

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

BARBARA CRISTINA APARECIDA DOS SANTOS

**O PAÍS DAS MARAVILHAS E O CURRÍCULO CULTURAL NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE PÓS-ESTRUTURAL**

CAMPINAS

2022

BARBARA CRISTINA APARECIDA DOS SANTOS

**O PAÍS DAS MARAVILHAS E O CURRÍCULO CULTURAL NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE PÓS-ESTRUTURAL**

Relatório de qualificação a ser apresentado na Faculdade de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas, no Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

CAMPINAS
2022

RESUMO

Este relatório diz respeito à qualificação da pesquisa narrada como País das Maravilhas. Tem os objetivos de descrever de quais modos o Currículo Cultural é representado em três Instituições de Ensino Superior, em disciplinas experienciadas no contexto de pandemia e narrar a maneira como a dispersão do discurso docente ocorre, bem como da noção da diferença. Isto porque o sujeito não é fonte do discurso, mas também é dispersado a partir da posição ocupada em meio à rede de informações. Para isso, foi realizada uma etnografia de forma ressignificada. As aulas foram registradas em um diário de campo digital. Na análise dos dados produzidos optamos pela proposta pós-estrutural do autor Cherryholmes, e contamos com as noções conceituais de representação, discurso e diferença, discutidas por Stuart Hall, Michel Foucault e Jacques Derrida.

Palavras-chave: Currículo Cultural; Diferença; Pós-estruturalismo; Estudos Culturais; Discurso.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Currículo Cultural

EC – Estudos Culturais

EF – Educação Física

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ES – Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

Sumário

1. PRIMEIROS PASSOS À TOCA: UM SONHO (IM)POSSÍVEL	6
2. O PAÍS DAS MARAVILHAS	18
3. MÉTODO.....	25
3.1. Articulação Foucault e EC	26
3.2. Etnografia	28
3.3. Critérios	30
3.4. Intenção etnográfica.....	30
3.5. Gato	32
4. PREPARAÇÃO PARA O CHÁ: APORTES TEÓRICOS.....	36
4.1. Pós-estruturalismo: Foucault como chapeleiro	36
4.2. A diferença é vorpal: condição de produção.....	42
4.2.1. Derrida e a <i>différance</i>	48
5. RAINHA BRANCA: BASES E CURRÍCULO CULTURAL	52
5.1. Currículo é como um bacalhau.....	52
5.2. Cultura.....	60
5.3. Currículo Cultural	66
6. GLORIAN DAY	75
6.1. Salazem Grum	75
6.2. Alice acredita em seis coisas impossíveis antes do café da manhã	129
7. REFERÊNCIAS	137

1. PRIMEIROS PASSOS À TOCA: UM SONHO (IM)POSSÍVEL

– *É apenas um sonho, Alice. Nada pode fazer mal a você. Mas, se ficar muito assustada, você pode acordar, assim.*¹

A epígrafe supracitada é a resposta do pai, um homem desbravador e comerciante, para sua filha Alice, uma menina esperançosa, questionadora desde criança, aventureira e extremamente inteligente, incrivelmente curiosa, a principal personagem do filme *Alice no País das Maravilhas*. A menina, quando pequenina, sonhava com esse país maravilhoso, com criaturas fantásticas e animais falantes, depois de adulta, passou a questionar as regras sociais e etiquetas, bem como as convenções culturais dos sujeitos e normas de conduta da população.

Ao chegar no País das Maravilhas, Alice também acreditava que as regras e costumes de seu país valeriam para aquele local maravilhoso, mas acaba por entender que ali as experiências e valores eram bem distintos daqueles que conheceu durante sua vida. Fato bastante parecido com este estudo e utilizado como forma ensaística para descrever minha experiência com os autores referência para esta pesquisa. Foucault (2012) afirma que o mais interessante em um estudo é ver que ele pode se tornar algo diferente do que se esperava, é o inesperado construído no caminho que encoraja o final surpreendente. Iniciei essa pesquisa como Alice, sabendo exatamente onde queria chegar e achando que minhas concepções apenas deveriam ser confirmadas, porém ao chegar no maravilhoso mundo da pesquisa, me deparei com formas outras de significação das coisas. Por esse motivo, sua história é narrada como parte desta ficção, segundo os termos de Foucault (ARAÚJO, 2011).

As vivências no âmbito da educação me constituíram enquanto estudante, futura professora e como a pesquisadora que hoje me encontro, que diretamente estão descritas e narram esta investigação. Assim, é preciso contar as decisões que me trouxeram até aqui para ser possível entender os primeiros passos da pesquisa e o modo como esta foi sendo formada a partir das experiências e contato com os referenciais teóricos antes não conhecidos. Tomo a liberdade de escrever sobre os passos da pesquisa como os passos no país das maravilhas, com o intuito de melhor descrever a sua própria constituição, e também do *ethos* pesquisadora.

¹ Nesta pesquisa, as citações diretas enunciadas de maneira centralizada e em itálico são referentes ao filme *Alice no país das maravilhas*, estreado em 2010. O filme está referenciado ao final deste trabalho e não será marcado em todas as vezes em que aparecerem as citações.

Entendo que a seleção feita dos caminhos traçados não explica as correlações de forças do percurso, entretanto, creio que é um bom começo realizar a descrição das possibilidades de procedência deste trabalho e que não podem ser separadas de minha própria constituição enquanto pesquisadora. Como aponta Kohan (2015), o pesquisador se envolve com o processo de sua investigação e muda a si próprio nesse caminho. Sendo assim, a pesquisa educacional coloca em questão o próprio sujeito e sua história; além disso, de acordo com o autor, pesquisar sobre educação é também disponibilizar para o mundo algo que antes da investigação não era considerado relevante, porém, se torna claro a partir do trajeto percorrido.

Início a vida escolar ainda muito pequena em uma escola pública na zona leste de São Paulo, periferia. Minha matrícula nessa pré-escola durou somente três meses. Meu pai tentou conseguir uma bolsa de estudos para mim em um colégio próximo de casa. Recusaram! Minha mãe me alfabetizou e o ano de pré-escola foi realizado em nossa própria casa. Um ano depois, meus pais conseguiram a vaga no colégio que haviam buscado, mesmo sem bolsa. A educação sempre foi uma questão de tamanha pertinência em nosso lar.

Lembro-me dos meus professores prediletos. Tia Camila, da segunda série; Lu, do nono ano; Marcos, professor de Física; Cris, de Redação e o Ed, de Português. Recordo-me como me chamavam carinhosamente de chaveirinho, bonequinha, umpa-lumpas, Barbarela e Barbarazinha. São as lembranças que me cheiram afeto e me fazem crer que esses docentes transformavam a escola em um lugar de tempo livre, como explicam Massachelein e Simons (2017). A defesa que os autores escrevem da escola parte da noção de tempo livre, no sentido de ser um tempo separado da visão econômica e não captado para a produção mercadológica, assim, a escola transforma o conhecimento em um bem comum e com condição para renovação. Para eles, os alunos não são números, são pessoas, instruídas pelo amor do docente para com seus os seus estudantes, para com sua disciplina e, também pela educação. Os meus professores se pareciam com os descritos no livro, pois acreditavam na potencialidade que ser escolar possibilitava e descascavam seus alunos como cebolas, pacientemente, todas as aulas, até o momento em que estávamos preparados, nós mesmos, para enfrentar nossas lutas.

Em 2016, ingressei no Ensino Superior (ES)², no curso de Educação Física (EF) em uma universidade privada, em São Paulo e comecei, concomitantemente, a graduação em Letras em

² Em 2015, no terceiro ano do Ensino Médio, além do incentivo de meus pais para cursar uma faculdade, a escola onde estudava estimulava os alunos a ingressar na graduação. Ainda em dúvida sobre o curso que pretendia escolher, Ed (professor de língua portuguesa e literatura) me disse: “Você vai fazer letras, vai estudar na Unifesp, vai prestar o Enem e vai se formar em uma universidade pública”. Lembro-me como se fosse hoje. Foi então que prestei o Enem em novembro de 2015. Em dezembro do mesmo ano, me matriculei em Letras em uma universidade particular, próxima de minha casa, só para garantir. Meus pais gostariam que eu fizesse essa matrícula. Não conheciam ninguém que estudasse no ES público e ficaram felizes com a minha escolha. Em janeiro de 2016, fiz

uma faculdade pública, em Guarulhos. Nesta pesquisa, opta-se pelo termo ES pelo fato de hoje em dia serem muitas as instituições de ensino que visam formar no Brasil os alunos no grau superior, porém de maneiras singulares. (SCHWARTZMAN; SILVA FILHO; COELHO, 2021).

Apesar de parecerem cursos muitos distantes, não são. O fato da EF estar na área da linguagem me proporcionou muitas pontes entre os aprendizados nas duas universidades. Alguns autores em comum. Discussões próximas. O Currículo Cultural³ (CC) permite uma tênue relação com as Letras. Na época, pouco sabia sobre esse currículo, então, cada semelhança entre os cursos me alegrava muito. Hoje, vejo que o referencial teórico no qual se ampara a EF pós-crítica sequer considera os estudos fisiológicos e, tampouco, exalta apenas os práticos, mas se ancora em campos filosóficos, linguísticos, da cultura, social, pouco considerados na formação em EF, seja bacharelado ou licenciatura.

O CC emerge a partir do encontro de docentes, cujo foco era promover uma prática pedagógica mais adequada à sociedade contemporânea, ou seja, possibilitar através do currículo e das aulas uma experiência estética aos seus alunos, fornecendo ferramentas para o enfrentamento dos ditames e injustiças sociais, bem como propiciando análises da sociedade e das desigualdades presentes nas práticas corporais, com vistas a vivenciar outras maneiras de ser, falar, fazer da prática corporal (NEIRA; NUNES, 2018).

meu cadastro no SISU, deixei a Unifesp como primeira opção de curso. Não fui aprovada. Me senti derrotada, mas como já havia feito a matrícula no ES privado, no mesmo curso, nem tudo estava perdido. Em fevereiro de 2016, fui à primeira aula nessa universidade no curso de Letras. Me senti sozinha. Não gostei da aula. Fui na segunda aula, levei o Léo (meu primo-irmão) comigo, ele ainda estava em dúvida acerca do curso que gostaria de fazer. Era uma chance para ter um amigo de sala e para ele, quem sabe, enveredar pelo caminho das Letras. Não foi isso que aconteceu. Cheguei em casa, chorei. “Mãe, o que eu vou fazer se não gostei do curso que escolhi? De que forma vou escolher outro?” Minha melhor amiga e mãe, como sempre me escutou, quase meia-noite no sofá de nossa casa. De repente, recebi uma mensagem. Era o Igor. Ex-aluno do colégio em que estudei, meu amigo que assim como o Ed, também estudava na Unifesp, só que no curso de história. “Barbara, saiu a segunda chamada da Unifesp, você já viu?” A mensagem veio junto com o link. Abri. Eu fui aprovada. Eu estava aprovada para o curso de Letras na Unifesp. O sonho se tornara realidade. Que felicidade. Foi um milagre. Mas, a Unifesp estava em reforma e como a faculdade iria se mudar do *campus* provisório para o *campus* comum, que ficaria pronto em abril de 2016, o semestre demoraria para começar. Teria de esperar até abril. Foi quando minha amiga me convidou para o curso de Educação Física naquela mesma universidade onde eu não cursei Letras. A mensalidade já estava paga, mesmo que em um curso diferente, que mal teria em assistir algumas aulas de Educação Física? Eu fui. Me apaixonei pelo curso. No bloco D, um anfiteatro deslumbrante, foi a primeira palestra que eu assisti na faculdade. Algum tempo mais tarde, foi no mesmo local em que o desejo do meu coração de Campinas, aconteceu. Mas essa é uma história que vai ser contada adiante nesta pesquisa. Depois, me apaixonei pela quadra, pelo complexo esportivo, pelas salas de aula, pela entrada, pela saída. Já tinha uma semana que eu acompanhava as aulas, sem ser aluna. Decidi que ali era o meu lugar. Eu tinha de estudar Educação Física naquela universidade. Foi a primeira vez que meu pai e eu tivemos um embate sobre estudos. Ele sempre me apoiou, mas foi contra a minha matrícula em Educação Física. Primeiro porque eu já havia passado na Unifesp, no curso de Letras. Depois, porque era Educação Física, só jogam bola. Conteí, como sempre, com o apoio de minha mãe, que acalmou os ânimos e convenceu meu pai. Foi difícil, mas fizemos a minha matrícula no curso de Educação Física. Hoje, meu mestrado é na área de Educação Física em Campinas. A primeira vez que vim à cidade foi com meu pai. Ele me trouxe para fazer a prova de proficiência. Se apaixonou pela Unicamp. Hoje ele ama Educação Física.

³O CC será melhor narrado enquanto Rainha Branca em um capítulo próprio.

Acrescenta-se no referencial supracitado, que os autores⁴ desse currículo buscaram aportes teóricos em debates que os ajudassem nas lutas cotidianas e pudessem servir de base para ser possível compor uma prática pedagógica capaz de favorecer a formação de sujeitos mais justos, solidários. Encontraram sustento no nomeado pensamento pós-estruturalista, em autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari, também nos Estudos Culturais (EC), com Stuart Hall, nos Estudos de Gênero, com Judith Butler, no Multiculturalismo Crítico, com Peter McLaren, e ainda em outras teorias, como o Pós-colonialismo e algumas propostas de Paulo Freire.

Segundo Nunes e Rúbio (2008), no CC questionam-se as formas de legitimação da hegemonia de determinadas práticas corporais, há a preocupação com os problemas sociais que as cercam e produzem, e argumenta-se a favor da presença e legitimidade das diferentes vozes para o currículo, a fim de desestabilizar as narrativas hegemônicas ocorridas nas aulas, na escola, nas práticas corporais, na sociedade.

Desse modo, o CC, leva em consideração o fato de que se tenha rompido com a ideia de cultura melhor ou pior, lança luz à pluralidade das culturas existentes na contemporaneidade. Os docentes não privilegiam práticas corporais de determinada cultura e negam outras, mas procuram tematizar práticas dos mais diversos grupos culturais, não buscam um olhar de comparação ou de superioridade em relação às práticas corporais, mas sim, tentam problematizar e questionar os discursos⁵ referentes a essas (NEIRA; NUNES, 2009).

Esse currículo parte da premissa de que o sujeito pós-moderno⁶ não é o sujeito da modernidade com sua essência imutável, sua autonomia e razão, sua fixidez e modo indivisível, pelo contrário, é o sujeito fragmentado, que muda, que é diferença. Assim, há no CC a possibilidade de que seus sujeitos, marcados pela cultura e representações, possam ser potencializados a desconstruir a si próprios, as concepções sobre o outro e até proporcionar formas outras de ser na sociedade contemporânea, permitindo dessa maneira, novas possibilidades de existência (NUNES, 2016).

⁴ Neste texto, o termo autor é tomado aos modos foucaultianos como princípio de rarefação do discurso. Para Foucault “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014, p. 25). O autor deixa de ser um sujeito para se tornar uma função (FOUCAULT, 2009c).

⁵ Discurso é compreendido a partir de Michel Foucault (2014). É discutido no capítulo “Foucault é o chapeleiro”. Nesta pesquisa, não se utiliza da distinção entre práticas discursivas e não discursivas, pois se acredita que falar em discurso é mais apropriado, uma vez que as práticas não discursivas também só são significadas no discurso.

⁶ O pós-moderno é utilizado nesta pesquisa num sentido histórico e filosófico, segundo Peters (2000) é uma desconfiância das metanarrativas, significados não fixos, um *ethos*.

- *A senhora viu aquilo?*

- *Aquilo o que?*

- *Eu acho que era um coelho.*

- *Animais nojentos. Adoro soltar os cachorros para pegá-los.*

(...)

Antes de entrar no País das Maravilhas, Alice foi ao baile real, onde seria pedida em casamento por Hamish, um homem muito influente pelo *status* que possuía, mas pouco inteligente e longe de ser uma pessoa agradável. A mãe dele, uma mulher extremamente controladora e grosseira, chama Alice para uma caminhada no jardim, e começa a falar com a menina sobre Hamish e as intenções dele. Despreocupada com a conversa, Alice presta mais atenção no jardim do que em sua pretendente a futura sogra. De repente, sem esperar, acha que vê um coelho.

Como Alice, distraída avistei o coelho branco ainda na faculdade, minha história com o CC se inicia, então, na graduação em EF. O primeiro contato com seus pressupostos. Primeiras leituras sobre sua prática. Alguns debates acerca de artigos. Despreocupada com o que havia de vir, fui a um evento de EF. Não me lembro de detalhes das demais falas, mas de repente, os dizeres de um professor me chamaram a atenção. Um momento importante, uma palestra, onde pessoalmente um dos autores do CC fez uma apresentação sobre a EF e as possibilidades da prática pedagógica relacionada com esse currículo. A palestra me lembrou o curso de Letras.

(...)

- *Conseguiu ver dessa vez?*

- *Ver o que?*

- *O coelho.*

- *Não grite comigo. Menina, preste atenção.*

Mais uma vez, Alice acreditava ter visto um coelho branco com um relógio no pulso. Intrigada, a menina ficou curiosa para ir ver o coelho branco e tentou avisar a mulher controladora sobre isso, entretanto, sem sucesso.

A fala feita no evento foi tão significativa para mim que o palestrante até poderia ser um coelho branco falante, pois sua palestra parecia ser de um país maravilhoso. Foi um momento muito importante na minha formação acadêmica, pensei: “se um dia eu desse uma

palestra⁷, que fosse metade do que essa, e falasse quase como esse professor estava falando, eu seria muito feliz”. Desejo do meu coração. Aquele dia ficou marcado. Foi um daqueles momentos que mudam a vida da gente, e a gente só se dá conta depois.

O evento acabou, entretanto, os estudos em EF começaram. Pela minha experiência como universitária, percebia as diferenças entre o ES público e o ES privado, as distinções entre os docentes e os modos de dar aula, os conteúdos, os momentos livres de obrigações, as características que afastavam completamente e diferiam um do outro. Desse modo, para mim, só havia discrepância, e essa discrepância não era algo a se comemorar.

Pelo tempo que passei no ES, e, também porque estava próximo o momento de me formar em EF, decidi fazer mestrado. Mas em que universidade eu faria, se naquela em que eu me formaria não tinha a área que eu queria? Como eu conseguiria me matricular no ES público? Em que faculdade haveria de ser?

A narrativa continua até o momento em que Alice, na frente de todos esperando por sua resposta, avista o coelho apressado mais uma vez (...)

- Eu acho que... (Alice vê o coelho apontando para o relógio e apressando-a) eu acho que... me deem licença.

E a menina corre para alcançar o coelho.

Quase no final do baile, Hamish anuncia para os convidados que tem um pedido a fazer para Alice, então, todos observam ele pedir a mão dela em casamento, mas a menina não tinha a menor convicção em aceitar aquele pedido, quando mais uma vez avistou o coelho branco. Em dúvida sobre o que fazer, a garota decide correr para longe daquele baile e acaba seguindo o coelho com relógio, que por sinal entrou em uma toca. Na tentativa de encontrar o coelho branco que estava vestido com roupas e segurava um relógio, ela acaba por encontrar a toca e ali ela entra.

Assim como Alice, antes da decisão, para mim, foi um momento de muitos questionamentos, muitas dúvidas e muita ajuda. Até que lá estava a resposta. Lá estava o caminho a escolher. Seria a FEF (Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). E o orientador? Seria aquele coelho branco⁸, que por sorte, coincidência, destino,

⁷ Foi realizada uma palestra em 2016, no evento ESAEF- Semana Acadêmica de Educação Física, na universidade particular.

⁸ O orientador deste estudo é descrito como coelho branco por dois motivos: Alice vê o coelho branco antes de entrar no País das Maravilhas, é seguindo ele que a menina é levada até a toca do coelho e conhece o mundo mágico; depois porque é o coelho branco quem cuida do tempo e apressa Alice, ele quem dá as regras sobre ela

era professor da área desejada – Educação Física e Sociedade. Foi então que comecei a frequentar o grupo Transgressão⁹. A primeira vez no País das Maravilhas. Os textos lidos para os encontros quinzenais, as discussões acerca da prática pedagógica analisada na época, os debates e trocas de ideias com os integrantes do grupo foram de máxima relevância para a escrita do projeto de pesquisa da pós-graduação.

Beba-me.

Quando Alice finalmente entrou na toca do coelho, lá ela encontrou uma porta, pequena demais para o seu tamanho, seria impossível atravessar aquela porta, exceto por Alice acreditar que podia abrir. Os personagens que a observavam não sabiam se ela conseguiria entrar no País das Maravilhas, um exclamava que ela era a Alice errada, enquanto o outro esperava que ela fosse a Alice certa.

Antes da aprovação no mestrado, já na toca do coelho, o intuito do estudo era escancarar as diferenças entre o ES público e o ES privado, comparar os resultados e as aulas nos dois ambientes, pois a vida acadêmica marca os sujeitos a partir da meritocracia, da competitividade, da comparação, já que também é inserida na sociedade capitalista e neoliberal¹⁰. Eu acreditava que ressaltar diferenças era o caminho porque fui subjetivada ao longo dos estudos a entender a diferença como negação, comparação e classificação.

Mas, assim como Alice precisou beber um suco que a fazia diminuir para passar pela pequena porta, esta pesquisa precisou se delimitar e estreitar a partir dos referenciais teóricos. Isso porque a formação discursiva¹¹ do CC legitima aquilo que pode ou não ser dito, e pode ou não ser pesquisado.

estar ou não atrasada. O palestrante foi visto antes de eu entrar para a pesquisa, na busca de um orientador é que o encontrei e pude entrar para a pesquisa, chamada de País das Maravilhas; depois porque o orientador além de dar instruções, como o coelho fez com Alice, também me atenta aos prazos e ao tempo de entrega.

⁹O grupo é narrado como toca do coelho, por ser orientado e coordenado pelo orientador coelho branco desta pesquisa.

