, a problematização pode evocar novas atribuições de significados, dando vazão aos sincretismos, aos conhecimentos difusos e aos preconceitos pautados nos diferentes marcadores sociais. 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 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, pois ela é resultado do 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).

O movimento impresso pelo vetor-problematização evita a imobilidade e o enraizamento profundo, difícil de desprender. Ele faz surgir raízes rasas, pois é na superfície que o movimento encontra o que lhe interessa, e dela se desprende em disparada sempre que necessário. Seu combustível é o questionamento que coloca em xeque as certezas, que sabemos provisórias, permitindo estender-se em várias direções, conectando-se a outras possibilidades a ponto de produzir rizoma.

Deleuze e Parnet (1998) estabelecem algumas diferenças entre questão e interrogação. Só uma delas permite a criação de problemas. Ele cita a mídia como exemplo 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. A questão age como um provocador que prolonga as linhas da tematização, podendo gerar outros questionamentos e a invenção de direções que não se resumem às já existentes no rizoma. As questões permitem a criação de outras possibilidades a serem vividas.

O estudo de Santos (2016) evidenciou que, ao longo da tematização os/as professores/as, invariavelmente, recorrem a questões provocadoras. No entanto, estas questões se despotencializam sempre que resumidas à localização e/ou recuperação da informação do texto disparado, ou ainda, quando direcionam demasiadamente o olhar dos/as alunos/as, fechando possibilidades para a circulação de outros significados.

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 (SANTOS, 2016, p. 138).

Da mesma maneira, Lima (2015), ao investigar a prática pedagógica de um docente que coloca o currículo cultural da Educação Física em ação, localizou “marcas discursivas [do professor] que, de certa forma, induziram os alunos a observarem apenas o marcador social de classe” (p. 147) durante a tematização do boliche.

No currículo cultural da Educação Física, as atividades de ensino – vivências, assistências de vídeos e imagens, dentre outras – inicialmente disparadas, bem como, as questões provocadoras, necessitam provocar a emersão das representações que circulam a respeito da prática corporal tematizada. Ao fazê-lo, imprime-se um movimento de horizontalidade ao rizoma, multiplicando as relações e intercâmbios que dele se originam. Essas relações aparecem carregadas de marcas discursivas que buscam, a todo o momento, perpetrar formas únicas de ver o mundo e de tornar-se sujeito.

No entanto, os discursos que produzem as subjetividades oferecem a condição de continuarem sendo repetidos – e conseqüentemente reforçados –, tal como o recebemos, ou, mediante ações (pedagógicas!) de resistência, de serem singularizados<sup>8</sup>. Segundo Guattari e Rolnik (2005), embora pertençamos ao nosso tempo<sup>9</sup>, 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).

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 de dominação. Se o multiculturalismo crítico já havia nos alertados para a necessidade de problematizar os marcadores sociais, esta ação, no âmbito das aulas de Educação Física, não pode se dar fora dos acontecimentos da prática corporal tematizada.

No estudo encaminhado por Santos (2016), as análises chamam a atenção para o fato de que, em alguns momentos da prática pedagógica, os/as professores/as

[...] apartaram o vetor-problematização dos acontecimentos referentes às manifestações [corporais] tematizadas. [...] Em outros momentos,

---

<sup>8</sup> 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).

<sup>9</sup> Somos produzidos pelo nosso tempo, no caso, constantemente marcados pelos discursos que são estabelecidos e postos em circulação por uma enunciação coletiva e seus regimes de verdade.

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 (SANTOS, 2016, p. 161).

Tal como Costa (2010), estamos entendendo que, enquanto textos, as práticas corporais são produtos culturais e, dessa forma, locais “onde os significados são negociados, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (p. 138). Em cada contexto, tais práticas ganham um universo próprio de sentidos que expressam ou comunicam significados, tanto para quem delas participa, quanto para quem observa. Portanto, a problematização necessita ocorrer sobre os acontecimentos do texto, ou seja, no interior das relações (de identidade e diferença) que são produzidas a partir dos contextos de inserção cultural de cada prática corporal (o bairro, a escola, o grupo de alunos...) e que, aqui, ousamos aproximá-los à ideia deleuze-guattariana de “planos imanentes”.

Em um plano imanente, vê-se deslocada a atenção aos universais e abstratos para a concretude dos encontros e dos acontecimentos. 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).

Importando tais ideias para o âmbito do currículo cultural da Educação Física, temos que a tematização busca habitar os planos de imanência, de modo a problematizar os acontecimentos das práticas corporais, com vistas a 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 percorrem, retornam e fazem transitar os conhecimentos numa perspectiva rizomática.

