

Cláudio Aparecido de Sousa
Valdilene Aline Nogueira
Daniel Teixeira Maldonado
(Organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
E PAULO FREIRE:
ações e reflexões em tempos de chumbo

Volume 38

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2019

CAPÍTULO 3

A RETERRITORIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira
Ivan Luis dos Santos

A maioria dos professores e professoras de Educação Física da minha geração conheceu as ideias de Paulo Freire muito após a formatura. Na primeira metade dos anos 1980, eram raros os cursos de licenciatura da área que abriam espaço, mesmo que reduzido, à educação popular. Com o fim da ditadura civil-militar, o início da redemocratização e a gradativa mudança de paradigma do componente¹, a formação pedagógica recebeu mais atenção. Sensíveis às demandas dos novos tempos, no final daquela década, os sistemas públicos de ensino reelaboraram documentos curriculares, ampliaram as jornadas de trabalho e abriram espaço na rotina semanal para momentos de formação coletiva.

Em tal contexto deu-se meu primeiro contato com o pensamento freiriano. Num momento em que o próprio autor exercia as funções de secretário da educação da cidade de São Paulo, conceitos como tema gerador, educação problematizadora, conscientização, diálogo etc. passaram a fazer parte do vocabulário das publicações oficiais, reverberando de diferentes maneiras² entre educadores e educadoras. Apesar de nutrir uma simpatia crescente pela proposta em vigor, particularmente enfrentava dificuldades para apropriar-me dos seus fundamentos e torná-la efetiva. Os obstáculos diminuíram na medida em que substituí a leitura dos documentos pelo estudo dos livros, iniciando com os impactantes *Educação como prática de liberdade* e *A importância do ato de ler*. A experiência simultânea de atuar na escola municipal e aproximar-me dos escritos de Paulo Freire deixou marcas profundas na forma de entender a educação, a função da escola e o ensino da Educação Física.

1 O assunto foi longamente discutido em Neira e Gramorelli (2017).

2 Havia quem se referisse às ideias freirianas como "pedagogia do PT", uma alusão ao partido político ao qual pertencia a prefeita Luiza Erundina. A alusão era complementada com "isso vai passar".

Desde então, a influência do seu pensamento tornou-se uma constante no modo como exerce a docência e concebo o ensino da Educação Física. Nos últimos anos, sob o efeito da teorização pós-crítica, muitos argumentos freirianos foram desterritorializados do lugar em que se encontravam para serem reterritorializados, o que deu curso à gênese e transformações do chamado currículo cultural da Educação Física, uma construção coletiva resultante do diálogo entre a prática pedagógica voltada para a constituição de identidades solidárias e a pesquisa acadêmica.

O currículo cultural da Educação Física

Via de regra, as vertentes de ensino da Educação Física surgiram na universidade, quando estudiosos das teorias desenvolvimentistas, do materialismo histórico, das ciências da saúde ou da teoria da ação comunicativa fizeram inferências para a prática pedagógica que, aos poucos, alcançaram a escola. A invenção do currículo cultural da Educação Física ocorreu no sentido inverso. Conforme a narrativa de Neira e Nunes (2018), deu-se a partir de um encontro de professores e professoras da Educação Básica que, insatisfeitos com as vertentes de ensino disponíveis no início deste século, se reuniram³ na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para estudar os campos teóricos que oferecem outras formas de análise do social, as chamadas teorias pós-críticas, e desenvolver experimentos nas escolas públicas e privadas situadas na região metropolitana da capital paulista. Com o tempo, os efeitos dessas intervenções e os relatos que documentaram as experiências transformaram-se em referenciais empíricos de estudos vinculados ou não a programas de pós-graduação. O conjunto dessa produção permitiu reconhecer certos traços característicos e várias idiosincrasias. Por isso, a proposta que veio a se chamar currículo cultural da Educação Física, currículo pós-crítico, culturalmente orientado ou, simplesmente, Educação Física cultural, não possui uma estrutura rígida, nem tampouco uma fórmula, apenas princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos. Cada professor ou professora, juntamente com seus alunos, reinventa a proposta cotidianamente, impossibilitando qualquer tentativa de fechamento ou sistematização.