¹⁰Foucault (2008) define o neoliberalismo como a nova arte de governo. Apoiados em Foucault, Dardot e Laval (2016) evidenciam algumas características da sociedade neoliberal, sendo elas: a construção do mercado a partir da lógica da concorrência; esta última como norma para a construção do Estado; e o Estado-empresa relacionado com a norma da concorrência para a produção do sujeito empresário de si, cujo *ethos* é a subjetividade na competição, concorrência e produção.

¹¹Em A arqueologia do saber (2020), Michel Foucault evidencia que há formação discursiva se se puder descrever, em um conjunto de enunciados, um sistema de dispersão semelhante, ou seja, os enunciados de determinado objeto, seus conceitos, partes temáticas, modos de narrar se assemelhem. As formações discursivas contam com regras de formação que seriam as condições a que os objetos estão submetidos, em outras palavras, as regras de formação enquanto condição de existência do discurso, nesta pesquisa, do CC.

Para analisar a formação de um certo tipo de saber sobre o CC e sua presença no ES, é preciso que o faça em termos de poder. A partir de Foucault (2019), o poder não deve ser procurado em um local central, em um foco soberano do qual descendem outras formas de poder mais brandas. Outrossim, o poder deve ser buscado através das correlações de forças desiguais e impermanentes, justamente por sua presença em todas as relações existentes entre os pontos possíveis. Além disso, deve-se compreender que não há um objetivo cujo poder deseja alcançar e, no entanto, há resistência onde há poder.

Esta pesquisa se desenhou mediante a vontade de verdade, foi pensada para legitimar o que eu achava que já sabia. Como nos alerta Foucault (2020b), o saber não se trata apenas de conhecer o que se quer, mas diz respeito ao descaminho daquele que conhece. A questão que nos vale se resume a saber diferentemente do que se pensava e a perceber de forma diferente da que se tinha, isso para não definir o objeto como acabado, pois é preciso continuar a refletir, mudar a forma de enxergá-lo e estudar sob outro horizonte.

Coma-me.

Depois que Alice ficou muito pequenina, precisou comer um bolo para crescer e alcançar a chave que abriria a porta. Exercício similar ao desta pesquisa, pois primeiro o objetivo se estreitou para se encaixar na formação discursiva e premissas do CC, e depois precisou se expandir em relação à profundidade de conhecimentos sobre o referencial.

Foi assim que a pesquisa deu seus primeiros passos rumo a novas possibilidades. Não se tratava mais de reforçar a distinção do ES público e do privado. Foi nesse caminho que novos trajetos constituíram parte deste estudo. Distante do inicialmente conjecturado, esta pesquisa abandona a tentativa de comparação e se lança sobre as singularidades em cada aula do ES e os jogos de forças nelas presentes.

A proposta deixou de ser marcar as diferenças justamente pela razão de que a diferença é condição de produção (DERRIDA, 2002). Este estudo encontrou seu propósito quando se libertou das amarras da tentativa de legitimação de saberes pré-concebidos e conseguiu transgredir¹², no sentido foucaultiano (2009) do termo.

¹² Nesta pesquisa, a transgressão é vista de acordo com Foucault (2009). Para o autor, a transgressão nada tem de negativa, pelo contrário, é possibilidade de abertura, positividade por si própria. Se refere ao limite e como um relâmpago que corta o céu e se finda em si mesmo, a transgressão abre o limite para outras possibilidades, encerrando em si mesma a sua entrega ao inesperado, abre a possibilidade de ir além do que foi estabelecido como limite.

Esta seção marcou os caminhos pelos quais esta pesquisa passou e se transformou para ser realizada. Diante disso, foram apresentadas as mudanças feitas, bem como marcamos alguns referências teóricos que embasaram a construção deste estudo e que são eles: os EC em sua vertente pós-estruturalista, o próprio pós-estruturalismo, e também a noção da diferença. Além disso, foi escolhida uma escrita que busca ser ensaística, com base na história de Alice. Mas, por que Alice?

Alice no País das Maravilhas é uma obra clássica da literatura inglesa, publicada pela primeira vez no ano de 1865, escrita por Charles Lutwidge Dodgson, sob o pseudônimo de Lewis Carroll. Adaptada em várias versões tanto para o texto literário como para as telas do cinema, *Alice no País das Maravilhas*, na qual nos baseamos, é uma obra do cinema e estreou em 2010, sob direção de Tim Burton, e contou com novas roupagens para além do livro. O filme narra a aventura de Alice, uma jovem que está prestes a decidir se casar no momento em que vê o coelho branco e resolve o seguir até a sua toca, quando cai e adentra no País das Maravilhas. A menina encontra criaturas únicas, animais falantes, o Chapeleiro Maluco, a Lebre, a Rainha Vermelha, a Rainha Branca, Absolem e o Gato, e mais personagens que auxiliam ela em sua caminhada pelo País das Maravilhas.

A história de Alice, uma moça corajosa, com sonhos grandes, e questionamentos sobre o mundo em que vive e a forma como as pessoas se relacionam, traz elementos interessantes para pensarmos o pós-estruturalismo e a centralidade da cultura¹³, nos termos de Stuart Hall. Para Alice há mais imposições sociais, como seu casamento arranjado, suas roupas obrigatórias, sua função como esposa, regras, do que explicações para esses costumes que se encontram naquele modelo a ser seguido. Quando a menina chega ao País das Maravilhas já está tão acostumada com as imposições sociais de seu mundo que acaba por achar que tudo ali é fantasia e que as regras de seu país também deveriam ali ser aplicadas, como já mencionado.

Como o filme encena trechos para além do livro, a interpretação possível é que as personagens da vida de Alice são como personagens do submundo, seu pai como Chapeleiro, a mãe de seu pretendente como Rainha Vermelha, a borboleta como Absolem, seu cunhado como Valete, as gêmeas como *tweedledee* e *tweedle dum*. O jogo com a ficção é nítido no filme, uma vez que a menina encontra personagens fantásticos que simbolizam as pessoas reais de sua vida no País das Maravilhas. Em suma, uma *mise em abyme*¹⁴.

¹³A noção será apresentada mais adiante.

¹⁴ Ficção dentro da ficção.

Esse assunto, em Foucault, não reduz as ficções para fora da verdade, mas de acordo com Araújo (2011), o filósofo francês justamente trabalha com a ficção na verdade, com os efeitos de verdade nos discursos ficcionais, de modo que o discurso de verdade acabe por inventar e, portanto, ficcione. A centralidade do discurso nas obras de Foucault nos faz enxergar a produção das verdades, pois nada escapa dos discursos e neles as coisas ganham significação. É no discurso que o real ganha significado e que os significados estão em disputa. Ficcionalizar é não totalizar, mas observar a dispersão dos discursos. A ficção gera os efeitos de verdade que tornam as coisas verdadeiras, não por natureza, mas pelos jogos de forças que as produzem. Por isso, esta é uma escrita que se assume ficcional e se compromete com a produção de efeitos nos leitores, não como flecha certa ao coração, mas como carta lançada ao mar em um invólucro impermeável, cujos efeitos são da ordem do acontecimento.

Do gênero literário *nonsense*¹⁵, *Alice no País das Maravilhas* foi apropriada e tornou-se objeto de diferentes pesquisas tanto no âmbito da educação, quanto em outras áreas, como é possível citar Radaelli (2012), cuja tese se utilizou dos aportes da teoria Lacaniana para compreender o que a história de Alice pode ensinar para a educação; Costa (2014), propôs a análise intersemiótica das transformações dos livros experimentadas no filme dirigido por Tim Burton; Quintino (2005), dissertou sobre uma experiência coletiva, desenvolvida por professores, para evidenciar o processo de integralização de disciplinas, ao se utilizar de Alice para descrever os professores que caíram na toca do coelho; Gergull (2015), analisou e comparou 10 edições da narrativa.

Nesta pesquisa, a obra é utilizada pelos modos da ficção apresentados por Michel Foucault (2009b), enquanto a ficção da história da própria narradora e parte de uma escrita que se apoia no pós-estruturalismo e algumas de suas noções, com destaque para a de representação, na tentativa de compreender os modos pelos quais o CC é representado nas IES e a noção de diferença dispersada, a partir da análise das aulas do ES que levam em consideração um currículo que pela perspectiva empresarial é *nonsense*. Isso porque a nova arte de governo¹⁶ conduz as almas a partir do capital, da concorrência e da empresa, lógica a qual o CC diverge.

¹⁵Nonsense aqui é utilizado como subversão da lógica, contrassenso ou absurdo.

¹⁶Foi no colóquio Walter Lippman, conferência ocorrida em Paris, em 1938, que uma nova arte de governo foi instaurada. Segundo Foucault (2008), a nova arte de governo é o neoliberalismo. O foco da reunião era o de instaurar uma forma de governar economicamente nova, distanciada do antigo liberalismo de cunho do “deixar fazer” e capaz de reestruturar as formas econômicas da época. Para isso, era necessário desenvolver uma política de sociedade e de intervenção social, que não anulasse os mecanismos de concorrência e ao mesmo tempo fosse ancorada no Estado e suas maneiras de regulação dos sujeitos, dessa forma, a economia de mercado e a política social deveriam ser convergentes e favoráveis a liberdade concorrencial, sendo assim, era preciso anular os mecanismos contra a competição. Portanto, foi investido na formação da sociedade com base no modelo da empresa e na redefinição da instituição jurídica e das regras de direito: uma sociedade de mercado. Isso porque ser

Foucault (2009b) afirma que uma obra pode ser definida pelos seus modos de ficção, uma vez que novas formas de escrita foram aceitas pela literatura. Um exemplo seria uma narrativa em que cada instante se rompe, surgem outras vozes, e outros lugares são apresentados num mesmo texto, um narrador cuja primeira pessoa do escritor se apresenta de forma neutra, anotando nas margens do texto a sua narrativa necessária para ser utilizada na trama. O filósofo ainda cita um romance de Júlio Verne, nele o herói buscava uma verdade que conhecia de longe, cintilante aos olhos inocentes. Mas, essa verdade fora apenas seu desejo, e na aproximação ele vê uma realidade de que não suspeitava, mais bela do que a que estava familiarizado. A ficção da ficção. *Alice no país das maravilhas*.

A escolha pelo filme *Alice no País das Maravilhas* (2010), dirigido por Tim Burton, se dá por três razões construídas através das lentes desta pesquisadora e que poderiam ser outras a depender de quem pesquisa. Primeiro, porque ao contrário do primeiro livro publicado, no filme, as aventuras de Alice não são apenas um sonho, mas de fato acontecem, bem como o País das Maravilhas é real, essa afirmação é evidente na conversa de Alice com Absolem, a lagarta, quando a menina se dá conta de que não está apenas sonhando, e a lagarta afirma que aquele é o mundo subterrâneo, o qual Alice carinhosamente chamou de País das Maravilhas. E, é reafirmado na cena final, quando Alice encontra Absolem, já como borboleta, no mundo em que conhecemos, o que pode representar as transformações não só da lagarta, mas também da menina, que amadureceu com as experiências daquele país já deixado para trás. O sonho de entrar para o mundo a que nomeio maravilhoso, no qual se constrói a pesquisa, também é real.

Segundo, porque o filme joga diretamente com a ficção, as personagens que vivem além da toca do coelho, são representações¹⁷ das pessoas do mundo real em que Alice vive. Nesta pesquisa, além de a representação ser percorrida em um capítulo próprio, o jogo representacional também se faz perceber, ainda que por pistas, em cada um dos demais capítulos, e esta escrita se apropria de autores que representam, de fato, as personagens do mundo real, exercício exatamente oposto ao do filme. E, por fim, mas não menos interessante, porque os sujeitos que assistem ao filme não partem da imaginação para a caracterização das

liberal era sinônimo de ser transformador, mudar, capacidade de adaptar, ou seja, se a economia não é natural, se o liberalismo não é da ordem do natural, é resultado de uma ordem legal que pressupõe uma intervenção de Estado e o jurídico estabelece a questão de propriedades, de moeda, que são invenções historicamente situadas e contingentes, a economia liberal tinha uma dupla arbitragem: primeiro os consumidores e depois o Estado. Dessa forma, a reunião de 1938 permitiu a construção de um conjunto de intervenções e princípios gerias do neoliberalismo, capaz de unir a economia e o Estado.

¹⁷ A noção de representação tem a função de representar, apenas. Ela nunca é, não é o real, mas representa por meio dos discursos, o significado fixado pelos jogos de forças.

personagens, o que acontece com a leitura dos livros¹⁸, mas todos olham as mesmas cenas, de perspectivas únicas, tal como o olhar aqui realizado para com os dados empíricos, também produzidos pelo olhar da pesquisadora e pelos discursos que acessa.

Depois desses primeiros passos à toca, que mostraram como a pesquisa foi organizada e também como chegamos ao país das maravilhas, no próximo capítulo, narrado como a introdução a este país maravilhoso, são apresentados os objetivos deste estudo, as questões que norteiam a realização do trabalho, as disciplinas cursadas e um breve parecer sobre como se organizam os capítulos subsequentes, bem como as descrições dos mesmos.

¹⁸ Optar pelo filme não me faz menos defensora dos livros. Neste caso, único possível dentre as decisões tomadas, o filme melhor se encaixa com a proposta deste texto.

2. O PAÍS DAS MARAVILHAS

Depois de entrar no país maravilhoso, Alice passa a conhecer criaturas fantásticas, personagens com poderes mágicos e regras outras para além das estruturas de seu país de origem. A menina se depara com maneiras distintas de significar os objetos, que a fazem rever seus próprios modos de constituição e cultura. Assim se deu o encontro do mundo da pesquisa comigo. Estudar autores, sujeitos, discursos e modos outros de significação e compreensão das coisas me fez desejar saber mais sobre este mundo, e conseqüentemente sobre o CC, presente no contexto acadêmico da EF.

As produções, as pesquisas, estudos e divulgação acerca do CC, contribuem para ampliar a sua incidência no âmbito da EF, e fazem com que o mesmo pareça cada vez mais coerente com o modo como as relações que acontecem nas salas de aula das escolas brasileiras são representadas. As investigações majoritariamente enfocam a ligação dos docentes e discentes nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio, educação para jovens e adultos, ou ainda, a análise material dos relatos de prática realizados também na educação básica, ou seja, este currículo apesar de muito pesquisado tem seu foco quase exclusivamente para as relações professor, escola, aluno. Fato intrigante, uma vez que é na formação inicial que se preparam os futuros docentes para atuarem na educação básica, e é também no ES que as epistemologias desse currículo são discutidas e produzidas.

Em ambas as premissas descritas, seja a relação apenas com a escola, ou a análise dos materiais, elas se referem unicamente à prática docente escolar, portanto, há distanciamento no que diz respeito ao CC e o ES. Em que pese emergir a partir de encontros entre docentes que discutem e os que atuam na educação básica, é no ES que ele é pesquisado e, com isso, divulgado academicamente, depois legitimado nos discursos pedagógicos para, posteriormente, incidir em programas curriculares oficiais, editais para concurso docente, formação continuada e, por conseguinte, ampliar a dispersão dos seus discursos na escola. A produção científica do CC ainda não apresentou a ocorrência desse currículo nos cursos de graduação, isso nos leva a indagar como o CC é representado nos discursos que reverberam nas aulas do ES.

Diante dessa lacuna e problemática, esta pesquisa busca: compreender como o CC é representado nas aulas de três IES; descrever as aulas das disciplinas selecionadas, bem como os discursos ditos; inferir como a noção de diferença é narrada, como a dispersão dos discursos são enunciadas pelos docentes em seus esforços para se reconhecerem no âmbito do verdadeiro (os discursos do CC).

Partindo desses objetivos, algumas questões permeiam a pesquisa: Como é a aula que leva em consideração o CC no ES? De quais modos discursam em relação a esse currículo? Quais são suas particularidades? Como a noção da diferença, basilar para o CC, é enunciada? Como os discursos são dispersados pelos docentes?

Essas indagações se justificam pelo fato de muitas serem as contribuições feitas com base no currículo pós-crítico da Educação Física, teses e dissertações, relatos, publicações de livros, ensaios, artigos, apresentação em eventos acadêmicos, mas, como já dito, majoritariamente as pesquisas, debates e estudos visam as discussões que permeiam o mundo escolar. Não se investigou sobre como ocorre o CC no ES. Se a formação inicial impacta diretamente na prática pedagógica dos docentes na escola, ora, a experiência no ES marca os sujeitos e práticas que ocorrem no âmbito escolar, então, é necessário entender de quais modos o CC está sendo representado, pois a prática e o docente são constituídos também na formação inicial.

Com o foco em analisar de quais modos o CC é representado no ES, esta pesquisa selecionou três IES, sendo duas delas de cursos de licenciatura em EF e uma em pedagogia, com o propósito de serem observadas durante um semestre letivo. Esta investigação se lança à empreitada descrita com o intuito de acrescentar perspectivas inéditas ao CC e contribuir com o campo teórico da EF. Para as disciplinas serem observadas, optamos por um método específico.

O método escolhido foi a etnografia ressignificada. A etnografia, afirma Mattos (2011), inicialmente pautada nos pressupostos antropológicos, visava compreender as experiências e vivências de determinados grupos considerados exóticos, tribos, ou até primitivos. Dessa forma, o etnógrafo acompanhava o grupo em questão durante um longo período e passava a viver como um sujeito da cultura investigada. Assim, a pesquisa etnográfica era considerada como sendo extensa e embasada pela observação.

Segundo Mattos (2011), a pesquisa etnográfica se tornou bastante utilizada pois permitia o contato direto do pesquisador com o grupo analisado. Com o tempo, passou a ser requerida para outros campos além da antropologia e finalmente pôde ser feita no campo da educação, com vistas a produção de análises descritivas mais detalhadas sobre os acontecimentos escolares.

Apropriada pelo campo da educação, ainda de acordo com a autora, a etnografia passou a ser feita para analisar os acontecimentos dentro da sala de aula, visando uma melhor compreensão acerca da relação professor-alunos, métodos de ensino, avaliações, e demais

aspectos relacionados à educação. Então, as pesquisas educacionais com base na etnografia ganharam ampla utilização.

Em suma, a etnografia, anteriormente utilizada apenas para analisar grupos culturais exóticos, ou ainda, tribos indígenas, já proporcionava um contato direto do pesquisador com seu objeto como mostram Lüdke e André (2013). Mas, apropriada pelo campo da educação, esse modo de investigação proporcionou maior aproximação entre os sujeitos da área da educação. Além de que as etnografias realizadas contam com uma descrição minuciosa e detalhada das vivências observadas no campo, fato que permite ao leitor se sentir parte daquele grupo.

Neste país das maravilhas, a etnografia também ganha uma nova roupagem, pois não se trata de uma investigação com a proposta primeira deste modo de pesquisa, cujo objetivo era descrever povos exóticos, ou ainda grupos de cultura específicos, mas se refere, sim, a uma experiência de cunho etnográfico.

Enviesada pela proposta da vadiagem de Nunes e Santos (2021), defendemos que Alice realizou uma postura vadia no país das maravilhas, aberta ao novo, em meio a modos de regulação, curiosa sobre os costumes e inesperado, a menina conheceu castelos, fez amizade com criaturas maravilhosas, compreendeu os seus modos de organização, lutou com um dragão e fez daquela viagem uma experiência singular.

A intenção de etnografia realizada nesta pesquisa, buscou, bem como Alice, compreender as formas de organização das aulas em distintas ES sem, no entanto, ter objetivos já pré-definidos sobre o que procurava nas aulas; se deixou encantar pelas maravilhas oferecidas pelas aulas de CC, fez daquela experiência um país das maravilhas, uma experiência singular.

Visto que a pesquisa se deu no meio da pandemia, optamos em manter o calendário previsto para o acompanhamento das aulas a partir do segundo semestre de 2020. Essa foi a possibilidade existente em tempos de pandemia para continuar perto das salas de aula, ainda que virtuais, e participar das discussões que levavam em conta o CC da EF. Por isso, não há tantas pesquisas que ressaltem etnografias feitas na pandemia, então, acreditamos ser uma invenção de uma etnografia outra.

A etnografia ressignificada¹⁹ foi feita em três IES e a análise pós-estrutural foi embasada nos preceitos de Cherryholmes (1993). Tomamos o pós-estruturalismo, como propõe Williams

¹⁹A etnografia aqui escolhida se trata de uma ressignificação de seus preceitos iniciais, porque não é a observação de um grupo considerado exótico, tampouco o contato direto e prolongado com uma tribo específica ou, mesmo, de observações feitas em grupos culturais urbanos. Também pelo contexto de pandemia, a etnografia foi ressignificada pois aconteceu de forma remota, por isso, não abandonamos sua grafia, mas em tempos de pandemia, apostamos na sua ressignificação.

(2017): uma forma de pensamento mais reconhecida por seus autores do que uma forma comum e que fazem análises dos mais variados campos e o pós se distancia de alguns conceitos estruturais, parte em busca de formas de pesquisar outras, distantes das concepções fixas.

A etnografia efetuada contou com os registros dos discursos presentes nas aulas, tanto dos docentes, quanto dos discentes; foram feitas as descrições dos ambientes observados ao longo das discussões e debates. As aulas foram acompanhadas durante um semestre letivo de maneira remota, ou seja, aulas virtuais e as falas dos sujeitos escrevemos em um notebook Lenovo.

A análise foi feita a partir de uma perspectiva pós-estruturalista que, segundo Cherryholmes (1993), rejeita os pressupostos fixados pelo estruturalismo, se lançando às tentativas outras de empreender os estudos, tais como os efetuados pelo Michel Foucault, filósofo que escreveu sobre a história dos sistemas de pensamentos, das ideias, e, portanto, os modos de constituição das instituições e das práticas discursivas e a maneira como essas conduzem os sujeitos, enfim, o modo como nos tornamos sujeitos.

Ao analisar o currículo de modo pós-estrutural, Cherryholmes (1993) ainda considera que nos estudos curriculares não há formas permanentes de descrever o currículo, mas o que há é o dissenso e os embates, pois se trata de um processo de construir e desconstruir para construir mais uma vez, de outra forma. Assim, é mais adequado buscar compreender como uma proposta curricular se constitui, de quais modos ela se dá no âmbito educacional, entender seu comportamento e sua composição. Analisar pós-estruturalmente é distanciar-se das estruturas, das certezas e ir em busca das forças, das possibilidades, das mudanças e transformações.