O vetor-problematização, ao atravessar o rizoma – seus platôs e acontecimentos –, permite a geração de pontos de inflexão e interrupção no pensamento, viabilizando os diferentes tipos de atualização do sujeito consigo próprio, a criação de novas experiências subjetivas, bem como, de novas possibilidades de produção de sentido sobre as práticas corporais. É dessa maneira que o pensamento, na sua relação com arranjo do tecido social, transcende a esfera da contemplação platônica, convertendo-se num esforço contínuo de criação e produção.

Além disso, a problematização do acontecimento busca suspender os sistemas de representação com que as práticas corporais operam 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.

[...] Assim, numa prática corporal culturalmente produzida como juvenil [o skate, por exemplo], 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? (SANTOS, 2016, p. 147).

Considerando que a linguagem é uma cadeia interminável de significantes e que a identidade é discursivamente produzida e interdependente dela (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.

Santos (2016) verificou em sua pesquisa situações por meio das quais professores/as buscam ampliar as possibilidades de significação dos textos corporais. Em um dos casos investigados, ao tematizar o skate – discursivamente produzido pelo grupo de alunos/as como uma prática juvenil –, o professor problematizou tal representação, intencionando o deslocamento dos significantes pelas suas diferenças quando apresentou “vídeos e imagens de idosos que também fazem manobras com skate” (SANTOS, 2016, p. 148).

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” (p. 48).

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’” (SANTOS, 2016, p. 149).

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 incorreu no risco de fixação da identidade do ‘idoso skatista’ como um sujeito ‘originalmente’ hábil para executá-las (SANTOS, 2016, p. 149).

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, se inicialmente a hierarquia estabelecia-se entre o jovem e o idoso, esta, sutilmente, reconstituiu-se na oposição entre idosos hábeis e idosos inábeis e poder-se-ia transmutar em muitos outros binarismos.

O segundo momento, inseparável do primeiro, corresponde a um afastamento do sistema em questão. Trata-se de um deslocamento com relação ao sistema ao qual

pertenciam os termos de uma dada oposição conceitual, onde se busca 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 par binário original, produzindo, assim, uma situação de constante indecisão. Concordando com Nunes (2016), podemos falar 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, a novas significações, sempre imprevisíveis e potencializadas no contato entre os sujeitos, as práticas corporais e as condições de ocorrência (escola, turma de alunos, aula etc.).

Contudo, segundo Costa (2010), a desconstrução não se fundamenta se estiverem ausentes os 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 intencionar o desnudamento das relações entre os discursos e o poder, constituídas historicamente.

Nessa medida, no currículo cultural da Educação Física, dada a necessidade de lastrear os conhecimentos trabalhados, os/as professores/as são convidado/as a desenvolverem uma ‘genealogia arqueológica’ das práticas corporais (NEIRA, 2011a; 2011b). De acordo com o autor, a genealogia arqueológica (ou arqueogenealogia) é o método – de matriz foucaultiana – 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. Este método fornece aos envolvidos – professores/as e alunos/as – a possibilidade de aprofundarem a análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações corporais.

Os diários de campo produzidos durante o estudo de Santos (2016) revelaram que, por vezes, as problematizações não enveredaram para atividades de aprofundamento que possibilitassem um exercício arquegenealógico das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes que estavam sendo tematizados. Ou seja, os elementos disparadores e provocadores utilizados não permitiram, necessariamente, o desnudamento das determinações históricas e dos regimes discursivos que instauram as verdades e congelam as representações circundantes às práticas corporais.

Tais ausências sentidas pelo autor pode estar atreladas à forma de funcionamento da maquinaria escolar e sua densa rede de agenciamentos. Dentre estes últimos, tal como apresentado por Bonetto (2016), encontram-se as linhas de segmentariedade duras – tempos, espaços, normas – do currículo da escola e da Educação Física, onde os/as professores/as e alunos/as – também subjetivados por agenciamentos de poder: condição de classe, etnia, sexualidade, orientação religiosa etc. – vão, propriamente, tentando constituir suas possibilidades para aberturas na tematização, (re)centralizando-se no processo pedagógico e intencionando as desconstruções.

### **Enfrentando tormentas**

Com Paulo Freire, o currículo cultural da Educação Física aprendeu a manter-se atento ao contexto real de produção das práticas corporais, para que, a partir deste, pudesse selecionar os temas a serem estudados nas aulas. A recusa freireana ao propedêutico, ao modular, ao capitular ou outra forma qualquer de blindagem do conhecimento pela cultura hegemônica sempre esteve acompanhada pela preferência declarada ao popular, às experiências, à vida-vivida.