Resumidamente, a perspectiva cultural da Educação Física busca inspirar-se nas teorias pós-críticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, entre outras) para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas),

questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento da produção discursiva verbal e não verbal dos grupos minoritários.

Engajando professor ou professora e alunos na luta pela transformação social, a proposta prestigia, desde o planejamento, procedimentos democráticos para a definição dos temas de estudo e organização das atividades de ensino, promove a reflexão crítica da cultura corporal vivencial disponível na comunidade para, em seguida, aprofundá-la e ampliá-la mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações. Não se trata simplesmente de substituir as práticas corporais hegemônicas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) por outras, nem tampouco de “mudar o jeito de ensinar”, mas sim de propiciar a leitura e a reconstrução dos artefatos produzidos pela linguagem corporal com vistas à formação de sujeitos solidários (NEIRA, 2018).

O professor e a professora que atuam a partir do currículo cultural são influenciados por princípios ético-políticos que ganham materialidade em atividades de ensino específicas: o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a articulação com o PPP da escola; a justiça curricular; a descolonização do currículo; evitar o daltonismo cultural; e ancoragem social dos conhecimentos.

Investigando a prática pedagógica, Bonetto (2016) percebeu que esses princípios levam os docentes a definirem as práticas corporais a serem tematizadas e a organizarem as situações didáticas de várias maneiras. Estas, por sua vez, abarcam: o mapeamento do universo cultural corporal da comunidade; leitura da ocorrência social das práticas corporais; vivências/ressignificações das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas; aprofundamento; ampliação; registro e avaliação.

Santos (2016) denominou tematização ao conjunto das atividades de ensino que caracterizam o currículo cultural da Educação Física. Assim organizadas, as situações didáticas proporcionam aos estudantes vários focos de análise da prática corporal objeto de estudo. O autor também identificou que a ligação entre elas se dá através da problematização das representações anunciadas pela turma durante as aulas. Problematizando os discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes, Neves (2018) percebeu que o docente viabiliza a desconstrução das representações opressoras, hegemônicas, discriminatórias, misóginas e homofóbicas, dentre outras tantas.

Vistas em sintonia, a tematização, a problematização e a desconstrução conferem imprevisibilidade aos conteúdos escolares, pois, segundo Bonetto (2016), é justamente o caráter aberto da proposta que possibilita a cada docente a reorganização do encontro didático de amanhã conforme as respostas apresentadas pelos estudantes às experiências promovidas hoje. A tal plasticidade, que toma como base a condição de autoria do professor, o autor denominou

³ O coletivo autodenominou-se *Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP*, cuja produção está disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>.

“escrita-currículo”. Em certo sentido, o conceito de escrita-currículo explica a maneira como o currículo cultural da Educação Física ganha vida nas escolas, ou seja, cada professor ou professora assume a condição de autoria da proposta juntamente com os estudantes.

Enfim, o currículo cultural da Educação Física, para além de uma maneira de conduzir a prática pedagógica, é também uma forma de potencializar a existência de todas as pessoas. O sujeito não escolhe pensar e trabalhar com o currículo cultural num simples estalar de dedos, como quem escolhe produtos nas prateleiras de um supermercado (MAZZONI, 2013). O sujeito vive o currículo cultural ao se incomodar com as injustiças do cotidiano ou ao enfrentar o pensamento hegemônico presente nas relações sociais. Para tanto, luta em defesa das significações daqueles grupos desprivilegiados nas relações de poder, combatendo os processos que produzem e reproduzem as diferenças.

Desterritorializando e reterritorializando os conceitos freirianos

A contribuição da obra de Paulo Freire para os estudos curriculares é inegável. Peter McLaren e Henry Giroux, curriculistas estadunidenses cujos trabalhos afetaram a produção de estudiosos nacionais, reconhecem a importância do autor em suas teorias. O projeto educacional freiriano consiste, resumidamente, em possibilitar a luta dos oprimidos por meio de sua conscientização política e sua libertação. Trata-se de um processo a ser levado a cabo com os oprimidos e não para eles. Por isso, deve considerar seus saberes e existência real.