Nesse contexto, foram requisitadas as ferramentas conceituais de discurso e poder apresentadas pelo filósofo Michel Foucault e foi acionada a noção de diferença escrita por Jacques Derrida, que se trata não apenas de um conceito, mas de uma noção que é condição de produção, única possibilidade de ser das coisas, por se tratar justamente da *différance*²⁰ que é produtiva.

Michel Foucault (2014) enfatiza o discurso enquanto sistema de representação, que legitima o que pode ser dito, onde pode ser dito e quais sujeitos fazem o uso de certos discursos. Isso porque a produção discursiva está intimamente unida às relações de poder. Segundo Foucault (2019), o poder é produtivo, está para além da hierarquização, das divisões de classe entre quem tem ou não tem poder, ou ainda de algo pertencente a um único sujeito. O poder se

²⁰A noção da *différance* de Jacques Derrida será melhor explicada em um capítulo próprio.

exerce, é espreado, produz as relações e as práticas discursivas, regimes de verdade e condutas dos sujeitos.

Esses conceitos são caros a esta pesquisa justamente pela ajuda a atender aos objetivos. Ora, o CC também é uma representação, também assujeita os professores a determinadas práticas a serem produzidas e apresenta um regime de verdade a partir das produções e experimentações de seus sujeitos-artistas. Também é constituído e constitui determinada formação discursiva, cujos enunciados produzidos têm um semelhante sistema de dispersão, pois existem regras de formação que são a condição de emergência e produção do seu discurso.

Já a *différance* é um entendimento norteador desta pesquisa desde os seus primeiros passos, visto que a constituição da mesma se deu a partir da compreensão desta noção, e também a partir da própria condição de produção que é a diferença, uma vez que somente se produz na diferença, e que a pesquisa foi se construindo cada vez diferente do que antes era. A diferença é a condição de existência não apenas desta pesquisa, mas também da formação discursiva do CC no ES, visto que, como afirma Foucault (2020a), ela é entendida como a forma de dispersão.

Também são requisitadas as conceituações de representação e cultura apresentadas por Stuart Hall (1993; 1997; 2000; 2003a; 2003b; 2016), uma vez que este estudo se baseia nos EC, em sua vertente pós-estruturalista. Os EC auxiliam na compreensão dos mecanismos de regulação e produção presentes no âmbito da cultura, e esta ganha centralidade neste tipo de estudo, sendo um campo especialmente importante para o CC da EF.

Este relatório de qualificação também ressalta as contribuições advindas das aulas da pós-graduação das disciplinas cursadas para obtenção dos créditos necessários. Foram cursadas cinco disciplinas no período. No primeiro semestre de 2020 foram cursadas duas, uma disciplina na Faculdade de Educação da USP, sobre teorias de currículo e Educação Física; uma na Faculdade de Educação Física da Unicamp, sobre história do corpo e da EF. No segundo semestre de 2020 foram cursadas mais duas, uma na Faculdade de Educação da USP, sobre a noção de arquivo em Michel Foucault; na Faculdade de Educação Física da Unicamp, sobre EF e EC. E a quinta disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2021, com o tema do ES, na Faculdade de Educação da Unicamp.

As disciplinas realizadas auxiliaram na construção do referencial teórico deste trabalho. Além disso, também ressaltamos o financiamento recebido pela CAPES²¹. A bolsa CAPES foi

²¹A CAPES se refere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Após o processo seletivo na faculdade, a bolsa foi concedida por dois anos, no período vigente de Abril de 2020 a Março de 2022.

concedida após a realização do processo seletivo e seleção dos estudantes da pós-graduação contemplados com a bolsa.

Sendo assim, a partir das contribuições descritas, julgamos que é necessário explicar como esta pesquisa compreende currículo, pois o foco é no CC. Com base no preceito de entender o currículo enquanto texto, Silva (2011) questiona a busca por uma teoria de currículo, pois a noção de teoria está ligada à descoberta da realidade, e isso implica a teoria sempre enquanto uma cópia, um reflexo, uma imagem do real, à espera de ser descoberta e explicada, assim, o currículo estaria anterior à sua teorização. Essa acepção ressalta que a construção do que vem a ser currículo está na própria constituição do que ele pode representar. Dito de outra forma, ao se discursar sobre, se constrói a definição de currículo e também as suas possibilidades, o que implica, com base em uma compreensão pós-estrutural, entender a realidade constituída pela linguagem e não cópia exata do real.

Lopes e Macedo (2011) compreendem o currículo como um conceito de muitas faces, pois muitos são os estudos e concepções a seu respeito. As autoras adotam a postura de compreensão do currículo a partir das preocupações pós-estruturais, cujo pensamento leva a noção de currículo enquanto aquilo que se fala sobre ele, dessa maneira, cada uma das acepções acerca do que vem a ser esse objeto, o constituem de forma singular, constroem e formam o que ele é e pode se tornar. Dessa forma, se trata de uma prática discursiva, cujo significado é constituído, construído e disputado por diferentes grupos que nas relações de poder inventam sua representação, moldam seu significado e seu sentido.

Esta pesquisa se pauta na asserção de currículo enquanto prática discursiva. Assim compreendido, o currículo é efeito das relações de poder que permeiam a sua constituição e viabilizam certas maneiras de discursar sobre ele, assim, se relaciona com a representação construída sobre o que vem a ser. O currículo só ganha sentido a partir da sua representação partilhada entre certos grupos, com concepções de mundo, sujeito e sociedade. Por isso, está entrelaçado às relações de poder, e além de sua significação estar em disputa, o currículo também regula, governa, forma seus sujeitos, ao mesmo tempo em que é significado no discurso, sendo assim, o currículo é o sentido atribuído a ele (LOPES; MACEDO, 2011).

Tendo em vista o exposto nesta introdução, a pesquisa está estruturada da seguinte maneira, capítulo de método com a apresentação sucinta dos caminhos a serem trilhados, sendo eles: articulação Foucault e EC; etnografia; as descrições dos critérios de seleção de cada uma das três IES; intenção etnográfica e gato.

O capítulo Preparação para o chá apresenta os aportes teóricos e está dividido em duas partes, sendo elas: pós-estruturalismo: Foucault como chapeleiro; a diferença é vorpal:

condição de produção. Essas duas compõem as referências desta pesquisa e auxiliam na análise pós-estrutural das aulas que levam em consideração o CC da EF no ES.

Em Pós-estruturalismo: Foucault como chapeleiro, são utilizados autores e obras que apresentam o pós-estruturalismo e, também são utilizadas as noções de discurso, formação discursiva e poder em Michel Foucault, pois estes são conceitos relevantes neste estudo.

A diferença é vorpal: condição de produção é um subitem deste capítulo de preparação para o chá e se refere mais especificamente à noção de *différance* cunhada por Jacques Derrida. Antes disso, são apresentadas algumas maneiras de se utilizar do conceito de diferença em distintos autores e a partir delas se propõe a *différance* como condição de produção mesma das diferenças.

No capítulo intitulado Rainha Branca, dividido em currículo é como um bacalhau, cultura e CC, primeiro é realizada uma discussão sobre a questão curricular. Nela é definida a maneira como o currículo é aqui apresentado, ou seja, como prática discursiva. Ademais, são apresentados os modos como o currículo já foi concebido. Depois, é apresentada a centralidade da cultura e a relevância de Stuart Hall nesta investigação. E por fim, são discorridas as bases do CC e os conceitos que o instituem enquanto regime de verdade.

No Glorian Day são realizadas as análises das aulas das disciplinas observadas e acompanhadas, a partir de uma concepção pós-estrutural, modo de análise desta pesquisa. Este capítulo é dividido em três partes justamente por se tratar das três IES e a análise singular de cada uma.

3. MÉTODO

Narrada como país das maravilhas, esta pesquisa produziu dados a partir de uma etnografia ressignificada. Antes de adentrarmos no que ela venha a ser, é de bom tom elucidarmos a questão do método, uma vez que este foi construído de acordo com as questões que apareceram na etnografia.

Como já mencionado, é utilizada a obra de Alice. Apesar de já justificada a sua utilização enquanto exemplo de ficção e ao mesmo tempo em conjunto deste texto, vale reafirmar a sua relevância não apenas como maneira outra de narrar uma pesquisa, mas também pela própria história ser encarada como pós-estrutural no sentido em que se desata dos nós das narrativas convencionais e tece laços com uma forma nova de narração e experiência para a audiência. Em *Alice no país das maravilhas*, a menina finalmente consegue entrar naquele lugar maravilhoso depois de comer o bolo para crescer e beber o suco para encolher e ficar do tamanho adequado. Experiência também realizada nesta empreitada, com o intuito de produzir conhecimento e ser reconhecida enquanto pesquisa. Este texto cresceu, se estreitou e teve seu recorte epistemológico a partir dos referenciais acionados.

Já no país das maravilhas, Alice conhece distintos personagens, sendo que um deles a leva até Absolem, a lagarta. Ao encontrá-la, Absolem não reconhece Alice, duvida que ela seja a escolhida para a empreitada de enfrentar os perigos. Assim, são apresentados os passos e caminhos que deveriam ser percorridos por Alice naquele país: mostram ela com a Rainha Vermelha, a menina a conhecer a Rainha Branca, e a enfrentar o jaguadarte. Alice, assustada, também duvida de que ela possa dar conta daquelas experiências. É justamente este o capítulo do método.

São apresentados os passos construídos ao longo do país das maravilhas, sendo eles: articulação Foucault e EC; etnografia; critérios; intenção etnográfica; e gato.

No primeiro item deste capítulo, articulação Foucault e EC, fazemos uma relação entre conceitos apresentados pelo filósofo francês e os EC em sua base pós-estruturalista e acreditamos na ligação enquanto atitude metodológica. No segundo subitem, intitulado como etnografia, discorremos sobre a mesma e evidenciamos este tipo de estudo e as mudanças pelas quais passou. Em critérios para a seleção das IES, próximo item do nosso método, evidenciamos como escolhemos as IES a serem acompanhadas. Em intenção etnográfica, apostamos nessa intencionalidade já que esta pesquisa foi realizada durante a pandemia e apresentamos a atitude do vadio como parte desta forma de acompanhamento das aulas da disciplina. E o subitem intitulado Gato também compõe este capítulo por ser entendido como a análise pós-estrutural e

fazer menção ao gato de Cheshire, ou seja, o “pulo do gato” deste estudo. Neste subcapítulo é explicado com mais detalhes o que se entende por análise pós-estrutural e porque ela se relaciona com os referenciais acionados.

3.1. Articulação Foucault e EC

De acordo com Veiga-Neto (2009), se pensarmos de maneira *soft*, há tanto método, quanto teorização²² em Foucault. Insiste o autor com o alerta a respeito dos usos da caixa de ferramentas produzida pelo filósofo francês. Em que pese certos discursos a respeito dos modos de operação de Foucault, é possível dizer que em sua larga produção investigativa há, sim, métodos e teorizações de maneira aberta, não-essencialista, o que não significa sem rigor. Sendo assim, flexibilizar um método não é vale tudo, mas é construí-lo conforme a necessidade da pesquisa. Para Foucault, o método não é um caminho já pronto e imutável, mas o próprio solo por onde se caminha e onde essa estrada é construído durante a trajetória.

Fischer (2003) aponta que Foucault nos ensina as seguintes atitudes metodológicas, que para a autora revolucionaram a pesquisa em educação, a saber: a compreensão de que todas as lutas são discursivas, pois sempre há sua relação com a linguagem; o entendimento de que os enunciados são raros, para além do óbvio já dado; a afirmação dos fatos e enunciados referentes às práticas discursivas que são objetos de investigação, imprescindivelmente ligadas às relações de poder, subjetividade; e, a necessidade de aceitação do novo como resultado do estudo.

Nesta pesquisa também nos apropriamos dessas atitudes metodológicas pois compreendemos as formações discursivas com base em Foucault (2020a) como um conjunto de enunciados com sistema de dispersão semelhantes que estão em disputa nessas lutas pela fixação do que venha a ser a realidade, além de que defendemos os enunciados enquanto acontecimentos; levamos em consideração os jogos de forças que produzem as relações de poder e as formações discursivas, bem como interferem nas condutas dos sujeitos e, por fim, aceitamos o novo como resultado.

Aproximar parte da obra foucaultiana dos EC e do denominado pensamento pós-moderno não é uma tarefa simples, ainda assim, Veiga-Neto (2000) apresenta alguns indícios da potencialidade dessa relação. Foucault é considerado “pós” porquanto sua obra busca desvencilhar-se das estruturas e fechamentos dos significados, além de afastar-se das metanarrativas e afirmar o sujeito produzido no e pelo discurso. Partindo desse pressuposto,

²² Teorização diz respeito a uma ação de reflexão, aberta e contingente sobre as práticas discursivas, as experiências e acontecimentos.

com os EC se entende a cultura como o próprio ato de significar a sociedade, bem como comunicar sua significação pelo discurso, que se trata de um artefato social, indissociável das relações de poder. Ou seja, não há discurso, significado e cultura sem relações de poder e a inter-relação entre poder, sujeito e verdade.

Recorremos às noções de discurso, relações de poder e formação discursiva, de Michel Foucault enquanto ferramentas para atingir os objetivos, longe de realizar a empreitada que o filósofo fez em seus livros, utilizamos aqui estas ferramentas de forma contingente com o propósito de auxiliar nesta pesquisa.

Ainda com Veiga-Neto, o projeto de sociedade moderna é falso, e essa reflexão possibilitou a crítica à modernidade e suas metanarrativas, idealismo e sujeito imutável. Michel Foucault e os EC levam em conta essa crítica. Além de que a militância e engajamento epistemológico presente nos EC se articulam ao filósofo porque as ferramentas foucaultianas proporcionam não só análise e descrição, mas a potencialidade de um novo modo de análise, de novas formas de descrição e, conseqüentemente, de realização de novas práticas, pois seu discurso produz as coisas do jeito que são, e os discursos também são produções, logo as coisas podem ser produzidas de forma diferente.

Aproximar Foucault e os EC em sua base pós-estruturalista, é ter uma atitude crítica no sentido de desconfiar das verdades estabelecidas e buscar como estas foram produzidas, conhecer os jogos de forças envolvidos na imposição dos significados, para ser possível compreender como os discursos sobre CC são dispersados no ES. E, também crítica no sentido foucaultiano²³ do termo, de não ser governado de tal modo.

Essa ligação dos EC e de partes específicas da obra de Foucault potencializam examinar certos regimes de verdade do CC no ES e o que esses produzem, quais os efeitos nas aulas da graduação. Assim, é possível realizar uma pesquisa rigorosa, atenta aos detalhes e acontecimentos com base nessa relação dos EC e Michel Foucault sem, no entanto, traçar os passos de um método a priori.

Tais referenciais teóricos são utilizados neste estudo enquanto possíveis atitudes metodológicas, uma vez que possibilitam a análise dos dados produzidos a partir das forças que perpassam os discursos presentes nas aulas do ES, bem como auxiliam na desconfiança de levar os discursos como verdade absoluta, e no entendimento das produções de regimes de verdade.

²³Foucault (2017) afirma a crítica como a atitude de não ser governado de tal modo, de não aceitar determinadas formas de governo, de ter uma contraconduta. Não ser governado de tal modo não significa não ser governado de modo nenhum, mas não ser governado de um modo específico.

Além das correlações entre Michel Foucault e os EC, vale destacar que nos EC também há a potencialidade do uso da etnografia para compreensão das produções culturais e dos grupos culturais específicos. Sendo assim, apoiamo-nos no estudo do tipo etnográfico para entendermos como se dão as aulas que levam em consideração o CC da EF no ES.

Apresentamos a etnografia no próximo subcapítulo.

3.2. Etnografia

Com o foco em atender os objetivos já anunciados, este texto buscou referências para o método a partir da etnografia como prática para o acompanhamento das aulas do ES. Uma vez que a pesquisa etnográfica é caracterizada pela observação de um determinado grupo e descrição detalhada do que foi enxergado, este estudo pode ser compreendido enquanto uma etnografia ressignificada, pois se apropria das características descritas nesse método de uma maneira singular. Mas, vale destacar o que vem a ser esse método de observação para ser possível inventarmos uma etnografia própria para este estudo.

Inicialmente compreendida como a observação de determinada tribo ou grupo social específico para melhor entendimento de seus modos de vida, gestualidades, linguagem e significações, a etnografia foi concebida com base nos estudos antropológicos, favorecendo a apreensão dos rituais e valores do grupo a ser analisado e, portanto, entendida enquanto uma pesquisa de longa duração e extenso contato do pesquisador com o campo a ser descrito (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Em se tratando das transformações no uso da etnografia, Mattos (2011) cita o polonês Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942) como um dos pais desse modo de fazer pesquisa, segundo ele, a observação participante deveria ser imprescindível para o pesquisador conhecer melhor a cultura do grupo objeto de análise. A partir disso, a pesquisa etnográfica ficou caracterizada como sendo descritiva e permitindo a vivência do pesquisador com os sujeitos culturais estudados.

Por um lado, os descritos das civilizações consideradas inferiores eram feitos por missionários, exploradores, a partir da perspectiva dos grupos dominantes, o que conferiu uma suspeita por parte dos estudos etnográficos contemporâneos, que consideraram essas descrições influenciadas demais. Então, os estudos mais recentes superaram a busca por povos julgados como primitivos ou sem cultura, não mais encapsulados ao viés eurocêntrico citado. A etnografia desvencilhou-se da tentativa de captura do outro e expressou novas versões de si mesma (VIDICH; LYMAN, 2006).

Para além da reconstrução e descrição das maneiras de pensar e viver do outro, a etnografia passou a ganhar as atenções no campo da educação. Na década de 1970, não mais limitada pelo viés da pesquisa longa e não somente com o fim de observar tribos específicas ou certo grupo cultural considerado exótico, a etnografia passou a ser amplamente utilizada na área da educação. Na década de 1980, a pesquisa etnográfica ficou cada vez mais presente nas pesquisas educacionais, incluindo as dissertações, teses e livros que foram escritos com base nas relações estabelecidas nas escolas e universidades, bem como com o intuito de ajustar o currículo e seus mecanismos de subjetivação (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Então, a partir do referencial, podemos compreender que a etnografia era considerada uma pesquisa de longa duração e descrição cuidadosa (LUDKE; ANDRÉ, 2013), com o foco em observar grupos culturais específicos considerados exóticos (MATTOS, 2011). Porém, com o tempo o estudo etnográfico ganhou novas versões e foi apropriado pelo campo da educação, como é o caso desta investigação.

Mattos (2011) explicita que a etnografia passou a ter destaque nos estudos em educação, pois possibilitava um maior contato entre discentes e docentes, além de permitir descrições mais detalhadas sobre o cotidiano nas salas de aula. Segundo a autora, esse modo de pesquisa trouxe grandes contribuições para a educação, além de afirmar o etnógrafo como um observador que faz parte também do âmbito escolar.

O etnógrafo é um estudioso ou observador participante de certo grupo, o que faz de suas descrições e densas análises serem abertas e ligadas com sua história de vida e experiência. Assim, os métodos da etnografia são múltiplos, plurais, e a sua prática leva em consideração as mais distintas razões, motivações, pontos de vista (VIDICH; LYMAN, 2006).

A etnografia aqui suscitada, se constitui a partir das condições vividas pela pesquisadora no contexto de aulas online, se configura como uma ressignificação da etnografia. A pesquisa etnográfica permite compreender os mecanismos dos processos sociais e dos sujeitos, e da relação do pesquisador com sua pesquisa, pontos que favoreceram a sua escolha para a realização deste estudo.

Por conta das condições pandêmicas vividas no ano de 2020, as aulas nas IES deixaram de ser presenciais e o ensino remoto passou a ser a norma nos cursos de graduação (OECD, 2021). Por esse motivo, esta pesquisa do tipo etnográfica foi realizada de forma online. Cada instituição adotou distintas medidas e maneiras para ministrar aulas não presenciais, portanto, a observação das aulas e o acompanhamento do semestre foi único em cada uma das três IES selecionadas.

No próximo subitem apresentamos os critérios para a escolha das IES e depois um subcapítulo com mais detalhes sobre a intenção etnográfica que norteou este estudo com o intuito de narrar com maior propriedade este modo de observação.

3.3. Critérios

Para realizar a etnografia, estabeleceu-se critérios para seleção das IES que fariam parte deste estudo. Foram selecionadas as instituições que:

- Contém cursos de graduação de licenciatura em Educação Física ou Pedagogia
- As disciplinas apresentam o CC da EF para além de uma única aula ou simples conteúdo
- Os professores afirmam o contato com o CC e proximidade com suas bases teóricas

Diante dos critérios descritos, foram selecionadas três IES, nas quais uma disciplina que levasse em consideração o CC seria acompanhada durante um semestre letivo, sendo que os professores aceitaram participar da pesquisa e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp. CAAE 33449720.3.0000.5404. Número do parecer 4.137.544.

3.4. Intenção etnográfica

A observação das aulas da graduação foi feita de maneira online, à distância; a produção dos dados se deu em aulas que aconteciam de forma síncrona, e uma disciplina de maneira assíncrona, ou seja, a etnografia ressignificada ocorreu mesmo diante da condição das aulas remotas, o que permitiu a produção de outros modos de representar o contexto, isto é, outras formas de dizer a respeito do acontecimento aula e seus sujeitos (virtuais).

Como Alice, pude explorar e vivenciar as possibilidades do mundo maravilhoso da pesquisa. Arriscamos nomear este método como etnografia ressignificada, pois ainda não há muitos estudos que apontem etnografias feitas em aulas remotas. Afinal, o ensino remoto emergencial foi uma medida aderida devido às condições da pandemia ocorrida em 2020 (OECD, 2021). Etnografar as aulas foi como adentrar no ambiente de estudos e conhecer sujeitos singulares e fantásticos. Cada aula se constituiu de maneira única, diferente das demais. E cada aula, em cada instituição, possuiu regras específicas e modos de regulação distintos, além das semelhanças.