Paulo Freire ajudou a dissolver qualquer perspectiva “apostilada” de currículo, latente no engodo do conhecimento científico. Atento a isso, a proposta cultural da Educação Física “desapostilou-se” de qualquer perspectiva totalizante e/ou

universalizante da Educação para apostar na tematização e problematização de práticas corporais disponíveis no universo cultural da comunidade.

Antecipando-se aos Estudos Culturais, Paulo Freire trouxe substratos importantes para se pensar uma perspectiva curricular que apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Giroux (1987) também reconhece que a proposta freireana 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.

Podemos dizer que os ensinamentos freireanos proporcionaram aos territórios-mares da tematização e da problematização a conquista da bonança, especialmente, sobre algumas questões epistemológicas centrais para o desenvolvimento de um currículo preocupado com a valorização dos conhecimentos historicamente subjugados.

Neira (2011a; 2011b) e Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) ao proporem as bases conceituais, os princípios e procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física, incorporaram à teorização freireana, elementos das teorias pós-críticas. Feito isso, também sinalizaram os limites da primeira.

As ondas inicialmente provocadas pela “nau pós” repercutiram efeitos nos territórios-mares da tematização e da problematização freireana e, ao mesmo tempo, provocaram a abertura de fissuras na ação pedagógica, conforme evidenciados na pesquisa de Neira (2011a). Em meio a estas fissuras, penetraram os trabalhos de pesquisas mais recentes do GPEF, buscando investigar o currículo cultural da Educação Física em ação.

Sem a pretensão de enfrentar tsunamis, diante dos quais a embarcação poderia naufragar, mas tentando ampliar as tormentas (“boas tormentas”), este texto – navio pirata – buscou repercutir sobre o produto de algumas destas pesquisas, sinalizando contribuições para se pensar a tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.

Nesse tempo-espaço de navegação, com rotas traçadas e ampliadas a partir das contribuições de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, pudemos reconhecer que, enquanto processo 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 etc., fazem com que a tematização aconteça sob uma condição de tensão, estabelecida entre os movimentos (ou paralisia!?) da própria maquinaria e as tentativas “caotizantes” (e contra-hegemônicas!) da ação pedagógica com o currículo cultural da Educação Física.

É nos interstícios do currículo que o rizoma pode se abrir. Neles, professores/as, alunos/as e conhecimentos conectam-se dialogicamente por atividades de ensino e etnografias, que potencializam a produção de problemas e conceitos, valorizando um saber que é sempre da experiência vivida. Na tematização, os saberes eclodem 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 eleita para estudo.

Conforme evidenciaram as análises de Santos (2016, p. 159), “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 (re)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, disruptivos e criadores, que prolongam as linhas do currículo em ação (sinalizam para o próximo conteúdo, marcador social... o próximo passo! A próxima tormenta!).

Mais precisamente, a partir de “elementos disparadores” e “elementos provocadores” (SANTOS, 2016), no currículo cultural, a problematização faz-se enquanto um vetor de força que necessita atuar sobre os platôs do rizoma, na ocorrência discursiva das práticas corporais, portanto, sobre os acontecimentos do texto. 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.

Enquanto vetor que intenciona a desconstrução, a problematização do acontecimento permite ampliar as possibilidades de significação, abrindo para outras formas de representação. Intencionando a desconstrução dos discursos hegemônicos, o vetor-problematização pode conduzir 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 depende das relações de poder estabelecidas em diferentes épocas e contextos, em torno das múltiplas demandas coletivas – e sempre temporárias.

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.

Por fim, temos que, ao problematizarmos, possibilitamos atualizações na relação do sujeito consigo próprio e com o mundo ao longo do tempo, gerando movimentos de interrupção no pensamento e, conseqüentemente, sua (re)potencialização em forças criativas para a continuidade da produção de novos problemas e conceitos. Pois, 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. E, por vezes, esses encontros só são possíveis em “águas agitadas”!

### Referências bibliográficas

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” 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.

CORAZZA, S. M. 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.

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.

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

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 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.

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.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

GALLO, S. D. O.; ASPIS, R. P. L. **Coleção Pensadores e a Educação – Deleuze**. ATTA Mídia e Educação (Série de DVD`s), 2009.

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.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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.

LIMA, M. E. **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.

NEIRA, M. G. **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, 2011a.

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

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. (mimeo) Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/carta\\_navegacao.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/carta_navegacao.pdf)>. Acesso em mar. 2017.

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009b.

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.

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

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

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.