A conscientização, conceito-chave da pedagogia freiriana, implica fundamentalmente no desvelamento da realidade com o propósito de transformá-la. Consiste no “olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘dês-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29).

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, sem o ato ação-reflexão. A conscientização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade, com vistas a fazer a passagem do pensar ingênuo para o pensar crítico. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação. Já o pensar crítico, incita a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens e mulheres (FREIRE, 1983).

Paulo Freire questiona os métodos e conteúdos da educação tradicional por considerá-los transmissivos, acadêmicos, estáticos e desconectados das vidas das pessoas. Tratados como pessoas que nada sabem, cabe os estudantes simplesmente apropriar-se do que depositam na sua consciência, advém daí a

conhecida noção de educação bancária. Contrapondo-se, o patrono da educação brasileira propõe uma educação problematizadora e crítica. Tomando os seres humanos como sujeitos históricos que vivem realidades opressoras, elege os saberes desse contexto como forma de inserção crítica e transformadora. Trata-se de um processo intelectual e político que exige reflexão voltada para a ação transformadora (LOPES; MACEDO, 2011).

Bouffleuer (2008) explica que na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Realizada como práxis, essa pedagogia permite que a tomada de consciência da realidade opressora e o trabalho que visa a sua transformação se realizem como um único e mesmo processo. Dessa forma, é acrescentada à situação de opressão a consciência dela. Esse processo de conhecer precisa ser realizado como tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a ‘busca do ser mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires’ (FREIRE, 1983, p. 86).

Metodologicamente falando, a proposta freiriana se resume ao trabalho com temas geradores extraídos da realidade dos estudantes como forma de possibilitar o conhecimento crítico da totalidade em que vivem (FREIRE, 1983). Trata-se, por meio do estudo, de articular criticamente distintas partes de um tema significativo na existência das pessoas. Isso requer a prática do diálogo que, para Freire, nada mais é do que o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Para que o diálogo aconteça é preciso reconquistar o direito à palavra, condição imprescindível para a humanização.

Na ótica freiriana, é pelo diálogo que os conhecimentos se constroem no currículo. Conhecimento esse contextualmente produzido na luta contra a opressão. A relação dialógica dissolve a hierarquia entre educador e educando, um não sabe mais do que o outro, ambos se educam no processo. As finalidades do processo educacional se voltam para as condições concretas da existência dos estudantes. Nesse sentido, o conteúdo escolar é a “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada” (FREIRE, 1983, p. 98).

Os parágrafos acima sintetizam alguns dos conceitos basilares do construto freiriano que foram desterritorializados, para serem reterritorializados na teorização cultural da Educação Física, nomeadamente, as noções de tema gerador, problematização e conteúdo escolar.

Na nomenclatura introduzida por Deleuze e Guattari (2000), “territorializar” significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo, a educação. Sob análise deleuze-guattariana, algo pode ser desterritorializado, isto é, des-codificado, tendo suas regras e controles tradicionais afrouxados, o que abrirá

espaço para um processo de reterritorialização, ou seja, de instituição de novos e renovados controles e regras. Segundo Santos (2013), os movimentos de desterritorialização demarcam as demolições conceituais que se constituem em um quadro de cesuras que subvertem as noções e estruturas, conjurando rupturas, mutações e agitações na superfície.

Dentre as teorias que inspiram o currículo cultural da Educação Física, particularmente o pós-estruturalismo, ajuda a pensar a noção de tematização adotada. O pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista⁴. Mais precisamente, o pós-estruturalismo revela os problemas enfrentados pela visão estruturalista da linguagem quando se propõe a 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 poder⁵.

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.

A análise pós-estruturalista realizada por Costa (1995, p. 129) aponta que a pedagogia de inspiração freiriana 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.