Apesar da falta de estudos nestes termos, apostamos numa pesquisa de intenção etnográfica já que foram observadas as aulas, descritas com detalhes, e buscamos compreender como se davam as relações presentes naqueles contextos. Além dessa intenção, evidenciam

Nunes e Santos (2021) que é uma aposta para o CC a etnografia com base na postura do vadio, pois esse modo de acompanhamento de grupos culturais permite a compreensão das forças que constituem os sujeitos e as relações. O vadio caminha pela pesquisa, pelas estradas, pelo país maravilhoso. Ele está aberto ao novo, ao conhecer, ao brincar, ao explorar. Assim, também acrescentamos nesta invenção etnográfica a postura do vadio, pois este se atenta às forças presentes nos diferenciados lugares. Neste caso, nas aulas.

A etnografia foi realizada nas três instituições de ensino selecionadas, sendo uma delas de ensino público e duas de ensino privado. Neste estudo, são nomeadas como Salazem Grum, à Leste para Queast e à Sul para Snud, em uma ordem aleatória, não correspondendo necessariamente nem à ordem cronológica das observações, tampouco à classificação sobre os assuntos abordados nas aulas.

Na IES intitulada Salazem Grum, observei apenas 3 aulas síncronas e o restante de aulas gravadas assíncronas, com duração média de 1h30min, pois tive outro compromisso no mesmo horário das aulas. Localizada na região oeste, na capital do estado de São Paulo, Salazem Grum é privada, se localiza também próxima à estação de trem. O fundador e mantenedor da IES é professor que iniciou a instituição como um cursinho preparatório, após isso, expandiu para cursos técnicos de contabilidade, administração e área de informática, até que hoje se tornou uma IES. Conta com os cursos de graduação em administração, análise e desenvolvimento de sistemas, automação industrial, ciências contábeis, educação física, engenharia de produção, gestão comercial, gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão da qualidade, gestão de T.I, logística, marketing, pedagogia, processos gerenciais, redes de computadores, todos presenciais, que na pandemia foram oferecidos online.

À Leste para Queast, está localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Trata-se de um IES particular, mantida por uma entidade filantrópica, com foco específico em EF, licenciatura e bacharelado, e por isso, a IES corresponde somente ao curso de EF. Em à Leste para Queast, acompanhei as aulas uma vez na semana, com duração de 2h, pelo *googlemeet*, de forma síncrona.

Em Sul para Snud, localizada no estado de São Paulo, é uma universidade pública que contém os cursos de Pedagogia e oferece disciplinas para vários cursos de licenciatura da Universidade a qual está ligada, dentre elas a de EF, sendo que a disciplina acompanhada dizia respeito ao curso de Pedagogia.

À Sul para Snud, acompanhei as aulas de forma síncrona, uma vez por semana, com duração de 1h a 1h30min, pela plataforma *googlemeet*. Também observei as vídeo-aulas

assíncronas que eram gravadas e ficavam disponíveis no *youtube* para os estudantes antes do encontro síncrono.

Nesta intenção de etnografia, acompanhamos as aulas e foi descrito cada diálogo e também as palavras ditas nas disciplinas síncronas. Além disso, o mesmo ocorreu nas aulas gravadas, pois estas foram transcritas conforme exatamente a fala dos professores, o modo como eles discursavam e até os cenários e questões dos estudantes, porque a pandemia permitia a visualização de muitos lares. Depois das falas transcritas, dos dados já produzidos, ajustamos os erros gramaticais ou de concordância, afinal a fala tem suas particularidades que puderam ser corrigidas para o discurso com base na gramática. Foram lidas algumas vezes as aulas de cada uma das IES. Depois de lidas, organizamos as aulas a partir de descrições. Se realizou a análise pós-estrutural, que está no capítulo Glorian Day desta pesquisa e que conta com uma apresentação mais abrangente das aulas e por conseguinte, da análise feita a partir dos objetivos desta pesquisa. Se buscou problematizar certos discursos, bem como inferir a formação discursiva dos docentes e a noção de diferença de cada disciplina. Depois da análise desses temas, encerramos com um breve parecer sobre essa relação com base no Chá desta pesquisa.

3.5. Gato

O gato de Cheshire, gato risonho ou gato que desaparece, é um personagem bastante peculiar de *Alice no País das Maravilhas*. Conhecido por seu sorriso, o gato apresenta poderes mágicos e pode a qualquer momento aparecer como desaparecer. Usando isso a seu favor, ele é quem leva Alice até o Chapeleiro. Também é o gato quem ajuda o Chapeleiro a sair da prisão e escapar das garras da Rainha Vermelha. Aqui, ele representa a escolha pelo modo de análise dos resultados.

Foi decidida a análise pós-estrutural a ser realizada a respeito das disciplinas. O objetivo da análise pós-estrutural não é interpretar um texto, explicar ou ainda falar o que ele quis dizer, não é discursar pelo texto, outrossim, é entender como o texto se constitui e é constituído (CHERRYHOLMES, 1993). Nesta pesquisa, é o “pulo do gato”²⁴.

A análise pós-estrutural consiste em compreender que os discursos têm seu próprio mecanismo de funcionamento, atuando com a linguagem e a representação na criação de sentidos, permitindo o que deve ser dito, ou seja, é entender que as práticas discursivas significam o mundo, é enxergar não se algo é verdade, porém como as afirmativas sobre

²⁴ Popularmente a expressão “pulo do gato” refere-se a um modo de destaque, truque ou maneira de sair de uma situação e adquirir sucesso na empreitada. Nesta pesquisa, é o próprio pulo do gato, primeiro porque se refere ao gato de Alice, depois porque é a maneira pela qual escolhemos lidar com os resultados.

determinado assunto se mostram como verdade. É tratar de quais jogos de forças estão em determinadas formações discursivas e de que forma esses discursos se embasam e dispersam.

Para Cherryholmes (1993), o currículo é um local de disputas, de conflitos, de embates, pois é possível questionar os seus valores, pressupostos, sua própria construção, já que o currículo só ganha sentido em meio às relações de forças, ou seja, ele só recebe significação pelo discurso, e, portanto, a tentativa de fixar seu significado é passível de questionamentos. Analisar pós-estruturalmente é se empenhar em compreender os efeitos de verdade, as afirmações e suas formas de serem narradas, afinal, os discursos são produzidos pelos jogos de forças e pelas relações de poder. É considerar o pós-estruturalismo e a peculiaridade de seus autores imprescindíveis para esse modo de pensamento.

Visto que essa maneira de análise leva em consideração os autores compreendidos como pós-estruturalistas, destacamos os dois utilizados no texto do autor supracitado. Cherryholmes (1993) cita Michel Foucault e Jacques Derrida como filósofos que auxiliam na análise pós-estrutural, pois levaram em conta o modo como as práticas discursivas se constituíram. Nessa análise, o conhecimento é uma produção, é inventado em sociedade no período e contexto particulares. Ou seja, não é entendido como natural, já previamente estabelecido, porém é compreendido a partir de sua constituição através e por meio de forças, lutas, grupos diferentes.

Não só isso, neste tipo de análise, se considera a linguagem ativa e não apenas enquanto descrição, passiva ou natural, e por meio dela se constrói a realidade, não apenas representa, mas é ação no sentido de produzir aquilo de que se fala, construir os elementos, compor a verdade. Portanto, é preciso desconfiar das verdades, da certeza e da afirmação essencial. Na análise discursiva foucaultiana, o que é importa é o que está dito, a parte enunciativa: o discurso. Não há nada escondido. É pelos jogos de forças, pelas relações de poder que se constroem as formações discursivas sobre determinado assunto.

Os enunciados pertencem a certa formação discursiva e esta se caracteriza pela forma de dispersão do discurso. É assim que Foucault (2020) nos ensina a olhar para os saberes produzidos ao longo do tempo. Ora, os saberes são produções que estão imbricadas nas relações de poder.

É relevante considerar que a sociedade produz suas práticas pela ordem discursiva cujos mecanismos de interdição permitem ou não aquilo que pode ser dito em determinado local. O discurso faz parte das relações de poder e é pelo governo dos interesses que se delimita o discurso de cada lugar. A formação discursiva que compõe as disciplinas da graduação de licenciatura que levam em consideração o CC da EF, determina a legitimidade do que pode ser dito e daquilo que deve ser barrado. O CC tem uma formação discursiva, ou seja, certos

mecanismos de produção que permitiram a constituição de determinada maneira de discursar sobre esse modo de produzir a docência e que serão analisados no último capítulo.

Analisar pós-estruturalmente nos possibilita tentar compreender as forças que permitem determinados discursos serem proferidos em certos lugares, bem como as relações de poder que produzem posições de sujeito dentro desses discursos veiculados, e nos permitem tentar entender os discursos ditos no dia a dia, neste caso, nas aulas da disciplina de uma IES específica. Esses discursos remetem a regimes de verdade constituídos ao longo do tempo, que são retomados na fala, e assim carregam traços anteriores, mas também renovados no contexto e que ainda estão por dizer, pois são ditos e serão retomados em outros lugares, por outros sujeitos.

Os discursos, assim entendidos, são produzidos na sociedade a partir de condições específicas de emergência e proveniência, das relações de poder, e apresentam certo número também de procedimentos de exclusão. Em a ordem do discurso (2014), Michel Foucault evidencia que toda produção discursiva é controlada, ou seja, selecionada, escolhida por certos procedimentos, sendo eles procedimento de exclusão, com a interdição. Como já anunciado, não se pode dizer tudo em todo lugar, nem de qualquer jeito, nem todos podem ocupar as posições de sujeito inventadas no e pelo discurso presente. Ou ainda, com as separações da fala do louco, e ainda, com a produção da distinção entre verdadeiro e falso, construídos a partir da nossa vontade de verdade. Além desses, o autor cita os procedimentos internos, exercidos pelos discursos por meio de ordenação, distribuição. O comentário, pois os ditos são retomados e renovados; o autor, princípio de agrupamento do discurso, uma coerência, uma função e não o sujeito do discurso; e, a disciplina, utilizada para a construção de novos enunciados, princípio da produção mesma do discurso. Discorreremos essas características para marcar que na análise pós-estrutural desta pesquisa, o discurso é entendido conforme Foucault.

Realizamos a análise pós-estrutural com base nos registros das aulas, anotados no notebook Lenovo, ano 2019. Os registros do diário de bordo digital apresentam todas as falas que foram possíveis de serem digitadas e foram descritas de maneira idêntica das enunciações dos professores e alunos de cada uma das instituições. A fala dos docentes e estudantes não serão apresentadas neste estudo com os seus nomes, mas apenas com o termo “docente”, “professor responsável”, “aluno” ou ainda “grupo” quando se referir às atividades feitas por mais de um estudante. Também é preciso mencionar que para as análises aqui realizadas, tratamos os registros cuidadosamente, extraíndo trechos para podermos enxergar os modos de representação sobre o CC, bem como a dispersão dos discursos.

Na análise buscamos evidenciar com base no referencial teórico citado os modos como o CC é discursado, a forma como é dispersado e a noção de diferença presente na disciplina. A análise pós-estrutural nos auxilia na descrição das aulas e na compreensão de como o CC é dispersado.

4. PREPARAÇÃO PARA O CHÁ: APORTES TEÓRICOS

– *Como você se chama?* – disse o gato.

- *Alice.* – respondeu a menina.

- *A... Alice?* – perguntou abrindo seu sorriso.

- *Já teve um certo debate sobre isso.*

- *Eu nunca me envolvi em política. É melhor seguir seu caminho.*

- *Que caminho? Tudo o que eu quero é acordar logo desse sonho.*

- *Ótimo. Eu levarei você até a lebre e o chapeleiro. Isso e nada mais.*

Depois de entrar no país das maravilhas, Alice é levada, pelo gato de Cheshire, ao Chapeleiro Maluco, personagem de cabelos marcantes, cujo nome já descreve sua personalidade. O Chapeleiro é quem auxilia Alice compreender melhor aquele país maravilhoso, bem como as demais personagens ali existentes. Neste capítulo, são apresentadas as ferramentas conceituais enquanto Chapeleiro e Espada vorpal, o personagem e o objeto que ajudam Alice em seu caminho no País das Maravilhas e no combate à Rainha Vermelha, ou seja, ferramentas que reforçam a pesquisadora neste trabalho.

É discorrido o pós-estruturalismo, algumas noções caras a esse modo de pensamento, e também é explicado o título do subcapítulo, sendo Michel Foucault a figura alegórica do Chapeleiro.

A espada vorpal é narrada como a noção de *différance* justamente porque essa noção auxiliou na produção deste estudo, pois desde o início, a pesquisa foi pensada de determinada forma, mas só foi realizada na medida em que foi diferença. A *différance* é vorpal pois é condição de produção desta pesquisa, da sua constituição e também dos discursos do CC dispersados no ES.

4.1. Pós-estruturalismo: Foucault como chapeleiro

O movimento pós-estruturalista, afirma Williams (2017), cuja nomeação passa a se dar nos anos de 1960, mais especificamente na empreitada filosófica, abrange os mais distintos campos: a arte, a literatura, política, história, muitos outros. Por não se tratar de uma teoria com base em um único autor ou conjunto de autores, mas sim de um modo de pensamento cujas mais diversas obras são parte desse jeito de operar, o pós-estruturalismo é considerado uma prática, cujo seus principais pensadores propuseram maneiras particulares de lidar com os

enfrentamentos vividos. O movimento pós-estruturalista vai além do modo estruturalista anteriormente difundido entre os linguistas e demais estudiosos, apesar de não deixarem de mencioná-lo, ainda que para as críticas, trata-se de uma aproximação em suspeita e diferente.

O pós-estruturalismo, segundo o autor supracitado, é a experimentação que evidencia os limites do conhecimento como passíveis de serem atravessados e escancarados por análises que subvertem a sua lógica, esse modo de fazer pesquisa questiona a fixidez e o conhecimento científico dados como absolutos e fixos. O limite não é visto como fechamento, mas é positivo em si mesmo, como diferença pura e, portanto, possibilidade de novos limites. Abertura. Transgressão. Mudança. O limite é um ponto anunciado que sempre pode ser transgredido, atravessado, superado e formar um novo limite.

Sendo assim, pode ser conceituado como uma prática, um jeito particular de analisar problemas teóricos, bem como uma forma específica de fazer pesquisa. Os seus muitos autores, definidos como pós-estruturalistas, buscaram novos modos de investigação que se afastassem não apenas do cientificismo fechado, mas também do senso comum e obviedade, por isso, ficaram assim conhecidos (WILLIAMS, 2017).

O pós-estruturalismo não pode ser reduzido a pressupostos ou a um método específico, mas ser considerado pela abertura e possibilidade de construção do modo de análise. Além de que não pode ser dissociado do estruturalismo e da linguística estruturalista que apresenta as noções de língua e sujeito (PETERS, 2000).

Se na época moderna concebeu-se o sujeito e a linguagem foi ancorado na ideia de um sujeito com essência, fixo, que não mudava e se mantinha com certas convicções, com identidade singular e autônomo, com razão; e a linguagem servia com o intuito de nomear o mundo e transmitir exatamente aquilo que o sujeito queria falar (HALL, 2003a), com o pós-estruturalismo, na contemporaneidade, o sujeito ganha uma nova concepção, uma vez que não tem essência fixa, se transforma conforme as experiências, muda com o tempo, se identifica temporariamente com determinados grupos em alguns aspectos, mas não em tudo, tampouco definitivamente, fato que implica na luta pela conquista da identificação. O sujeito é parte do discurso, pois é a partir do discurso que se conceitua o que o sujeito pode ser.

Dessarte, fica claro que a linguagem é utilizada não apenas com o intuito de dar nome as coisas, mas ela constitui a realidade, dito de outra maneira, é pela linguagem que se dá sentido para o mundo, e o entendimento de discurso como sistema de representação abrange a compreensão para as relações de força que formam o discurso (Hall, 2016).

O pós-estruturalismo é uma resposta filosófica ao estruturalismo, cuja repercussão fora grande, bem como seus efeitos nos distintos campos epistemológicos, o pós-estruturalismo

também é o questionamento de sua tentativa de absolutismo e metanarrativa, que preserva ao mesmo tempo a crítica central estruturalista do sujeito humanista²⁵ (PETERS, 2000).

O sujeito, no pós-estruturalismo, é compreendido como subjetivação, ele depende da significação, dos discursos que acessa e também o constituem. É um sujeito construído discursivamente, não mais descrito como autônomo e dono da verdade, pois a verdade também é construída no e pelo discurso (LOPES, 2013).

Longe o bastante de qualquer forma de generalização e essencialismo, o pós-estruturalismo busca respostas para o aqui e o agora, quer dizer, busca saídas e possibilidades novas em um momento particular, em uma situação específica, sem a pretensão de afirmações absolutas. Para esse modo de fazer pesquisa, é preciso considerar as certezas duvidosas e assim entender que a transformação é uma possibilidade. Deve se estar disponível à mudança. Fato que não anula a luta política, mas dá a ela uma nova saída (WILLIAMS, 2017).

Como já dito, o pós-estruturalismo permite a desconfiança das verdades ditas absolutas ou incontestáveis, esse tipo de epistemologia recusa o conhecimento como a única verdade, ou ainda, uma correspondência exata da realidade sem ser passível de contestação, as coisas não são o que são por simples natureza, elas são parte de uma construção, fruto de embates, resultado de muitas lutas (PETERS, 2000).

Distintos autores podem ser citados como pós-estruturalistas, dentre eles ressaltamos Michel Foucault. Em entrevista, o próprio afirmou não gostava de rótulos, ele não era um estruturalista de forma alguma, mas também não se definia como pós-estruturalista pois não era adepto à classificação (FOUCAULT, 2013). Por falta de uma noção mais apurada, para cumprir com o referencial para além do estruturalismo, mantivemos o termo pós-estruturalista por conveniência, cujo objetivo é localizar o discurso do qual falamos.

Michel Foucault, filósofo da história dos sistemas de pensamento (2012), mostra como a sociedade constituiu certas práticas durante a modernidade. O filósofo francês, segundo Williams (2017), propiciou métodos complexos para a escrita dessas práticas, sua obra mudou a forma de entender as estruturas sociais, bem como a compreensão de sujeito e de poder. O autor atenta sobre a contingência, a abertura, afirma que historicamente os sujeitos são condicionados, mas sempre abertos e de forma única. É exatamente por isso que arriscamos: Foucault é o Chapeleiro.

Companheiro de aventuras de Alice, o Chapeleiro é quem ensina a menina a ver as coisas de um modo outro, diferente do que conheceu durante a vida. Foucault nos possibilita

²⁵O sujeito humanista é o centro, capaz de sua autorrealização, completo.

enxergar as produções de formas outras, e abre a significação, pois se os discursos se constituíram de determinado jeito, podem sempre se constituir de outra forma.

Este trabalho se embasa na compreensão de poder encontrada em Foucault (2019). Para o autor, o poder não é negativo, não é algo de que alguém se apodere e não pertence a um grupo apenas. O poder é positivo em suas relações, sim, é produtivo em cada lugar no qual está, e se faz presente em todas as relações, em todos os sentidos, e não como se pensava apenas de cima para baixo, um ponto central ou entre classes, o poder é como uma teia, não se adequa à uma soberania, não é visto como posse do Estado ou forma de lei. É por isso que deve ser analisado em seus jogos de forças, embates, lutas, enfrentamentos e resistências, pois onde há poder, haverá também maneiras, tentativas de subversão, resistência e práticas de liberdade.

Como já afirmado, as relações de poder e os jogos de forças estão na formação dos discursos. Na obra do filósofo francês há destaque para a compreensão destes. De acordo com Foucault (2014), não se toma a palavra, mas se envolve nela, pois toda a palavra está enredada no discurso, se remete a outros ditos, o que não permite um começo, mas uma continuação dos ditos, uma lacuna. É por isso que os discursos se dão em uma cadeia, pois sempre remetem a algo já dito, e assim possibilitam a interpretação como novas formas de exprimir dizeres outros.

O filósofo afirma que há uma vontade de verdade cujo desejo busca a exprimir no discurso, ou seja, é pelo discurso que existe a tentativa de fixar as verdades, naturalizar aquilo que é entendido como verdade. Apesar da força de dominação congelar o que é dito, nunca é o mesmo dizer, da mesma maneira e nos mesmos contextos, e por isso, não há como endurecer os dizeres e universalizar as verdades. Há sempre uma disputa para tornar uma verdade vista como verdadeira, pois não se trata de ser verdade ou mentira, mas dos jogos de forças que produzem as verdades como norma.

Na sociedade, os discursos são produções cujos procedimentos excluem certos modos de narrar, e de operar, ou seja, primeiro esboçado no método, não se pode dizer tudo em qualquer lugar, há uma interdição própria do funcionamento dos discursos. Por discurso se entende essa realidade material pronunciada e escrita, mas ora, sua produção como vimos é controlada, organizada e selecionada por procedimentos de exclusão (FOUCAULT, 2014).

O discurso não só exprime o desejo, como é objeto de desejo. Não traduz as lutas, mas é aquilo pelo que se luta. Na vontade de verdade o que está em jogo não é o discurso verdadeiro, mas o desejo e o poder. A vontade de verdade deseja a verdade e o que é perceptível é aquilo que foi dito como verdade e não as lutas e os jogos de forças. Lembremos que segundo Foucault (2020a), as formações discursivas constituem uma série de saberes sobre o objeto da qual falam.

A produção de saber está intrinsecamente relacionada às relações de poder que se produzem nos jogos de forças, logo, saber-poder devem ser considerados na análise do discurso.

Dito isto, Foucault (2014) ressalta a ordem do discurso por ser através dela e por ela que os regimes de verdade se constituem. Hall (2016) alerta que Foucault utilizou o discurso como um conceito referente à linguagem e à prática, é o discurso que constrói o assunto e, também por ele que as práticas se instauram na sociedade, ou seja, há a regulação dos sujeitos e de suas práticas pela ordem discursiva disponibilizada.

Quando um mesmo discurso, traduz um modo específico de prática, de pensamento ou ainda de conhecimento, esse discurso aparecerá em diferentes textos, locais, de maneiras distintas, mas com o mesmo conteúdo, então, ali há o aparecimento de uma formação discursiva, ou seja, significados e práticas de um determinado discurso que se apoiam em lugares distintos (HALL, 2016). Haja vista, o discurso pedagógico, por exemplo, que se apoia em determinada concepção de educação e produz certos modos de ensino, de ser professor, de ser aluno, de escola, de ES, de aula. O discurso pedagógico exclui determinadas condutas, regula as práticas dos sujeitos, interdita certos assuntos, promove outros, potencializa formas de ser professor e aluno, produz aulas de determinada maneira.

Se existe entre uma certa quantidade de enunciados, com sistema de dispersão semelhante, e se entre os objetos, tipos de enunciados, conceitos, escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade, então se refere a uma formação discursiva (FOUCAULT, 2020a).

Vejamos como isso se dá na EF. A sua constituição enquanto disciplina foi pautada nas ciências biológicas, no discurso médico, na produção de corpos saudáveis e fortes e posteriormente competitivos, aptos para a prática de atividade física, de uma vida saudável e regrada. No entanto, mais recentemente, a EF se aproximou das ciências humanas e tomou como objeto de estudo as produções simbólicas expressas nas linguagens das danças, jogos, esportes, ginásticas, lutas, assim a cultura corporal²⁶.

Ambos discursos existem e tiveram sua legitimidade a partir de sua condição de emergência em determinado período histórico, discursos que produziram modos distintos de conceber a EF e de realizar a sua prática de maneira particular, única. Esses discursos excluíram outras significações de EF que não se enquadram na formação discursiva e nos regimes de verdade produzidos sobre a prática. Assim, conseguimos compreender que há distintos modos de conceber a EF, bem como discursos que promovem certas formas de fazer EF e não outras.

²⁶ Cultura corporal é significada aqui com base nas teorias pós-críticas como explicado por Neira e Gramorelli (2017).

Sobre a formação discursiva anunciada em *A arqueologia do saber*, de Michael Foucault, Noguera-Ramirez (2011) evidencia quatro limiares que uma formação discursiva pode atravessar, sendo eles limiar de positividade, limiar de epistemologização, limiar de cientificidade, limiar de formalização.

Caracterizado pela individualização, o limiar da positividade diz respeito a aquisição de autonomia de certa prática discursiva, o momento em que um único sistema de enunciados atua e também momento em que se transforma. Nesse sentido, podemos relacionar com a formação discursiva sobre o que vem a ser a EF e suas transformações a partir dos campos teóricos requisitados.

Já o limiar de epistemologização se refere ao momento quando no marco de certa formação discursiva, um grupo de enunciados é recortado, com a pretensão de validar certas normas de verificação e coerência. Podemos pensar, então, nos discursos legitimadores da ciência que determinam os valores e os fundamentos para a realização das práticas corporais e suas finalidades para serem definidas enquanto tais.

O limiar da cientificidade diz respeito ao momento em que uma figura epistemológica segue certos critérios formais, os enunciados da formação discursiva obedecem a regras arqueológicas e, também determinadas leis de construção de proposições. Esse limiar atende à epistemologização e se trata das proposições, ou seja, proposta de prática, ou ainda, as práticas propostas nos currículos da EF.

E o limiar de formalização é quando se pode definir a partir do discurso científico, seus axiomas, elementos usados, estruturas proposicionais e as suas transformações dentro do edifício formal que o constitui. Assim, a constituição mesma do discurso da EF, do CC a partir das práticas e pesquisas realizadas.

Ainda em *A arqueologia do saber*, Michel Foucault (2020a) afirma o enunciado enquanto acontecimento e evidencia a análise dos acontecimentos discursivos não como definitivos, ou ainda, válidos enquanto forma absoluta, outrossim, se trata de uma primeira aproximação que deve possibilitar o aparecer de relações que podem transgredir os limites do esboço primeiro. Dito de outra maneira, nesta pesquisa não se trata de narrar o CC no ES como um absoluto, uma forma fixa, uma verdade incontestável, mas se trata de começar a dizer o que se enunciou sobre CC no ES em disciplinas específicas, momentos particulares e de modo contingente. Só assim será possível posteriormente, aprofundar nas relações perceptíveis nessa trama.

A partir da discussão proposta, dessas considerações apresentadas sobre pós-estruturalismo, da ênfase nas produções de Michel Foucault para melhor entendimento da

constituição das formações discursivas e também do conceito mesmo de discurso, fica evidente que a EF faz parte dessas lutas pela significação e da disputa em fazer valer determinado discurso. Bem como o CC.

Nunes e Boscariol (2021) anunciam que sobre a educação são produzidas políticas curriculares e discursos pedagógicos que vão modelando a prática docente, ou seja, instauram maneiras de ser docente e discursar sobre a docência no âmbito também da EF. Discursos pedagógicos são, portanto, aqueles incorporados à labuta docente. Vale esse grifo por tratarmos nessa pesquisa dos discursos presentes nas aulas.

Haja vista a discussão feita sobre discurso, e além disso, por tratarmos do pós-estruturalismo, esse modo de fazer pesquisa e que também é importante para nossa análise aqui selecionada, a questão da diferença, brevemente anunciada no início deste capítulo, será melhor explicada no próximo parágrafo.

4.2. A diferença é vorpal: condição de produção

O CC, presente nos cursos da graduação de licenciatura em Educação Física e Pedagogia, propõe análises críticas no que tange às formas de subjetivação dos sujeitos, logo, da sociedade, da cultura e das práticas corporais. O que implica o debate sobre as noções de identidade e diferença.

A questão da diferença é de extrema relevância não somente para o CC da Educação Física, mas também para o pós-estruturalismo. Além disso, muitos são os significados ligados a essa noção, e por isso, é necessário esclarecer alguns pontos importantes sobre a mesma e definir qual concepção de diferença esta pesquisa se embasa. Isto porque há uma espécie de confusão em seus usos em alguns textos do CC.

Além do que, parece haver uma dificuldade na leitura da obra de Saussure²⁷, uma vez que a sua obra é reescrita e citada por diversos estudiosos que não são da área da linguagem, fato que pode gerar produções inconsistentes sobre sua concepção de diferença, aspecto que nos leva a focar a EF. No CC também há citações de textos saussurianos, por isso, entendemos ser preciso fazer uma digressão sobre esse pensamento porque Silva (1997), autor importante no CC, cita Saussure de forma superficial, o que pode levar a uma visão equivocada de sua

²⁷Ferdinand de Saussure foi um linguista, cuja obra mais conhecida – Curso de Linguística Geral – se trata de uma publicação póstuma, realizada por seus alunos que se dedicaram a cuidadosamente reunir as anotações feitas e os manuscritos do autor para ser possível compartilhar o livro que descreveu minuciosamente como a língua funcionaria enquanto sistema.

obra. Ainda mais porque a noção de diferença utilizada nesta pesquisa parte justamente da crítica à negação, cujas raízes estão na linguística estruturalista, que é devedora da dialética hegeliana.

Na linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure, a noção da diferença foi concebida de modo negativo. O filósofo suíço foi quem deu os primeiros passos para descrever a noção da diferença a partir da língua. Primeiro, fez a dicotomia entre língua e fala, e optou por estudar a língua.

Para o autor, a língua é um sistema de signos valorados que só tem valor dentro do próprio sistema. Os signos são formados pela relação de um significante (imagem acústica) e um significado (conceito), sendo essa relação arbitrária. A arbitrariedade dos signos se refere ao fato de que não há nada no significante que remeta ao significado. Por exemplo, tomemos o signo mar. Sabemos que sua referência nos permite vislumbrar as suas cores, a sua constituição química, as riquezas que dele são exploradas, que se localiza em regiões de litoral, sabemos que seu conceito está ligado a enorme quantidade de água salgada etc., mas não há nada no significante mar que o faça ser chamado dessa forma, muito menos que o faça ter relação com o significado. Há, ainda, outras formas desse significante ser usado com outro significado, seja para se referir a algo de larga extensão, como por exemplo, um “mar de gente”. Sendo assim, há uma convenção social para que o mar seja representado graficamente como mar, e posteriormente há uma arbitrariedade em relacionar o mesmo com o significado comumente atribuído a ele (SAUSSURE, 2012). Do mesmo modo, há um código na linguagem para que se compreenda o que se está a dizer com o significante mar.

É de bom tom exemplificarmos com base na EF. Não há nada em uma trave que a faça assim ser nomeada, não há nada em sua forma de retângulo, em sua cor branca, em sua altura e profundidade que garantam essa nomeação, a não ser uma convenção social arbitrária. Não há relação essencialista entre o significante e o significado raquete de tênis, a não ser a arbitrariedade, pois não há a priori para a raquete ser conhecida enquanto raquete, a não ser a centralidade da cultura e a sua nomeação a partir dessas relações.

Dentro do sistema, os signos funcionam em uma relação de oposição, assim, o valor de cada signo só se adquire quando em oposição a outro signo, dito de outra maneira: os signos se opõem e funcionam com base na negação, por exemplo, o significante homem tem valor e ganha significado a partir de seu oposto, mulher, e esse segundo é a diferença, é parte daquilo que não há no homem, por isso é um termo negativo em relação ao primeiro, uma vez que seu valor é também negativo (SAUSSURE, 2012).

Isso não acontece somente com esses signos, mas também com a divisão de adulto/jovem, rico/pobre, norma/fora da norma, alto/baixo. Em todos esses casos, os termos opostos funcionam a partir da negação um do outro, cujo valor do segundo sempre é menor, por ser entendido como diferente do primeiro, que se coloca como padrão (DERRIDA, 2002).

Um signo é aquilo que os outros signos não são, mesmo além do binarismo, para a linguística estruturalista, um signo só ganha valor na medida em que nega os outros. Por isso, o sistema é negativo, logo se a significação se dá na diferença entre os termos, ela também é negativa (SAUSSURE, 2012).

As identidades dos signos são significadas pela linguagem e pelo sistema simbólico de representação, isso implica compreender a identidade de modo relacional, pois sua condição de existência está intimamente ligada ao que é externo a si mesma, ou seja, é dependente de sua diferença, é distinguida por aquilo que ela não é. Como já supracitado, a partir de uma visão com foco no estruturalismo, a diferença serve de base para a construção da identidade do signo, pois se é na negatividade do sistema de signos valorados que cada um ganha seu valor, ora, negando o outro, na asserção sobre a identidade, a diferença também é compreendida como negação. O pensamento saussureano se expandiu para outros campos das Ciências Humanas, dando início ao que ficou denominado como estruturalismo.

Hall (2016) discorre como as questões da diferença fizeram parte de distintas disciplinas e utilizadas de maneiras particulares. A diferença enquanto o outro, marcada com valor menor em relação aqueles que “não são nossos”. Uma abordagem da diferença descrita por ele é antropológica, é da ordem simbólica de sistemas classificatórios, ou seja, oposições binárias para a diferença cultural. Discorre, também, a diferença pela abordagem psicanalítica, o Outro como fundamental para a própria constituição do “eu” do sujeito. O autor remete a Freud para exemplificar a castração e a interdição do pai para a construção da identidade sexual, que é construída a partir dessa diferenciação com o Outro e, também a Lacan, para indicar que o Outro, a diferença, aquele quem eu não sou, como elemento importante para a identidade.

Se a identidade é marcada pela diferença, isso ocorre porque um termo ou conceito adquire significado de superioridade em relação aquele que difere, então, a diferença na antropologia estruturalista também constitui o que é exótico, o Outro. É fato que a diferença é fixada na exclusão, além disso, os discursos ancorados nesse modo de dizer a diferença são discursos construídos com base no estruturalismo de Saussure (WOODWARD, 2020), que como já exposto, é o jeito negativo de conceber as coisas.

Segundo a autora, a identidade é delimitada por símbolos, já que há uma relação da identidade do indivíduo com as coisas que usa. Assim, a identidade é constituída a partir de

construções sociais e representações simbólicas. Um sujeito pode se reconhecer como pertencente a um grupo étnico, a uma escolha de roupas, gostos musicais, gênero, nação, cultura, comida, classe social, religião, passado. Independente da identidade partilhada, sua estabilização se dá por sistemas classificatórios, ou seja, oposição entre o “nós” e “eles”. Sendo a marcação simbólica o processo de dar sentido às práticas, coisas e as classificações e oposições são vivenciadas nas relações sociais. Além disso, as identidades podem esconder as diferenças, ser brasileiro não é ser paulista ou sulista, ou, ainda, esconder outras relações como as de classe, gênero etc.

Ainda no bojo da identidade, na perspectiva de Hall (2000), o conceito deve ser utilizado sob rasura, pensado como identificação, pois lidar com o conceito sob essa nova ótica, apesar de não resolver os problemas epistemológicos da identidade, possibilita a compreensão de que a identificação pode ser ganhada ou não, distante da fixidez supostamente própria da identidade, que insiste em fechar o significado das coisas. A identidade, de acordo com o autor, não é singular, unificada, mas sim, fragmentada, construída no discurso e suas práticas.

Então, as identidades surgem das narrativas, ou seja, são constituídas nos discursos e produzidas em locais históricos a partir de práticas discursivas e estratégias determinadas. Dessa maneira, a constituição de uma identidade social é um ato de poder, pois a identidade como o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que buscam interpelar as produções de subjetividades, são posições de sujeitos no processo de produção de sentido na representação (HALL, 2000).

Hall traz contribuições significativas para o rompimento com a ideia da identidade a partir da lógica moderna da sociedade e do sujeito ao aproximar suas análises do pós-estruturalismo. Para tanto, o autor promove uma marcante distinção ao utilizar a noção de diferença cultural para indicar as relações de dominação na cultura²⁸. Com base em Homi Bhabha, Hall (2003) escolhe o termo para se referir ao processo por meio do qual na cultura se produzem discriminações e estão na base das práticas sociais. Por outro lado, usa a noção derridiana de diferença para analisar e explicar as mudanças ocorridas no jogo cultural, visto que, para o autor, a negação pela diferença não dá conta de explicar as transformações e as revoluções culturais destes tempos.

Retomemos a questão da diferença no CC. Se percebe que ao propor a afirmação das diferenças, o sentido posto na maioria dos textos que o divulgam, há intenção de incluir as práticas corporais marginalizadas nas aulas de EF, ou ainda, a intenção de tematizar certa

28 É de bom tom reforçar que Hall ao analisar as mudanças ocorridas no jogo cultural usa a noção de diferença ancorada na lógica derridiana.

prática corporal pelo simples fato de que essa é considerada não hegemônica e, portanto, diferente da identidade a ela atribuída e muitas vezes presentes nas vivências dos estudantes com a finalidade de reconhecimento. Isso evidencia-se nas diversas produções que divulgam os relatos de prática docente (NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; NEIRA; NUNES; LIMA, 2014; NEIRA 2017; 2018; 2019), e consideram uma prática corporal como o que as outras não são e por isso dialogam com a lógica estruturalista proposta por Saussure, que, como dito, se trata de uma perspectiva da negação.

Além disso, incluir uma prática com a justificativa de reconhecer é significar a diferença como aquilo que deve ser incluído, noção de diferença distante do pensamento pós e não defendida por este texto. Por corroborar com o estruturalismo, nessa noção a diferença é tratada como aquilo que precisa ser afirmado para conquistar valor e reconhecimento dentre as práticas. Outro texto pode ser citado nesta mesma percepção. Trata-se do modo como Bonetto, Neves e Neira (2017), fazem usos da diferença em distintos currículos que não o CC e não tomam a diferença no sentido pós, como a selecionada aqui. Fato este não seria contestável se os autores assumissem a acepção estrutural.

Entendemos que esse modo de tratar a diferença presente em larga escala no CC é herdeiro do Multiculturalismo Crítico, obra de Peter McLaren (2000), tomada no nosso ver equivocadamente por Silva (2010) como pós-crítica. Afinal, em seu texto, McLaren faz crítica à diferença como ela mesma. Para o autor, herdeiro da tradição marxista na educação, a questão da diferença é a luta pelo seu reconhecimento, ou seja, deslocá-la da condição de negação, que é imposta pelas relações sociais. Essa proposição é o que marca boa parte dos relatos do CC, que, paradoxalmente o coloca no pensamento moderno, ao qual crítica, como também o insere no paradigma da educação crítica, a qual busca superar seus limites.

A diferença nos moldes propostos por Neira e colaboradores em diversos textos, é a diferença saussuriana, com base na negação, oposição ao signo contrário, em que um só adquire valor na medida em que não é o outro. Nesse caso, a diferença é identificável, é a luta por reconhecimento, o que confere o fechamento da significação ao ato de sua origem, que busca ser reconhecida para não ser dominada. Noção bem diferente daquelas presentes nos filósofos herdeiros de Nietzsche como Foucault, Deleuze, e Derrida, que abastecem a episteme do CC. Não por menos, temos em muitos textos que versam sobre o CC a proposta de sensibilidade para com a diferença (o Outro dominado). Vê-se sua marca estruturalista e a presença da dialética, que se dá por meio de uma harmonia sintética no embate entre dominante e dominado, que tanto leva ao reconhecimento como a compreensão de que a ação pedagógica que escancara a produção da diferença negada é capaz de determinar o princípio da identidade, do retorno do

Mesmo. Desse modo, nestes textos, o CC contraria e diverge o que propõe: a artistagem, a abertura ao inusitado, o devir-aula, as vivências libertas da razão, e acaba por referendar aspectos que critica.

Contrária a essa noção de diferença, o pensamento pós não concebe a linguagem fundada na estrutura do signo, pois como explica Foucault sobre suas pesquisas:

Nem a dialética (como lógica da contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos. A dialética é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta desta inteligibilidade, reduzindo-a ao esqueleto hegeliano; semiologia é uma maneira de evitar seu caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-a a forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo. (FOUCAULT, 1998, p.5)

Mediante as citações acima a diferença pode ser compreendida no CC pela lógica estruturalista, sendo negatizada pelo sistema de signos, oposição de binarismos, como também pode ser entendida com base na diferença cultural, produzidas pelos sistemas classificatórios, sendo que ambos negam um ao outro, tendo um termo tido como identidade e assim, como norma em relação ao termo de menor valor. Também como diferença a partir da relação que se estabelece com aquele que não é o próprio sujeito.

Nunes (2016b) detalhou esses distintos significados para a noção de diferença. Dentre eles, o autor também apresenta a diferença a partir da inclusão excludente que apenas trata o diferente como aquele que deve ser incluído para poder ser vigiado e normalizado. Assim, a diferença também pode ser definida enquanto um perigo. Ela precisa ser vigiada, para não escapar da norma.

Além dessa tentativa de controle da diferença, de adequação à norma, o autor supracitado evidencia outra noção de diferir. Na lógica da sociedade capitalista e globalizada, com base na nova arte de governo, há ainda a tentativa de fazer a diferença, de ser o diferente, de ter uma relevância acima dos outros. Existem mecanismos e principalmente propagandas e marketings que estimulam os sujeitos a fazerem a diferença para serem os melhores, os mais seguidos, a diferença como superioridade, como exacerbação da individualidade (NUNES, 2016b).

Essa visão de fazer a diferença está intimamente ligada ao sujeito empresário de si, cuja obrigação é atender às suas próprias necessidades, como também às exigências do mercado, do trabalho, do capital.

Ainda que se tenham sido apresentadas concepções distintas do que venha a ser a diferença: como negação, o diferente enquanto exótico, como o Outro, aquela que deve estar

na norma, a superior que se ressalta e ganha destaque; esta pesquisa se embasa em uma proposta outra de diferença, como apresentado no CC por Nunes e Neira (2006; 2009; 2020; NUNES 2016b) e aprofundada por Nunes (2016), qual seja a noção de *différance*, escrita por Jacques Derrida, filósofo franco-argelino, cujos escritos auxiliaram e marcaram a filosofia, e o modo como Michel Foucault a tratou na Arqueologia do Saber e em outros textos e será explicada a seguir.

4.2.1. Derrida e a *différance*

Derrida (1930-2004), se empenhou em estudar questões filosóficas e foi quem cunhou o neologismo *différance*, segundo ele não um conceito, mas apenas o que há de possível, a única possibilidade de ser das coisas. A noção da *différance* foi explanada pelo filósofo com “a” invés de “e”, uma grafia particular que de acordo com ele “será sempre possível agir como se isso não fizesse diferença” pois o som do fone “a” é inaudível e não se distingue da *difference* comum, termo em francês para significar diferença. Isso porque a diferença é mais do que fazer diferente, é além daquilo que já tinha sido compreendido enquanto diferença.

Derrida discorre sobre a constituição polissêmica da diferença, que não se resume a nenhum dos significados antes aceitos. A esse respeito, Patrocínio (2017) comenta a construção da noção a partir da intervenção gráfica da mudança do “e” pelo “a”, que apesar de lida e escrita, é inaudível, delicada. Se trata de uma silenciosa transgressão.

A diferença não é uma presença prévia. A *différance* une duas formas do verbo diferir, em francês. Temporização, no sentido de que seria prorrogar, adiar; diferir, no sentido de não ser igual, outro, ser diferente. A *différance* une essas duas e não se resume a nenhuma delas, mas constitui cada signo de forma ímpar, singular, ou seja, é produtiva. Então, é a partir dessa invenção gráfica que Derrida constrói sua argumentação mostrando o jogo possível de ser feito entre língua e fala, entre o que se lê e como se diz, entre o que se escreve e o que se pronuncia, questionando com isso o logocentrismo da cultura ocidental (PATROCÍNIO, 2017).

O signo é a presença diferida, ele serve para dizer sobre aquilo que não está presente. O signo só é pensável pela presença, mas ele difere ao não necessitar dela, ele a substitui. Essa substituição é secundária, pois não é a presença original, não é o signo em si presente, e é provisória porque o signo não é nem presente no momento, nem ausente. É além de presença ou ausência, é uma questão de temporização. O significado não é uma presença suficiente, pois sempre remete a outro significante, que remete a outro significado, assim não se trata de presença ou ausência, e sim temporização (DERRIDA, 2002).