4 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 (2009) apontam que, em uma apresentação de Ginástica Rítmica 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 somente ganha sentido/significado pela relação entre as partes.

5 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.

É por isso que Corazza (1997) entrou num embate com os pilares centrais dos temas geradores quando indagou o princípio da existência de uma realidade das classes oprimidas a ser descoberta, a partir do desvelamento das ideologias que a distorcem e a degradam. Segundo a autora, tal 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 alguém das palavras com que é expressa e das descrições que a representam” (p. 119).

O pós-estruturalismo 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. 119-120).

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 reterritorialização dos temas geradores, conservando os mais produtivos significados da teoria freiriana e rearticulando outros para produzir o que chamou de “temas culturais”. Estes sim, adotados pela perspectiva cultural da Educação Física.

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”. Operando como um dispositivo para selecionar o que será abordado no currículo e organizar as ações didáticas, os temas culturais permitem trazer para a cena escolar os conhecimentos subjugados, aqueles que Foucault (1993) denominou de “saberes da gente”.

O trabalho com os temas culturais incorpora radicalmente os saberes da gente, transformando-os em artefatos curriculares. Logo, 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, reproblematicadas na luta cultural (CORAZZA, 1997, p. 128).

Corazza ratifica 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 toma como tema cultural a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, criando fendas para que várias vozes sejam ouvidas. Tem-se, portanto, um ponto de partida que se aproxima do ideário freiriano ao propor o trabalho pedagógico com a realidade do educando. Todavia, não se está falando da realidade concreta dos estudantes, mas do universo cultural corporal reconhecido por meio de um mapeamento dos discursos que produzem as práticas corporais acessadas pela comunidade.

A pedagogia culturalmente orientada dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais, objetivando a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam determinadas manifestações culturais, sobretudo aquelas cujos representantes encontram-se afastados dos centros do poder (NEIRA, 2011).

Vale dizer que, concordando com Costa (2010), desconstruir não é destruir. Desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p. 140). Dito de outro modo, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder.

A tematização requer o planejamento de atividades de leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação 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, classe, religião, consumo, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em pauta.

Tão importante quanto realizar vivências da prática corporal convertida em tema de estudo é examinar as relações nela imbricadas. Qualquer que seja a manifestação, docente e discentes têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e religião que as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas adquiriram em diferentes momentos históricos. A problematização desencadeada pela leitura da forma como acontecem na sociedade possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o diálogo com outras narrativas.

Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física. Implica destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido. É o enfrentamento das representações dominantes que permite compreender não só a manifestação em si, como também aqueles que a produzem e reproduzem. As leituras que os estudantes fazem do modo como a prática corporal ocorre na sociedade e das próprias vivências, seguidas da problematização dos discursos sobre elas e seus participantes, são esforços permanentes no currículo cultural, através dos quais se questiona tudo o que possa parecer “natural e inevitável”. A ideia é que os discentes coloquem em xeque aquilo com que usualmente lidam de modo acrítico (NEIRA, 2018).

Tal concepção reterritorializa a educação problematizadora de Paulo Freire, fundada na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Ao problematizar o objeto de ensino, o educador possibilita aos educandos condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (FREIRE, 1983, p. 71). A problematização freiriana centra suas preocupações no “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 1983, p. 76).

Assim sendo, a tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da prática corporal, de forma a permitir o reconhecimento dos aspectos identitários que possuem, bem como, a radicalização da crítica cultural⁶ sobre os artefatos⁷ que os constituem. No currículo cultural da Educação Física é a experiência de 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 se chega, de fato, ao fato. Apenas se fala sobre ele, elaborando-o provisoriamente.

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

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

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.

Santos (2016) toma de empréstimo a imagem criada por Deleuze e Guattari (2000) para afirmar que no currículo cultural da Educação Física o conhecimento é tecido rizomaticamente, em oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o modo positivista de se construir os conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores nas quais se erigiram os conhecimentos “verdadeiros”, desideologizados dos currículos críticos 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.

A visão rizomática não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Santos (2016) explica que um rizoma se pauta nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros.