De acordo com Derrida, a *différance* só permite a significação se cada elemento que se faz presente se relacione com outro elemento além dele próprio, assim, faz guardar a marca do elemento passado e se molda com a marca da relação do elemento futuro, fazendo do presente essa relação com o que não é ele, nem passado, nem futuro, mas presente modificado. Esse é o devir-tempo, a temporização.

A *différance* é o jogo que produz as diferenças, os efeitos de diferença, não sendo uma origem, mas a condição de existência das diferenças. É pela *différance*, condição de produção, que as diferenças se constituem e são produzidas, por isso, condição de produção, única possibilidade de emergência (DERRIDA, 2002).

A *différance* é afirmada enquanto o jogo que possibilita ver a identidade e seu caráter híbrido e não essencial, enquanto uma postura que se assume e não como identidade natural. Trata-se de uma costura de identificação e contexto, não de essência.

Se pensarmos que no estruturalismo, um significado e um significante compõem um signo, sendo este a negação dos demais signos, pois um só adquire valor na medida em que não é os outros; no pós-estruturalismo, com base na diferença positiva, entendemos que é condição de produção ser diferença e não mais negação do outro, mas só se pode existir sendo *différance*, pois um significante sempre remeterá a outro significante e a significação não será fechada e ininterrupta, os significados não excluem todo o resto, mas os significantes carregam de si uma parte que busca em outras novas produções.

Ora, comumente autores que se embasam nessa noção proposta por Derrida, citam o exemplo do dicionário, para simplificar a questão. Nunes (2016b) apresenta esse exemplo. Se buscarmos em um dicionário um significante determinado, como, nesta pesquisa, Educação Física, o significado encontrado nas páginas não serão apenas significados, mas sim, outros significantes, pois a significação jamais é fechada, ela remete a novos significantes. Dito isto, entendemos que ao buscarmos os significados, encontraremos novos significantes, ou seja, um significante leva a outro, e as fronteiras ao invés de fechadas, são abertas. A diferença ao contrário do que propunha a lógica estrutural, não é negativa, mas é a força produtiva das coisas.

E é exatamente por isso que a diferença é vorpal. A espada vorpal era a única possibilidade de Alice derrotar o jaguadarte e a Rainha Vermelha. Apenas com a espada vorpal haveria um campeão. Apenas com ela, a menina poderia sair do País das Maravilhas. Eis a condição de existência e produção. Eis a diferença vorpal. A única possibilidade de existência desta pesquisa, construída enquanto *différance*. Isto foi enunciado desde os primeiros passos à toca, quando a pesquisa deixou suas amarras de comparação e caminhou para outros lugares.

Não se fechou em sua intenção primeira, mas transgrediu seus limites em busca de novo entendimento.

A esse respeito, acrescentaremos, também, a noção de diferença enquanto dispersão apresentada por Michel Foucault (2020a). Ao discorrer sobre formação discursiva, em *A arqueologia do saber*, o autor evidencia que no próprio discurso se interroga as regras de sua formação, assim, invés de aceitar as práticas discursivas como evidências, serão questionadas enquanto sua constituição. É preciso lidar com os enunciados.

O autor compreende discurso como aquele que agrupa todos os enunciados, ou ainda um grupo específico dos mesmos, invólucro do termo enunciado. Este seria a parte indecomponível, não decomposta, apenas analisada em si mesma ou em uma relação com um conjunto de outros enunciados com os quais se conecta. Um ponto de um tecido do qual é constituinte. Um grão de areia no deserto que se levanta em meio ao vento. O átomo do discurso.

Não existem frases que não sejam enunciados. Entretanto, os enunciados não são necessariamente frases. Um nome científico. Uma disposição de verbos. Um gráfico. É a parte material do enunciado. Uma função de existência que pertence aos signos. Assim, pensemos não em encontrar critérios de definição do que venha a ser enunciado, pois ele mesmo não é uma unidade, mas pensemos em uma função enunciativa, pois ele próprio só existe na medida em que exerce uma função própria, um modo singular de existência.

Tomamos a liberdade de articular o enunciado com a *différance*. Se o enunciado existe independente de sua possibilidade de reaparecer numa sequência ou num grupo de frases, e existe a possibilidade de essa reaparição acontecer, ainda que aconteça, ela nunca será a mesma. Sempre diferença. Mais uma vez diz respeito a relação do significante com o significado, da proposição com o referente. Mas, distante do estruturalismo, é *différance*. É uma relação singular, única.

Em Foucault, a diferença é dispersão, pois é somente por ela que os discursos podem acontecer, reaparecer sempre de outra forma, carregar as marcas anteriores e transgredir o limite imposto para novos caminhos. O discurso é dispersado porque é por ele que a diferença acontece. Essa é a defesa e noção que fazemos nesta empreitada. A *différance* é condição de existência dos discursos que tem sua dispersão justamente por essa noção.

Portanto, de acordo com a discussão feita, nota-se a importância da diferença para o CC da EF, sendo ela entendida nesta pesquisa enquanto espada vorpál, pois somente a *différance* é condição de existência do signo contestando as perspectivas estruturalistas da diferença, apenas nesse modo de entendimento é que o CC pode produzir coisas outras sobre a diferença, sem fechar o significado, sem cessar as lutas, sem fixidez da representação, mas abertura,

nomadismo, devir, mudança. Trata-se da diferença não identificável. Eis aqui a afirmação da diferença.

5. RAINHA BRANCA: BASES E CURRÍCULO CULTURAL²⁹

5.1. Currículo é como um bacalhau

- *Onde está o seu corpete? – perguntou para a menina. – Essas meias não são compridas.*
– *Sou contra meias compridas. – respondeu Alice.*
– *Não está vestida apropriadamente. – retrucou.*
- *Quem decide o que é apropriado? Se dissessem que o apropriado é usar um bacalhau na cabeça, a senhora usaria? Para mim, corpete é como um bacalhau.*

No caminho para o baile, onde Alice seria pedida em casamento, a menina e sua mãe conversam sobre suas vestimentas. Indagada por não usar o corpete e as meias compridas, as roupas usuais da época, Alice questiona quem decide o que é apropriado, problematiza o modo como as coisas ganham certa legitimidade. Quem decide que essas roupas são as corretas? Quem decide o que é apropriado?

Ampliamos para: Quem decide o que é ensinado e como precisa ser ensinado? O que é apropriado para os estudantes? Distante de responder a essas questões, o objetivo deste trecho é discorrer a concepção de currículo ora assumida e que se ancora no referencial teórico suscitado e afirmar como Alice: currículo é como um bacalhau.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa toma como base a concepção de currículo a partir da sua relação com o pós-estruturalismo. De acordo com Lopes e Macedo (2011), os estudos pós-estruturais sobre currículo datam de 1970, porém, no Brasil, a sua ampliação e divulgação só se dá nos anos de 1990, estabelecendo-se com devido reconhecimento no início deste século, a partir das traduções do professor Tomaz Tadeu da Silva. Na visão das autoras, o currículo é entendido a partir dessa noção pós-estrutural, concepção detalhada em diferentes textos escritos por elas. Essa noção está ancorada também nos referenciais já descritos nesta pesquisa, com base nos autores como Michel Foucault.

De acordo com o referencial requisitado pelas autoras, o currículo é entendido como um discurso, pois somente existe na produção das representações sobre o mesmo. Isso não quer

²⁹ No filme de Alice, as irmãs, conhecidas como Rainha Vermelha e Rainha Branca representam uma oposição de caráter, atitudes, pensamentos e modos de governar o povo. Para além de bem ou mal, esta pesquisa representa o CC como Rainha Branca justamente pelo fato de ele apresentar saídas possíveis e modos de escape e enfrentamentos da nova arte de governo: o neoliberalismo, a Rainha Vermelha desta pesquisa.

dizer que o currículo não exista, outrossim que é na produção discursiva sobre currículo que sua forma é realizada, seus contornos são definidos e seus objetivos marcados, ou seja, ao se discursar sobre currículo se constrói o currículo.

Sendo assim, a sua construção é um ato de poder, porque, para ser produzido, a sua compreensão deve ser compartilhada e aceita entre os sujeitos. Dessarte, há uma relação íntima entre poder e discurso, e é desse modo que o currículo é um discurso enquanto ato de poder, uma vez que só pôde ganhar sentido em meio aos jogos de força presentes no discurso que se unificam em determinada compreensão do que vem a ser o próprio currículo.

No bojo dessa asserção, Silva (2011) também conceitua o currículo ancorado no pensamento pós-estruturalista, e por conseguinte, afirma ser mais coerente falar em discursos e não em teorias, pois ao relatar e explicar as coisas do mundo, é produzido um discurso com efeitos de verdade. Ao conceituar currículo, não apenas se constitui uma noção sobre o tema, se produz o que ele pode ser.

A partir dessa ideia, o currículo é então, ele mesmo, uma prática discursiva. O currículo produz saberes, nos governa, regula as condutas, projeta sujeitos, pela produção de sentidos que estão nas relações de poder, e por isso, constrói formações discursivas capazes de permitir ou não, aquilo que pode ser dito. Lopes e Macedo (2011) ainda descrevem o currículo cujo foco é direcionar seus sujeitos “leitores” a serem conforme o determinado.

O currículo enquanto prática discursiva elucida a metáfora do currículo como um bacalhau, ora, se ele é o que se produz sobre ele, se ele é o que os discursos apresentam, então, assim como para Alice, para nós currículo é como um bacalhau. É uma prática discursiva, produzida em meio a jogos de forças que culminam em um ator de poder que é o próprio currículo.

Pensar o currículo no referencial pós-estrutural é compreender que não está definido a priori o que o currículo deve propor. É entender que ele próprio está em jogo, é fonte de embates e lutas por sua função, seus objetivos e sujeitos a serem formados. O currículo é prática discursiva por ser construído no discurso e por ser disperso.

Nessa ideia, Macedo (2006) propõe que o currículo também seja considerado como um espaço-tempo de fronteira, no qual as tradições culturais interagem e há assim a possibilidade de viver de múltiplas formas, pois as diferentes práticas exercidas consideram o mesmo e o outro como híbridos, marcados pela convivência entre os discursos tais como os da ciência, religião, nação, neoliberalismo, que também são híbridos em sua própria construção.

Com base nessa discussão, afirmamos que é o local por excelência onde há *différance*, não entendida por oposição à homogeneização e nem o outro cultural negativo em relação ao

padrão legítimo, mas a condição mesmo de produção das coisas do mundo, a condição mesma da produção do currículo.

Ora, currículo enquanto prática discursiva evidencia a sua formação a partir das relações de poder, embates de grupos cujo foco é legitimar uma visão de sociedade que se traduz no currículo, e este forma os sujeitos desejados desses grupos. Entendido isso, afirmamos o currículo como uma técnica de poder (FOUCAULT, 2008). Os modos de regulação da cultura produzem campos de saber sobre o currículo, logo, sobre o ES onde os futuros professores e produtores de currículo estudam.

Nesse sentido, Silva (2011), aponta que o currículo atravessa a vivência dos sujeitos, construindo identidades para a assunção dos mesmos. Assim, alunos, professores e os demais profissionais que estão presentes no contexto curricular, são influenciados pelo currículo que está ali imposto, justamente porque são veiculadas visões de mundo, de posição ideológica, de sociedade, que se apresentam a esses sujeitos, interpelando-os. Ainda para o autor, o currículo é um artefato cultural, que realiza uma seleção para formar os sujeitos desejáveis à sociedade em questão.

Desse modo, os discursos que fazem parte dos currículos também fazem parte da construção das identidades desejáveis, já que o discurso para Foucault (2014), necessariamente é parte das relações de desejo e poder, uma vez que além de manifestar, é também objeto de desejo; e além de traduzir as lutas e relações de dominação, é aquilo pelo qual se luta.

Nesse bojo, Nunes e Rúbio (2008) apontam as identidades almeçadas, isto é, as posições do sujeito nos discursos, pelos distintos currículos da EF. Para ambos, o currículo impacta no processo de constituição das identidades com o intuito de manutenção dos interesses diversos. Assim, diferentes propostas para o currículo de EF foram construídas durante o tempo e devem ser analisadas sob a luz de seu contexto histórico, suas lutas por hegemonia, bem como as práticas discursivas e relações de poder que as atravessaram.

Na tentativa de descrever as diferentes identidades forjadas para os sujeitos escolares das aulas de EF, os autores ressaltam e corroboram com a ideia de currículo pautada na constituição de determinados sujeitos já definidos de antemão ao trabalho pedagógico, pois ao aderir determinada forma de conceber a EF, as práticas que são instituídas já legitimam certos objetivos, enquanto negam outros, visando formar um sujeito ideal para aquele tipo de currículo.

Basta ver que o currículo traz consigo a transmissão de visão de mundo da instituição na qual está inserido, ou ainda, em se tratando de documentos curriculares, os ideais de determinados grupos, os quais fizeram parte de sua constituição. Para Silva (2011), o currículo

forma um certo sujeito para uma sociedade determinada, sendo assim, longe da neutralidade, induz a maneira de cada indivíduo se posicionar diante dos acontecimentos.

Para melhor explicar essa relação de currículo e EF, faremos uma pequena digressão.

Ao tentar expor a constituição da nossa sociedade como educativa, Noguera-Ramírez (2011) fez uma arqueogenealogia dos modos de construção da escola moderna, da modernidade enquanto parte dessa sociedade com base na educação. O autor evidencia como os temas relativos à instrução se modificaram a partir dos sofistas na sociedade ocidental, e como a sociedade passou do privilégio do estudo, para uma sociedade focada na educação de tudo a todos e, a partir do século XX, incorporou a noção de aprendizagem permanente, instaurando uma sociedade da aprendizagem, consolidando a sociedade moderna como educativa.

Ao relatar as mudanças advindas desde a época dos sofistas, o autor discorre sobre as maneiras de educar de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, como sendo dois representantes de uma educação com base no caráter cristão, que influenciaram diretamente os modos de educar que conhecemos. Entretanto, ressalta que foi a partir de Comenius que a educação foi concebida como sendo sobre tudo e para todos. Isso porque Comenius defendeu a educação com base nos bons costumes, nas sementes depositadas por Deus nos homens, e assim, promoveu a didática enquanto a arte para conseguir a erudição e o conhecimento das coisas.

Ainda descreve Noguera-Ramírez (2011), que a sociedade moderna educativa teve sua procedência e afirmação em dois acontecimentos: o poder pastoral e a razão de Estado. Sobre esse assunto, Foucault (2008) comenta que ambos, poder pastoral e a razão de Estado, compõem um conjunto de mecanismos e procedimentos em distintas formas de regulação da cultura que vai produzindo subjetividades. O capitalismo se articula à disciplinarização sobre o corpo e a segurança da população. Assim, há o governo das almas e das condutas (FOUCAULT, 2008).

A razão de Estado consiste em formas de governo da população interior ao Estado. Isso significa que a preocupação com o governo não se refere mais a educação do príncipe que governa, ou de um rei, ou ainda, de uma monarquia. Não se trata mais do poder exercido a partir de uma figura humana soberana. Se o Estado é bem governado, também são as famílias, as riquezas, os sujeitos, seus bens, e o que se chamava de estado de polícia e que vai assegurar o bom governo.

A arte de bem governar é a arte de exercer o poder da economia, um exercício político. Economia enquanto uma forma de governo consiste no campo de intersecção do próprio governo a partir do capital. Foucault (2008) exemplifica o governo descrito a partir de um barco. Não se trata somente dos marinheiros, mas também da embarcação, da carga, dos ventos que

influenciam no caminho, a tempestade que pode acontecer. Governar é esse complexo dos homens e dos elementos, da propriedade. Se governa a população, mas se leva em consideração o território.

Governar é, então, seguir um caminho ou fazer ser seguido um. Mas, essa ideia de governo dos homens é descrita por Foucault (2008) com base no poder pastoral. Segundo o filósofo, essa maneira de governo se relaciona com a razão de Estado no governo da população. O poder pastoral consiste em uma relação de Deus com os homens. Deus governa as pessoas. O pastor é exatamente aquele que cuida e governa seu rebanho, tem fundamento no poder que Deus exerce sobre seu povo. Não é um poder sobre território, local, mas sim um poder sobre o rebanho. Esse tipo de poder é caracterizado pelo bem-fazer, cuidado, triunfo sobre os inimigos, vencer. O pastor zela. O pastor cuida. O pastor alimenta. O pastor direciona, guarda. Salva. O poder pastoral cuida de todos e de cada um.

A razão de Estado e o poder pastoral tem uma relação no governo das populações. A extensão do poder disciplinar das instituições religiosas faz parte do processo de governo, da razão de Estado que busca calcular, produzir, conduzir, um Estado que buscava exercer poder a partir da polícia que cuidava das necessidades da população, da alimentação, da saúde, da moradia, dos empregos. Assim, uma sociedade de ensino é uma sociedade em que o governo das populações necessita da prática do ensino, ou seja, o homem capaz de ser ensinado e aprender (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

A partir desses dois, poder pastoral e razão de Estado, se construiu uma sociedade onde ensinar e aprender é necessário para o governo da população. A arte do ensino vai ser uma forma moderna da arte de governar (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Por isso, tanta ênfase na função social da escola. Tamanha repercussão e luta sobre o que se deve ensinar, como, quando. A escola enquanto um local especializado na construção do sujeito desejado. E não só a escola básica, mas a educação superior. O ES também forma sujeitos.

Entendida essa relação de poder pastoral, razão de Estado e a formação dos sujeitos, é mais nítido compreender os motivos pelos quais a EF veio à cargo dessa forma de governo das populações. A EF se instaurou a partir daquilo que Foucault entende como biopolítica.

A biopolítica, segundo Foucault (2019) torna a atividade do Estado uma política, ou seja, é uma ação de governo sobre a vida biológica dos indivíduos, se trata não só de um controle sobre os corpos das pessoas, mas da população como um todo. É por esse controle que se promove a vida dos indivíduos e da população, que a partir do séc. XVIII é nomeado pelo autor como uma era do biopoder.

Sendo assim, os dois polos de desenvolvimento e controle sobre a população, interligados nas relações acontecidas nas instituições de disciplinas como as escolas, as casernas, ainda no âmbito de políticas e negociações econômicas, da natalidade, saúde, moradia, em diversas técnicas distintas que sujeitam os corpos das populações passam a integrar a era do nomeado biopoder, compreendido tal poder sobre a vida dos sujeitos, mas, há de se ressaltar que isso só foi possível na ligação com o capitalismo. O autor afirma que essa maneira econômica só se deu em sua relação com o controle das populações, já que foi necessária a inserção das populações no mercado econômico, nos modos de produção do capital e por isso, os corpos deveriam ser controlados e ajustados, além de que necessitavam de utilidade e docilidade, portanto, deviam ser fortes, aptos e não mais difíceis de serem sujeitados por isso.

Então, ficou garantido o desenvolvimento do capitalismo através dos aparelhos de Estado, de instituições de poder, e também o desenvolvimento da biopolítica por meio de técnicas diferentes, os dois operaram na segregação e hierarquização social, nos modos de produção econômica, garantindo hegemonia de determinados sujeitos. Tudo isso se deu pela regulação e controle dos corpos das populações e as forças que produziam tais relações (FOUCAULT, 2019).

A EF se instaura justamente nessa tentativa de disciplinarização dos corpos, controle dos sujeitos e governo das condutas. Emerge como forma de produzir sujeitos fortes, disciplinados, higiênicos, obedientes, saudáveis. É o que veremos a seguir.

Neira e Nunes (2009) constroem, com base na taxonomia de Silva (2011), a argumentação detalhada de como os currículos da EF foram sendo pensados em cada época da sociedade, objetivavam formar sujeitos distintos a depender do momento, por isso, apresentam quatro momentos, sendo eles: tradição e modernidade, industrialização e tecnicismo, democracia e crítica social e, globalização e modernidade. Cada um dos momentos descreve como a EF passou por transformações, em consonância com o resto do mundo, com a finalidade de explicitar como os currículos foram pensados e utilizados a cada tempo e embates.

Percebe-se, com base na discussão supracitada, que no recente contexto industrial e urbano do século XX, ganharam forças os estudos curriculares, relacionados ao intenso processo de massificação da escolarização. Foi a partir de então, que a ideia de formatar o currículo para formar os sujeitos desejáveis às novas exigências sociais começou a ser uma questão de forte interesse também para a EF (NEIRA; NUNES, 2009).

É fato que a EF chega ao Brasil com base em sua forma de ocorrência europeia, pautada nos métodos ginásticos e na educação dos corpos indisciplinados. A EF esteve em consonância com o crescente higienismo e seu desenvolvimento amparado pelos discursos médicos e

militares que contribuía com os pressupostos pedagógicos do séc. XIX. Foi pautada nas ciências biológicas, buscava corrigir os corpos, formar cidadãos aptos para o convívio em sociedade e para extenuantes jornadas de trabalho (SOARES, 2004).

A EF chegou ao Brasil inicialmente com base no viés biológico, praticada mediante os métodos ginásticos, levando em consideração os exercícios físicos dos militares que posteriormente foram ressignificados pelos discursos médicos e nos hábitos saudáveis, buscava educar os corpos rebeldes e combater o risco de qualquer doença. Então, a disciplina se constituiu conforme sua construção embasada pelos discursos do corpo disciplinado, da saúde, dos médicos (BRACHT, 1999).

Em consonância com os ditames da época, a disciplina teve de se ajustar frente à industrialização, que mudou os meios de produção e, também transformou a sociedade. Segundo Neira e Nunes (2009), como a industrialização se consolidou na sociedade, a EF também a fez presente em seus discursos. De acordo com Bracht (1999), naquele momento a exaltação do corpo, bem como o rendimento e produção foram ressaltados.

Por conseguinte, os métodos ginásticos foram substituídos por exercícios mecânicos e repetitivos, que representando a fragmentação do todo, induziam à meritocracia e à competitividade. Não só a popularidade da espetacularização do esporte pela mídia, mas também pelo seu caráter de exercício regrado, regulamentado, competitivo, fragmentado em relação às funções dos jogadores e pela capacidade em comparar e quantificar os resultados, o esporte se tornou a forma que mais se aproximou da hierarquização da sociedade, cuja organização se dava pelo comando dos considerados melhores ou vitoriosos em relação aos subalternos ou fracassados. Denominou-se o fenômeno de esportivização da EF (BRACHT, ano).

Ainda que a prática de esportes tenha adentrado e, também se tornado o centro da EF, o caráter biológico perdurou tanto nos métodos ginásticos, quanto na esportivização. “A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios fundamentais, essa nova técnica corporal, o esporte” (BRACHT, 1999, p.75). Apesar de terem objetivos distintos, não só o currículo ginástico como o currículo esportivo, tinham o foco na aptidão física, na saúde, na biologia, na prática.

De acordo com o autor supracitado, a relação da EF com as Ciências Humanas e Sociais, que se deu mais fortemente a partir da década de 1980, processo fruto de distintos determinantes, permitiu a crítica à aptidão física relacionada com os currículos até então estudados. Uma primeira crítica se deu pela falta de cientificismo da área, e depois a EF foi colocada em xeque pela falta de análise social até então não estabelecida.

Na década de 1980, a EF questionou sua constituição política e social, em razão das mudanças ocorridas no país fruto da substituição do regime da ditadura cívico-militar para um novo governo de viés democrático. Pressionada a mudar suas obrigatiedades anteriormente alinhadas ao governo anterior, a EF buscou subsídios nas Ciências Humanas, e viu-se em meio às teorias críticas que estavam sendo propostas e influenciadas por pensadores de viés marxista (NUNES; RÚBIO, 2008). As concepções psicológicas também compuseram as mudanças da época. Se antes a EF era seletiva, primeiro foram os aportes biopsicossocial que deram as primeiras contribuições para a inclusão de todos.

A pedagogia ou teoria crítica analisou a função do currículo tanto na produção, quanto na reprodução das formas de pensar da classe dominante, e assim, realizou uma proposta na tentativa de democratizar os saberes para as classes mais pobres, com o objetivo de justiça social, pois acreditava-se que por meio da conscientização, os sujeitos poderiam ser livres e emancipados (NEIRA; NUNES, 2009).

Segundo o entendimento de pedagogia descrito por Soares et. al. (1992), livro que se tornou a principal referência para os currículos críticos da EF, a teoria crítica emergiu para atender às necessidades sociais da modernidade. Nunes e Rúbio (2008) apontam que os currículos críticos buscaram superar a injustiça social e se debruçaram sobre a emancipação da dominação da ideologia hegemônica imposta aos sujeitos.

Apesar de as teorias críticas terem se ocupado da emancipação do proletariado quanto à dominação hegemônica, mais à frente outras questões identitárias ganharam relevância no debate educacional e abriram críticas a obra, pois seus autores deixaram de lado outras formas de discriminação como a de gênero, por exemplo. As teorias pós-críticas trouxeram a política da diferença e a relevância do diálogo entre as culturas, bem como o seu tensionamento, para além da relação das classes sociais e de produção e, portanto, não abandonaram os preceitos de resistência dos currículos críticos, mas permitiram mais possibilidades de vislumbrar as questões sociais (NEIRA; NUNES, 2009). Na análise de Nunes e Rúbio (2008) sobre os currículos da EF, no currículo pós-crítico o entendimento de poder não se dá apenas nas relações de classe econômica, mas é descentrado, assim, faz parte da teia das relações sociais.

Em suma, na EF, Bracht (1999) discorreu sobre as teorias pedagógicas da EF, evidenciando as particularidades de cada uma delas. A partir disso, Neira e Nunes (2009) detalharam os currículos produzidos e suas premissas. Fizeram a divisão entre currículos tradicionais como ginástica, desenvolvimentista, esportivista, da saúde e psicomotor; os críticos são superador e emancipatório; e, também escreveram sobre o currículo pós-crítico da EF. É possível ressaltar que cada um dos currículos da EF foi sendo constituído a partir dos discursos

produzidos pelas relações de poder na época, e assim, cada um deles buscava uma prática singular e objetivos específicos, na busca da formação dos sujeitos desejados, com base na sociedade educativa.

Advoga-se que o currículo é uma prática discursiva, porque ele é definido a partir dos discursos que o constituem como currículo, seus objetivos, avaliação, método, são decididos a depender de sua definição. Isso significa que o currículo é resultado de embates, jogos de forças e grupos distintos que batalham pela validação de determinada maneira de educação. Por isso, se currículo é uma prática discursiva, ele depende dos discursos, e está em disputa, assim, se afirma nesta pesquisa que currículo é como um bacalhau, pois ele só ganha valor à medida em que é discursado como alguma coisa.

Para entender como uma prática discursiva se produz e como se mantém ou não, é necessário tratarmos da noção de cultura, pois esta é a chave da questão. No próximo subcapítulo detalharemos o assunto.

5.2.Cultura

Como afirma Veiga-Neto (2003), por muito tempo a cultura foi pensada como sendo única – pois dizia respeito a tudo o que de melhor a humanidade produzira – e universal, pois era referida à humanidade como um conceito totalizante. Assim, a concepção monocultural serviu de distinção entre aqueles que deveriam levar adiante o processo civilizatório, que gerou ações com foco em dominar, pois partilhavam da cultura verdadeira, e aqueles que deveriam ser civilizados, os não cultos.

Os questionamentos acerca dessa concepção, as lutas sociais dos grupos distintos, os embates e enfrentamentos dos povos antes menosprezados, deram passos para uma outra configuração. Os EC são um exemplo dessa tentativa de transformação social. Hall (2003b) anuncia que os EC surgem como uma forma de enfrentamento das desigualdades sociais, na busca da ruptura dessa concepção elitista de cultura, contra os preconceitos e marginalizações de certos grupos culturais.

Nesse âmbito, para fazer frente ao entendimento da cultura como verdadeira e apenas partilhada entre as classes mais abastadas, Costa, Silveira e Sommer (2003) escrevem que os EC surgiram como meio de questionar essa noção de cultura e por conseguinte, trouxeram significados diferentes para seu entendimento.

Frow e Morris (2006) afirmam os EC como aqueles cuja cultura sendo o centro, não buscam unicidade, mas lutam pelo entendimento dos processos sociais e políticos que resultam nas complexas relações da sociedade em que vivemos. Para eles, os EC também tratam de identidade, diferença, e da globalização como um fato e uma problemática, cujo foco é unir e governar pela cultura.

Nesse sentido, de acordo com Hall (2003b), os EC podem ser caracterizados a partir do destaque para a cultura, já que os teóricos fazem as discussões sobre ela. Os EC implicam a análise teórica e a força para transformar o social, as relações entre os sujeitos, ou seja, unem teoria e prática para a transformação da sociedade, bem como consideram identidade e diferença como relevantes para os EC, pois não tratam a diferença como consumo e nem a identidade como fixação, mas permitem transgredir as fronteiras entre os grupos e linhas aparentemente muito consolidadas de divisão entre culturas.

Como ferramenta de análise das questões culturais, Hall e outros autores produziram o circuito da cultura, que considera a relação entre identidade, representação, regulação, produção e consumo. Vejamos o modelo explicativo. Um artefato cultural, objeto produzido na cultura, faz parte dos sistemas simbólicos e esses o representam de determinada forma, então, o artefato cultural é significado na cultura e é representado enquanto produto a ser consumido, desse modo, os sujeitos que o compram são narrados de maneira a produzir uma relação identitária. O artefato cultural tem um efeito de regulação na sociedade. Essa regulação está associada ao consumo e a produção de identidades (WOODWARD, 2020).

Sendo assim, se pode relacionar essa regulação à EF, suas práticas e praticantes, pois as manifestações corporais são produzidas pelo discurso na cultura da qual pertencem, e os elementos das práticas corporais são artefatos da cultura transformados em produtos a serem consumidos que produzem efeitos que regulam os praticantes e consumidores uma vez que são construídas identidades para eles. Exemplo disso são os produtos relacionados à prática do basquete. Os tênis de marca produzidos exclusivamente para aqueles que se identificam com a prática, as roupas largas com os nomes dos clubes famosos, especialmente os que fazem parte da NBA, os acessórios dos atletas como faixas, meias, mochilas e ainda todos os aparatos envolvidos nesse estilo identitário são exemplos de artefatos de consumo.

Nunes e Neira (2016), afirmam que por meio dos EC se fazem análises dos processos de regulação e maneiras de subjetivar os sujeitos. Esse referencial ajuda a compreensão dos embates sociais e as lutas por hegemonia na sociedade neoliberal, reforça ainda a relação entre cultura, mercado e sociedade.

Na EF, embasada nos EC, as práticas corporais dos setores privilegiados e, também as da comunidade devem ser valorizadas e podem compor o currículo. Isso se deve ao fato de os EC permitirem ver quaisquer práticas corporais como passíveis de serem estudadas, sem distinção entre dominante e não dominante. É a partir da ocorrência social, da cultura que regula o modo de jogar, as regras do boxe, as vestimentas do futebol, os materiais do brincar, os sujeitos da dança.

Na leitura de Neira e Nunes (2009), os EC buscaram questionar a concepção de que o conhecimento é produzido de forma natural, problematizaram as relações sociais, deixando claro o aspecto político no conceito de cultura, na luta para democratizar as relações de poder.

Em *A centralidade da cultura*, Stuart Hall (1997) mostra a cultura como sendo o local onde a significação é produzida. Para ele é nas relações sociais e em sociedade que se produzem os significados. A cultura é um campo onde há significação e regulação das condutas.

Os sujeitos são seres interpretativos, ou seja, atribuem valor e interpretam assim como são interpretados pelos outros. As práticas sociais são também culturais, o que configura um processo de significação, de atribuição de valor (HALL, 1997).

O governo pela cultura (HALL, 1997) faz parte da sociedade contemporânea capitalista e consumidora. Se governa pela cultura porque se produz, se dá valor e se consome as suas produções. A centralidade não se dá apenas nos níveis globais e locais, mas também na constituição das subjetividades. Logo compreendemos, a cultura é governada e há regulação nela, que segundo ele é apresentada de três maneiras: pela norma, pelos sistemas classificatórios e produção de sujeitos novos (identidades).

A regulação normativa se refere às ações humanas serem guiadas pelo que é aceito “normalmente”, o hábito, realizar ações na norma, naquilo que é regular, aceito e normal de se fazer. Foucault (2008) chama o modo como o sujeito é colocado na norma de normalização³⁰. Pensemos na EF, por exemplo. A partir da recorrência da prática do ballet, foi-se estabelecido o que é normal ou não aceito nessa dança. Partindo disso, uma bailarina precisa se enquadrar nas normas estipuladas pelas companhias de ballet para fazer parte dos espetáculos. Ela ensaia os passos que são organizados em uma coreografia determinada previamente, veste-se, maquia-se, penteia-se em acordo com os padrões dados, seu corpo vai lentamente ajustando-se às

³⁰Há uma relação entre a lei e a norma, pois o sistema legal se liga com o sistema de norma. Entretanto, existe uma distinção entre normatividade e normalização. A norma é necessária na normalização, pois a norma coloca um modelo e a normalização classifica o que é normal e o que está fora. O normal é o ponto de partida e a norma não se estabelece previamente. Já a normação parte da norma para definir o que é normal ou anormal. É o inverso, há a identificação do normal e do anormal e assim diferentes classificatórias de normalidade, e a normalização faz essas classificatórias funcionarem umas em relação às outras, o normal já existe antes, já é estipulado e a norma vem depois, posterior (FOUCAULT, 2008).

exigências dos movimentos, adquirindo flexibilidade, postura etc., um corpo que é facilmente reconhecido pelos praticantes e aficionados. Assim, são reguladas dentro da norma estabelecida.

Já os sistemas classificatórios estabelecem limites entre certo e errado, semelhante e diferente, classificam as práticas e conduzem os sujeitos de distintas formas, entre nós e eles, ou ainda, entre aceito e não aceitável. Hall (1997) exemplifica essa maneira de regular a cultura com a modificação de nossas condutas em relação a uma pessoa que age de modo não aceitável, fora do padrão e da norma, a partir disso, nossa própria conduta em relação a essa pessoa será distinta. Ou seja, se classificam ações e condutas dos outros a partir de sistemas classificatórios de nossa cultura. Woodward (2020) relata que os sistemas classificatórios levam a marcação da identidade e aquilo que é distinto dela. As identidades são construídas entre a oposição nós e eles. Nossos sistemas classificam a nós como pertencentes e os outros como não iguais. É pelos sistemas classificatórios que barreiras são construídas, demarcações entre o que é nosso e o que é deles. A norma e os sistemas classificatórios governam as condutas.

A autora exemplifica a partir da identidade nacional dos croatas e sérvios, que disputaram território em guerras. No conflito, os sérvios negam aquilo que percebem como sendo pedantismo dos croatas, superioridade dos outros em relação a si próprios. E o sistema classifica pela exclusão, se você é sérvio não pode ser croata.

Pensemos na EF. Comumente existem relatos que narram a separação das práticas corporais escolares entre meninos e meninas. Sujeitos do gênero feminino praticam voleibol, enquanto os do gênero masculino praticam futsal. Ou, ainda, dentro da mesma prática classifica-se a gestualidade conforme o gênero, como se percebe nas expressões: jogue como homem, isso é chute de menina. Sistema simbólico que marca os grupos a partir da identidade de gênero. Como se percebe, os sistemas classificatórios estão presentes em outros modos de constituição de fronteiras de grupos (classe, religião, idade, habilidade cognitivas, motoras, sexualidade).

Isso é uma constante na cultura. Tomemos um exemplo a respeito dessas fronteiras construídas mesmo em lugares em que se supõe não haver regulação. Nas aulas de EF denominadas popularmente de rola-bola, aquela em que não há condução docente, Spolaor e Nunes (2020) evidenciam a formação de guetos culturais. Afirmam esse tipo de aula como um dispositivo de regulação das condutas dos alunos, enquanto política de subjetividade que produz o que vem a ser EF, mesmo diante da abstenção do trabalho docente. Os autores relatam que nas aulas são formados cinco guetos: o grupo dos meninos que jogam futsal e imitam os jogadores famosos; o gueto dos alunos de basquete, cujas vestimentas parecem com os atletas da NBA; o gueto das alunas negras que jogavam vôlei num espaço pequeno e falavam sobre

questões raciais; o gueto das 13 meninas populares cujas práticas eram dançar e cantar perto da quadra; e o gueto formado por apenas dois alunos, esses eram mais velhos e repetentes, classificação identitária que tanto os afastavam dos demais como permitia que os próprios não quisessem ter proximidade com boa parte dos colegas da turma. Nesse caso, os guetos produzidos nas aulas são exemplos de sistemas classificatórios. Marcam, regulam e dividem os grupos entre quem pertence e quem não pertence.

E a terceira maneira é a produção das subjetividades de novos sujeitos, identidades. O sujeito deve se governar e se sujeitar a si próprio para se autorregular. Situação essa que em tempos neoliberais reforçam o sujeito empresa. Em Dardot e Laval (2016) o sujeito empresa é aquele que governa si mesmo como se comportasse um negócio, calcula o tempo para trabalho, estudo, atividade física, enfim, estabelece a si próprio metas e objetivos a serem feitos como se fosse um empresário de si. Segundo Hall (1997), é a forma de a cultura produzir um sujeito novo que se adeque ao padrão estabelecido, à regulação explicitada, exemplifica com o sujeito empreendedor e a necessidade de ser empresário de sua própria caminhada. O pensador jamaicano exemplifica a partir do desejo de uma empresa ser menos burocrática e mais flexível em relação às práticas administrativas. Portanto, precisa ser mais empreendedora. Para isso, necessita de um novo gerenciamento, mudanças profundas. Assim, transforma a conduta dos empregados. Os sujeitos serão subjetivados de maneiras menos burocrática e mais empreendedora com base no gerenciamento distinto, novos regimes de práticas.

Em suma, a cultura é um campo de disputa pela produção, a partilha e definição de significados, enquanto o discurso é o meio pelo qual damos sentido às coisas do mundo. Hall (2016) afirma que dois sujeitos para serem considerados da mesma cultura precisam ler e interpretar o mundo de modo que ambos se entendam e assim possam expressar seus pensamentos, sentimentos e vontades pelo mesmo sistema de representação, no caso, a linguagem. Fazer parte de certa cultura traz o sentido de pertencimento, como regula condutas e marca significações particulares para o grupo em questão e, do mesmo modo, cria fronteiras em que o estranho tem que ser colocado para fora. As práticas discursivas devem ser interpretadas para adquirirem significado de acordo com o grupo cultural e a representação é parte de atribuir essa significação, pois o sistema de representação relaciona o significado, a linguagem e a cultura.

Neste estudo, a representação é tomada a partir de Hall (2016), que pauta essa noção na apresentada por Michel Foucault. Não entendida como mimese, representação idêntica ao real, cópia exata do que é o objeto de pesquisa, tampouco compreendida como meio simples e direto de atribuir significado somente pela visão de um sujeito de modo intencional e isolado.

De acordo com Woodward (2020), na representação é preciso levar em consideração as práticas de significação e, também, os sistemas simbólicos que produzem significados e posições de sujeito. Segundo ela, o sentido que damos às nossas experiências e ao que somos é construído pela representação que produz significados às coisas, assim, as representações permitem certas posições de sujeito (identidades), para os mesmos poderem falar e interpretar os discursos. Desse modo, é pela representação e pelo discurso que os sujeitos podem dizer o que são e o que podem ser.

A forma supracitada de conceber a representação a partir dos EC contém suas semelhanças com a maneira defendida por Foucault. Apesar de o autor não se empenhar a dar realce para a questão da linguagem, e sim para o discurso, suas premissas somam-se à representação já destacada.

Foucault entende o discurso como um sistema de representação, é por meio da linguagem que se produz o sentido e é permitido falar sobre um determinado assunto, em tempo histórico e local. As práticas sociais têm sentido e regulam as condutas dos sujeitos, por isso também são práticas discursivas, uma vez que estão na formação do discurso. Foucault afirma que não há nada fora do discurso, justamente por ser no discurso que as coisas ganham sentido e significam algo. Essa asserção não nega ou exclui a existência das coisas no mundo real, outrossim, enfatiza o sentido dado pelo discurso (HALL, 2016).

Foucault (2020b) ainda afirma que para se instituir determinada formação discursiva, é necessária uma produção de saberes. É a relação saber-poder. Ambos se implicam mutuamente, quer dizer, só há poder se existem saberes produzidos, e os saberes instituem as relações de poder. Onde há saber, há relações de poder. Só existem relações de poder sobre saberes produzidos e que constituem determinada formação discursiva.

Então, segundo Hall, se é pela representação que se constrói o sentido e se para Foucault o discurso é um sistema de representação, vale afirmar que o discurso constrói os sentidos, uma vez que é entendido enquanto sistema de representação e é por ele que o sentido é formado. Ainda de acordo com Foucault, o discurso não diz respeito somente a questões da linguagem, mas também se relaciona com a prática, pois o discurso através de sua formação discursiva regula as condutas, posiciona os sujeitos, permite certos enunciados, governa o modo como um assunto deve ser iniciado, restringe certas maneiras de fala. O discurso produz conhecimento e também o representa e para que isso aconteça não é necessário um sujeito específico ou o estudo particular de uma pessoa, pois o discurso é anterior aos sujeitos e são esses que devem se assujeitar e entrar na ordem discursiva para comunicação e para a produção de sentidos. O autor dá relevância ao discurso e não ao sujeito que o proferiu, em outras palavras, não é preciso

encontrar o sujeito do discurso para o poder operar com o conhecimento. Na mesma linha de raciocínio, é importante dizer que as coisas existem na linguagem e nas relações de poder que governam a mesma, os sujeitos, a cultura.

Em suma, em Foucault, o discurso é um sistema de representação, no qual o filósofo se empenhou em analisar as formações discursivas pertencentes a determinadas práticas, pois estas tratam da produção do conhecimento e do sentido pelo discurso e não por um sujeito autônomo, pois o próprio discurso produz as posições de sujeito (HALL, 2016).

Ancorado em Foucault, Hall (1997) aproxima a definição de identidade como posição de sujeito, ou seja, a identidade professor, por exemplo, é uma posição de sujeito que aprendemos nos discursos, produzidos em vários lugares. Quando nos identificamos como sujeitos de determinado discurso, fazemos práticas, nos reconhecemos como sujeito de um discurso e validamos aquela posição discursiva. Quando não, negamos essa identidade, esse modo de atuar, e assim sentimos esse outro modo de ser docente como ameaça, eis a diferença produzida como negação e daí a necessidade de sua correção. No entanto, se entendermos que a identidade é produzida, podemos tomar a noção de *différance* como aquela que impede a fixação do ser professor. Para Michel Foucault (2020a), essa "outra" forma de ser professor é uma dispersão da identidade. Hall, como já explicado, trata a identidade sob rasura e como posição de sujeito, que por ser discursiva é abalada pela *différance*.

Com base na discussão proposta, entendemos o CC como uma representação, uma vez que é no discurso que seus limites são desenhados, sua episteme é constituída e seus modos de narrativa são feitos dentro de uma formação discursiva que constrói regimes de verdade sobre esse currículo. Além de que ele nunca é em si mesmo fechado, mas sempre é renovado conforme a sua produção, a formação discursiva que retoma os ditos e faz renascer a sua constituição na dispersão que se produz pela *différance*, sua condição de produção. Essa questão está melhor destrinchada no próximo subitem.