Entretanto, conforme advertem Bonetto e Neira (2018), não se trata da proposição de um currículo rizomático da Educação Física ou, ainda, um método deleuze-guattariano de se fazer currículo. Para os autores, buscando evitar qualquer contradição com o pensamento pós-estruturalista, o rizoma necessita ser compreendido, justamente, como um não formato, como um antimodelo.

Do ponto de vista metodológico, a ação didática flui com o ensino e adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia⁸, aqui concebida como atividade didática que propicia o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos. Para além da pesquisa bibliográfica ou da seleção e assistência a vídeos disponíveis na internet, os alunos, alunas e docentes coletam informações preciosas sobre a prática corporal por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários com seus atores e atrizes.

8 A concepção de etnografia da prática corporal enquanto recurso pedagógico foi esmiuçada em Neira (2014).

Na continuidade, discutem os conteúdos presentes nos materiais reunidos, confrontando-os com as próprias experiências (NEIRA, 2018).

A investigação etnográfica da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica multiplica as possibilidades de interagir com outros significados. A análise dos produtos culturais obtidos permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais e dificultam ou impedem a sua presença na escola ou em outras instâncias sociais. Ademais, o acesso a modalidades diversificadas de saber obtido através de atividades de ampliação desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora dos seus muros.

A pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito a fim de ultrapassar visões estereotipadas. Inspirar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, ressignificando-se com o passar do tempo pelas microrrelações travadas no seio da macroestrutura social. Com o propósito de analisar as razões que desencadearam as mudanças experimentadas por determinada prática corporal e as forças que intervieram, docente e discentes convertem os métodos da historiografia e da arqueogenealogia⁹ em atividades didáticas de aprofundamento (NEIRA, 2011).

O acesso aos eventuais percursos histórico-sociais da manifestação tematizada tem mais sentido quando se entrecruza com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que os grupos silenciados possam manifestar-se e serem ouvidos. Seus saberes, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. No sentido foucaultiano, trata-se de transformar os saberes sujeitados em saberes das pessoas. Os saberes sujeitados são os conteúdos históricos que foram propositalmente sepultados, disfarçados e mascarados em sistematizações formais. São aqueles conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não está falando de um saber comum ou do bom senso,

9 Arqueogenealogia é um método que fornece a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais. Foucault concebe a arqueologia como um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época em busca de regras do pensamento e suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a transformação dos conceitos morais, suas origens e os modos como evoluíram.

“mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”.

As situações didáticas organizadas com o objetivo de desconstruir as representações acessadas pelos estudantes mobilizam saberes de todas as ordens, ampliando em muito o rol de conteúdos trabalhados no currículo cultural da Educação Física. Uma vez que as representações são ilimitadas, dado que abarcam desde as formas de execução de uma determinada prática corporal até sua classificação social, passando pelos eventuais efeitos nos praticantes, os saberes requisitados para desconstruí-las também o serão. Logo, não há como prever antecipadamente quais conhecimentos serão efetivamente abordados nas aulas. Em termos práticos, o professor e a professora tomam nota dos pronunciamentos dos estudantes, organizam uma ou mais atividades para desconstruí-los e, nesse ínterim, recorrem a discursos provenientes de variadas fontes. Os detalhes de um caso narrado por uma criança ou as informações contidas em uma notícia de jornal são saberes tão importantes quanto os conceitos obtidos através de pesquisas acadêmicas. Nietzsche (1983) compreende o conhecimento como acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Não está na natureza, no mundo ou nos homens e mulheres. Segundo o filósofo, a relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é arbitrária e resulta de processos de dominação. Para Foucault (1999), o conhecimento não se adéqua ao objeto, ao invés de uma relação de assimilação, o que existe é distância e um sistema de poder. É exatamente nessas relações de poder, na maneira como as pessoas querem dominar umas às outras, que reside o conhecimento.

Considerações finais

A discussão travada neste texto evidencia que a apropriação dos conceitos freirianos pela teoria cultural da Educação Física não se deu de forma direta, sem mutações. Sem sombra de dúvidas, a educação popular exerceu forte influência no currículo pós-crítico, mas ao fazê-lo sofreu abalos na sua estrutura, modificando-se, em alguns casos por completo. Enquanto a pedagogia de Paulo Freire extrai da realidade concreta os temas geradores, divide-os em partes para estudá-los e desvelar a verdade camuflada pela ideologia opressora, o currículo cultural da Educação Física trabalha com temas culturais, ou seja, com a ocorrência social das práticas corporais, aborda suas várias facetas e propicia uma visão aprofundada e ampliada da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.

A educação problematizadora defendida por Freire também se distingue da concepção de problematização adotada pela perspectiva cultural. Na primeira, o professor apresenta questões que possam levar os estudantes a compreenderem as implicações sociais, históricas e políticas do tema gerador. Na segunda, a problematização se volta para os discursos acerca das práticas corporais e dos seus representantes, levando os estudantes à análise das relações de poder que influem na disseminação de determinadas representações em detrimento de outras.

Finalmente, para Freire, o conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Nessa lógica, o conteúdo escolar opera, propositadamente, na conscientização do oprimido acerca da situação em que se encontra, transitando da ingenuidade à criticidade. Como se viu, no currículo cultural, o conhecimento é sempre discursivo e advém de inúmeras fontes, incluindo os saberes das gentes. O conteúdo escolar resulta, portanto, do acontecimento, do encontro entre discentes e docente sem qualquer pretensão de busca da verdade ou da explicação salvadora.

REFERÊNCIAS

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019.

BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/conhecimento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 95-97.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

COSTA, Marisa Vorraber. 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, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

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

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Altamira, 1993.

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

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”**: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elisabeth. 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.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

_____. Etnografando a prática do Skate: elementos para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 138-155, jul./dez. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. (Orgs.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte editora, 2009.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral.** São Paulo: Editora Abril, 1983.

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

SANTOS, Zamara Araújo. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari.** Tese (Doutorado em Filosofia). 2013. 355f. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP-IFCH, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAPÍTULO 4

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: apropriações reflexivas

*Elaine Prodócimo
Gabriel da Costa Spolaor
Marcos Roberto So*

Paulo Freire, pernambucano que influenciou e continua influenciando a educação, tem sido alvo de ataques em nosso país. Ele, e também sua obra, têm sido condenados, especialmente por leigos, por seu teor “marxista” e “comunista”. Contudo, esses ataques demonstram uma falta de conhecimento da base e da profundidade da proposta freireana de educação, que tem como objetivo a humanização e a libertação. Libertação pelos oprimidos do jugo de seus opressores. Para tanto, usa como “armas”, o diálogo e o amor, pois, em sua concepção, um vem atrelado ao outro. “Armas” realmente perigosas num contexto social e político que prega a individualidade, as disputas e o menosprezo pelo outro, principalmente o outro considerado “diferente”.

As ideias de Paulo Freire influenciaram diversas áreas do conhecimento desde seu lançamento, que, no Brasil, aconteceu inicialmente com a publicação do livro *Educação como prática de Liberdade* em 1967, e que teve seu ápice com o livro *Pedagogia do Oprimido*, originalmente publicado em inglês no ano de 1971 – período em que Paulo Freire esteve exilado devido a ditadura militar em curso no país – e em língua portuguesa no Brasil, apenas em 1975.

Uma das premissas do autor, parte da necessidade da compreensão de mundo apresentada por e com quem vamos trabalhar, compreensão que é condicionada pela realidade vivida, e pode ser mudada pelo conhecimento dessa realidade concreta e pela própria compreensão desse condicionamento. Contudo, como alerta o autor “[...] o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade” (FREIRE, 1992, p. 32), mas, é necessário inicialmente mudar o discurso para, então, mudar o concreto.

O papel da educação nesse processo é o despertar da curiosidade cognoscitiva, ou seja, o desejo de conhecer e apreender o mundo, conhecer as formas