5.3. Currículo Cultural

Apontam Neira e Nunes (2018), que os professores insatisfeitos com a sociedade desigual, com as distâncias entre os currículos da Educação Física e a prática pedagógica na escola, passaram a se reunir no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – GPEF, na USP. A partir daí, iniciaram uma empreitada desafiadora, buscaram subsídios teóricos para

compor uma prática mais coerente com a sociedade contemporânea, que é multicultural³¹ e globalizada³², com o foco em possibilitar formas outras de ser para os alunos que escapem daquelas dadas pelo projeto moderno (político) de sociedade. Desse modo, os professores participantes do grupo, procuraram base nas chamadas teorias pós-críticas. Encontraram ferramentas primeiro nos EC, na sua versão pós-estruturalista e no multiculturalismo crítico, para, em seguida, adentrar com mais profundidade em alguns autores vinculados ao pensamento pós-estruturalista e naqueles que com ele estabeleceram relações, como a teoria queer, o pós-colonialismo e o pensamento decolonial.

Após quase duas décadas de existência, hoje há significativa produção acerca do CC, que pode ser observada pela sua presença em programas curriculares, editais de concursos públicos, referências bibliográficas em cursos de formação inicial e contínua (NEIRA; NUNES, 2018).

O CC se embasa nos EC em educação, pois esses auxiliam nas análises acerca dos modos de regulação e nos modos de subjetivação produzidos pelo currículo. Não deixam de ressaltar as relações entre cultura, Estado, sociedade e mercado, que incidem nas propostas escolares. Dessarte, são uma ferramenta para entender as lutas sociais e a hegemonia do neoliberalismo (NUNES; NEIRA, 2016). Nessa linha, Neira (2019) discorre sobre o assunto e concorda com as asserções acima ao propor a utilização dos EC enquanto ferramenta para compreensão das culturas e sua relação com a sociedade. O autor ainda exemplifica com relatos de prática cujos professores se armaram com essa teoria pós para tematizar práticas corporais sem privilegiar uma em detrimento das outras, questionando as representações consideradas corretas.

O autor supracitado ainda ressalta que a apropriação do pós-estruturalismo no CC, considera a significação como parte dos processos pelos quais a prática corporal mudou, ou seja, o significado atribuído a certa prática é construído enquanto parte dos jogos de força, dessa maneira, pode ser aceito, recusado, transformado, construído.

Além dos EC e pós-estruturalismo, mais referenciais pós-críticos embasam o CC da EF. A relevância do encontro do CC com o pós-modernismo, rompendo com a noção moderna do sujeito possibilita à prática pedagógica docente levar em consideração não somente o conhecimento acadêmico-científico que fundamenta algumas explicações sobre as práticas

³¹Hall (2003b) define sociedade multicultural como plural, culturalmente heterogênea, distinta do Estado-nação moderno e do liberalismo ocidental que previa homogeneidade na cultura.

³²Hall (2003a) afirma que a globalização atravessa as fronteiras, integra e conecta as culturas.

corporais, mas também, os saberes de seus representantes, como também dos alunos (NEIRA; NUNES, 2009).

Esta temática enfoca uma percepção contemporânea de sociedade³³ ao problematizar questões sociais relacionadas aos modos de ser dos sujeitos, viabiliza possibilidades nos modos de ensino, se atenta à sociedade multicultural, e investiga as maneiras de regulação cultural que marcam determinado grupo como referência em detrimento de outros e que ocorrem nas práticas corporais.

Neira e Nunes (2022a) discorrem o CC como um currículo cuja centralidade está na cultura, o que possibilita os limites serem colocados sob suspeita, e assim, transgredidos. O discurso também ocupa uma posição de destaque, pois os sujeitos estão imersos neles e desejam eles, pois o discurso é aquilo pelo que se luta. Tomam como referência Foucault e a noção de discurso. Ademais, mostram esse currículo como sendo constituído por encaminhamentos didático-metodológicos, sendo eles: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação (NEIRA; NUNES, 2022b).

Sobre os encaminhamentos, Nunes (2018) advoga que o mapeamento se refere à cartografia das práticas corporais e dos jogos de forças que as compõem. É o esboço de um mapa cuja composição se dá com base nas práticas corporais da comunidade, as conhecidas pelos alunos, as vivências já realizadas em sala.

Assim, o mapa conta com questionamentos para que a sua composição seja permanentemente construída, questionar as práticas vivenciadas e conhecidas, perguntas sobre os espaços onde vivenciaram, sobre as culturas, as opiniões, praticantes, tudo isso irá ajudar a mapear a cultura corporal dos alunos e, também permitirá a escolha de um tema que esteja próximo da realidade da turma, fato que diminui a possibilidade de uma prática descontextualizada e distante deles (NUNES, 2018).

Neira e Nunes (2022a) escrevem um texto mais rebuscado epistemologicamente para atualizar as concepções e a proposta do que venha a ser o mapeamento. Distinto de uma invenção sem base teórica, distante de um encaminhamento apenas inicial, divergente de uma avaliação diagnóstica, o mapeamento no CC vai além. Se pautam na cartografia como a invenção, a construção, a significação de mapas. É uma atividade ética, cuja invenção de ficções

³³ De acordo com Hall (1997; 2003b) a contemporaneidade aponta para uma sociedade que passa por transformações e contradições, onde ao mesmo tempo em que há lutas para dar voz aos grupos considerados marginalizados, há o governo das populações baseado numa visão mercadológica; uma sociedade heterogênea que tenta homogeneizar os grupos existentes.

permite aos sujeitos desse currículo, a artistagem. Jamais limitado e fechado em si, o mapa se dá pela figura do rizoma³⁴.

No que tange à leitura, a EF está inserida na área das Linguagens, e para Neira (2019), esse fato está em consonância com a promoção de situações didáticas que favorecem a leitura da prática corporal tematizada, pois os estudantes devem ler e identificar os códigos que dão sentido à linguagem da luta, esporte, dança, ginástica ou brincadeira que vivenciam. Nesse sentido, as crianças, jovens, adultos, conseguem fazer a leitura da prática, interpretar a intencionalidade dos praticantes e é por meio também desse encaminhamento que os estudantes podem analisar os movimentos, as regras, as técnicas e táticas, bem como a competição, e ainda, é pela leitura que são desconstruídos discursos preconceituosos sobre a prática.

Nunes (2016a), afirma, a respeito dos códigos de comunicação, que na prática corporal estão presentes os de ordem biológica, social, cinética e cultural, sendo os códigos biológicos aqueles que dizem respeito aos aspectos biológicos do corpo, como o biotipo de um lutador de sumô, a velocidade do corredor em uma prova de atletismo, a cor e as marcas da pele, o suor, etc. Os códigos sociais são os que fazem parte da comunicação da prática, ou seja, do modo como ela é organizada, praticada, seus lugares de prática, seus artefatos. Nesse caso, o autor exemplifica com as regras do basquete. Além desses, os cinéticos dizem respeito a ação motora feita, como o drible do basquete, ou até mesmo golpes específicos de lutas, passos de dança. Além desses, apresenta os códigos culturais, aqueles que dizem respeito às diferentes formas de regulação da prática, a maneira como as práticas são constituídas, as condições de existência e os modos que são subjetivados os sujeitos, praticantes, consumidores.

Segundo Nunes (2016a), esses códigos culturais são aqueles que possibilitam compreender a maneira pela qual a prática corporal analisada se formou, sua constituição, sua construção histórica; são esses que permitem observar o modo pelo qual os praticantes se relacionam com a prática, ou seja, sua forma de agir, de ser, de pensar, a relação social do praticante com sua experiência enquanto sujeito praticante; a dominação de determinado grupo sobre outros; de que forma os grupos dominantes se mantêm sobre os outros; e ainda as lutas e resistências.

É possível ver os códigos nas mais distintas práticas corporais. No skate, por exemplo, em geral, o praticante conta com um biotipo comumente magro, pessoas esguias, para sua prática. Em termos de códigos sociais, as modalidades da prática, os tipos de skate podem ser

³⁴ O rizoma apresenta múltiplas entradas, distintos caminhos possíveis e muitas possibilidades. Um caminho onde os conceitos não são hierarquizados, mas abertos à contingência e conectados uns aos outros (NEIRA; NUNES 2022a).

citados. Já os códigos cinéticos dizem respeito às manobras, o modo como os praticantes executam certos movimentos, *frontside flip*, por exemplo. E os códigos culturais podem ser exemplificados com a recente participação do skate enquanto esporte olímpico, as lutas e as resistências sobre o assunto.

Um outro exemplo é a prática do vôlei feminino. As jogadoras profissionais de alto rendimento apresentam certa regularidade nos códigos biológicos, são altas, medindo, no geral, bem acima de 1,75 com exceção da líbero que pode ser um pouco mais baixa, precisam ser fortes por conta dos bloqueios, das cortadas, dos toques, têm um biotipo mais específico para o esporte. Já os códigos sociais podem ser entendidos como as regras do voleibol, os fundamentos, os uniformes, a montagem da rede, etc. Os códigos cinéticos dizem respeito aos movimentos do esporte, ou seja, o modo como a levantadora empunha as mãos para levantar a bola para a cortada, o saque, a manchete. Por fim, os códigos culturais do vôlei podem dizer respeito tanto à questão de patrocinadores, da política interna do esporte, das roupas femininas serem curtas, dos motivos pelos quais elas jogam com certa vestimenta e não outra, e ainda a razão pela qual não há mais a vantagem no saque, e o ponto é direto, e, até mesmo porque certo biotipo é entendido como ideal para a prática.

As práticas corporais, além de serem parte da leitura, também fazem parte das vivências dos estudantes, ou seja, esses vão vivenciar as práticas corporais de diferentes maneiras, potencializando a experiência ao invés de um ensinamento sobre como fazer, de que forma jogar, de que modo lutar (NEIRA, 2019).

Nunes *et. al.* (2021) aproximam as noções de vivência e experiência do CC em relação à obra nietzschiana, ao afirmarem que a EF cultural busca escapar das amarras da modernidade, permitindo a expressão da gestualidade dos alunos longe do ensinar a fazer, o que possibilita uma experiência estética, o sentir na pele. Segundo esses autores, o contato, o embate, as felicidades, são parte da vivência.

No entanto, não basta apenas vivenciar e fazer leitura da prática. O CC envolve a invenção, a produção cultural. Nessa direção, a ressignificação, outro encaminhamento do CC, é descrita como a atribuição de novos significados para a prática corporal, a transformação nos modos de vivenciar a manifestação corporal, a postura dos estudantes enquanto sujeitos produtores de cultura que mudam a prática, adequam às condições do contexto social no qual experienciam, produzem outros modos de entender a prática objeto de estudo (NEIRA; NUNES, 2009).

Em relação a essa definição, Silva Júnior (2021) traz novas perspectivas quanto ao assunto. Para o autor, a ressignificação é efeito das práticas de resistência por parte dos alunos

diante das estratégias de regulação que a prática apresenta, além dos pressupostos de outras escritas do CC, a resignificação é entendida como a produção de novos sentidos, modos de praticar, pensamentos outros e assim, identidades novas, ou seja, mais do que um encaminhamento, Silva Júnior (2021) acredita que é um efeito da prática pedagógica que acontece quando os estudantes realizam a contraconduta mediante a sua governamentalidade. Em sua pesquisa, com base nas ferramentas foucaultianas, evidencia a contraconduta como formas de crítica contra estratégias e certo modo de governo. Desse modo, resignificar só é possível se resistir for uma atitude que possa ter espaços de ocorrência nas aulas.

A ampliação se refere, como detalhado por Nunes (2018), ao ir para fora do que se sabe da prática corporal, ou seja, ampliar é sinônimo de aproximar os alunos com outros saberes não disponíveis primeiramente no contato com a prática. É conhecer aspectos distintos que envolvem a manifestação da prática corporal, no caso, por exemplo, do judô, é conhecer seus golpes, vestimentas, visitar locais onde a prática ocorre, saber sobre as competições, conversar com seus sujeitos acerca de seus saberes, escutar narrativas acerca de vivências diversas, compreendê-las. Aqui tomo a liberdade de discorrer sobre a ampliação como um caleidoscópio. É como se a cada aula, cada vivência, cada contato novo com a prática, os alunos pudessem olhar sob novos ângulos, novas perspectivas, se interessar sobre outros aspectos, sem encerrar a tematização sob a ótica de uma visão singular, ou ainda, conhecer e construir discursos outros sobre a prática.

Já o aprofundamento diz respeito a ir para dentro do que se sabe sobre a prática corporal. Nunes (2018), se ampara na análise arqueogenealógica proposta por Foucault, ao descrever esse encaminhamento. Isso quer dizer que aprofundar é conhecer mais, conhecer melhor, entender as condições de emergência da prática corporal em questão, é recusar uma história linear e hegemônica, uma origem primeira, para considerar as lutas, os embates e os jogos de forças que estavam em questão, no momento que a prática teve sua possibilidade de existência na sociedade.

Ainda que a ampliação e o aprofundamento sejam encaminhamentos descritos sempre juntos, em sequência e nessa ordem não são a mesma coisa e não dizem respeito ao mesmo encaminhamento. Nunes (2018) afirma que são próximos, pois possibilitam aos estudantes compreenderem com mais propriedade os significados das práticas, os jogos de forças envolvidos e a prática corporal enquanto discurso.

Em trabalho mais recente, Neira e Nunes (2022b) detalham com maior cuidado a relação entre ampliação e aprofundamento no CC. Salientam ambos encaminhamentos como chave para leitura mais apurada dos estudantes sobre a prática corporal tematizada em aula. Apesar

de serem destrinchados separadamente, na prática ampliação e aprofundamento se entrelaçam no que toca a leitura do mundo. Por isso, não se separam, não são atividades estanques. Os autores mostram que esses encaminhamentos possibilitam o viver afirmativo, potencializam a solidariedade e auxiliam na produção de formas outras de pensar a prática.

No CC, os registros fazem parte do processo da tematização. São entendidos enquanto um modo de facilitar a visualização sobre o trabalho despendido, permitem a compreensão do caminho percorrido, bem como auxiliam os docentes a refletirem sobre o que foi organizado e vivenciado nas aulas. Os registros, nessa perspectiva, constituem um importante encaminhamento com o intuito de olhar a prática e o modo como a mesma foi mapeada, vivenciada, ressignificada, ampliada e aprofundada, ou seja, os caminhos percorridos pelos alunos. Isso implica que as anotações das observações feitas, bem como as fotos, filmagens, entrevistas, conversas são registros que podem ajudar não só na compreensão do processo acabado, quanto nos caminhos possíveis de serem feitos (NEIRA, 2019).

Sobre a avaliação, Escudero (2011) e Muller (2016) apresentam particularidades dessa questão no CC da EF. Escudero (2011) ao pesquisar a avaliação na perspectiva cultural, mostra a importância dos registros para a avaliação, pois ao documentar o caminho, os alunos e professores são também escritores da história da sala. Muller (2016) evidenciou que não há avaliação sem registro, ou seja, é muito relevante que para se avaliar o processo se tenha registrado o percurso, pois possibilita a revisita e a reflexão sobre a tematização.

Apesar de terem sido discorridos aqui em uma ordem específica, os encaminhamentos do CC não são estruturados em uma sequência didática, dessa forma, não se referem a uma receita, pois a depender da turma e do modo como a tematização acontece, os encaminhamentos são realizados de maneira singular, única, em cada turma, em cada escola (NEIRA; NUNES, 2020).

Além dos encaminhamentos já descritos, acredita-se que para o CC ser posto em ação, é necessário que os seus artistas docentes se abram a alguns princípios e se deixem ser agenciados por eles com o intuito de fazer da própria prática pedagógica uma experiência estética, artística, ou seja, há certos princípios ético-políticos (BONETTO, 2016) que acompanham a tematização e esses mobilizam os modos de ser, agir, pensar e falar docentes, sendo eles o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógica da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos (NEIRA; NUNES, 2009).

O tema cultural a ser abordado terá de estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola (NEIRA; NUNES, 2020). Por ser um currículo do confronto, nem todos

os princípios apresentam unicidade em sua narrativa, como é o caso do reconhecimento da cultura escolar. Segundo Neira (2019) esse princípio auxilia na prática pedagógica, pois os saberes dos sujeitos participantes das aulas serão levados em consideração na tematização, bem como serão constituídos como parte do currículo, o que permite que os estudantes se reconheçam nas práticas corporais e sejam produtores de cultura. Nunes (2018) toma o conhecimento sobre a cultura corporal como parte do processo, mas não corrobora que o mesmo seja um princípio, pois para ele, reconhecer é fechar a significação – o que contraria o próprio CC.

Esse currículo pós-crítico também conta com a justiça curricular para a seleção do tema a ser estudado, que pode ser compreendida como uma forma de diversificar as práticas corporais no sentido de dar visibilidade para outras práticas que historicamente não foram levadas em consideração no currículo. Trata-se de fazer justiça às diferentes manifestações da cultura corporal, antes não tematizadas ou até mesmo excluídas do currículo escolar. Nunes (2016a) afirma que o docente tem de estar atento às múltiplas culturas que se fazem presentes na sala de aula, além de buscar situações cujas linguagens sejam as mais distintas, assim como utilizar diferentes maneiras de comunicação com o intuito de tematizar de forma mais justa.

De acordo com Neira e Nunes (2020), esse princípio citado, está relacionado com a descolonização do currículo, que é a maneira de evitar que apenas manifestações de práticas hegemônicas sejam estudadas, ou seja, é a abertura para outras práticas corporais, para as manifestações contra-hegemônicas.

Como no CC da EF se busca ter a compreensão sobre como as relações de saber-poder sobre as práticas corporais foram construídas e como produzem discursos sobre essas, que se mantêm e se alteram com base nas relações que são estabelecidas pelos jogos de força, a ancoragem social dos saberes se faz relevante para as atividades propostas pelos docentes, pois permite que a ocorrência social das práticas da cultura corporal sejam levadas em consideração e seus saberes podem ser situados social e historicamente na tematização.

Os autores ainda afirmam que os docentes do CC devem evitar o daltonismo cultural. Esse princípio pode ser alcançado na medida em que situações que buscam fixar identidades e comportamentos normalizadores das práticas corporais são rejeitadas, portanto, a homogeneização não faz parte dos objetivos que constituem a proposta desse currículo da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2020).

É parte do CC o escape da definição dos conteúdos a priori da própria constituição da tematização, pois os saberes emergem no acontecimento da aula (NEIRA, 2019). Distinto dos demais currículos cuja prática e os conhecimentos e conteúdos são definidos no início do

processo, no CC há a possibilidade e abertura para o novo. A tematização conta com a contingência.

A potencialidade das práticas corporais permite a emergência de problematizações que enriquecem a tematização. Não se pode esquecer que para a tematização de fato ser realizada é preciso seguir as problematizações feitas nas aulas, de acordo com Nunes (2018), problematizar permite aos estudantes perceberem os aspectos culturais e políticos da prática corporal estudada, bem como a problematização e a tematização são o fio condutor para o CC e a produção dos saberes.

Além disso, Nunes (2016b) acrescenta a afirmação da diferença diante do caráter aberto da significação. É a diferença que permite ao CC abraçar os princípios ético-políticos e os encaminhamentos sem, no entanto, fechá-los como identidade. É a diferença que abre o CC para o novo, instiga à novas pesquisas e produções, bem como a jamais ser barreira.

Dentre as descrições feitas, acredita-se que o CC é uma forma de enfrentamento aos ditames neoliberais que visam a formação de sujeitos empresas e estimulam a concorrência e competição com base no mercado. Além de representar possíveis saídas desse novo modo de governo da sociedade contemporânea, justamente pelo fato de os sujeitos entenderem as forças que os produzem e produzem as práticas corporais e assim poderem ter uma atitude crítica, de não serem governados de tal modo, mas produzir outras maneiras de ser e estar no mundo.

Abandonar a prática instrumental da EF é a força do CC. Por muito tempo a prática pedagógica da EF foi instrumentalizada, então, esse currículo que leva em consideração a centralidade da cultura, os processos de regulação e de consumo produzidos na sociedade capitalista, globalizada e neoliberal, potencializa uma versão outra da EF cujo objetivo é possibilitar ao sujeito compreender seus modos de subjetivação, para poder produzir outras formas de ser e estar.

Esta seleção detalhou as premissas sobre as quais o CC se instaurou, bem como o modo de narrativa que o constitui. Seus enunciados formam o conhecimento sobre esse currículo, sua prática e seus conceitos, a atuação de seus sujeitos é sujeitada conforme os enunciados e regras disponíveis e o modo de narração constrói as verdades sobre o CC, bem como sua autoridade. Os discursos do CC emergiram de maneira singular e mudam conforme a produção mais recente do CC.

Partindo disso, o próximo capítulo é o Glorian Day desta pesquisa.

6. GLORIAN DAY

Após conhecer os personagens do País das Maravilhas e ver que as regras de seu mundo eram muito distintas daquele local, Alice aprendeu sobre os modos de ser e os processos de regulação do país maravilhoso. Juntamente com o chapeleiro, a Rainha Branca e empunhando a espada vorpal, Alice e seus companheiros se prepararam para enfrentar a Rainha Vermelha e seus seguidores no campo de batalha, no chamado Glorian Day. O dia glorioso em que o campeão, com a espada vorpal, poderia derrotar o jaguadarte, traduzido nesta pesquisa como o momento em que a análise pós-estrutural, discorrida neste estudo, é feita.

6.1. Salazem Grum

No país das maravilhas: IES A como Salazem Grum

Um mundo onde o espaço e o tempo funcionam de maneira singular, o país das maravilhas é narrado e não segue as regras da lógica, sendo constituído na e pela *différance*, subverte os contos de fadas tradicionais e também os ditames neoliberais da sociedade globalizada, bem como as imposições feitas aos sujeitos pelo modo de governo das almas. Este país das maravilhas cá está: etnografia das aulas em tempos de pandemia.

De minhas vivências em distintos lugares do país maravilhoso que é a pesquisa, pude acompanhar três locais singulares, os quais chamo de Salazem Grum, à Leste para Queast, Sul para Snud.

Esse acompanhamento me permitiu entender os modos como as aulas se davam nesses locais, as maneiras de ensinar, a constituição mesma da narrativa sobre CC no ES. Nesta etnografia, se é possível assim mencionar, pude estar presente em três IES, cujas aulas se construíram na *différance*, ou seja, cada IES produziu aulas únicas, com semelhanças e particularidades.

Pensar na constituição das aulas no ES de forma remota é pensar nas aventuras de Alice no país das maravilhas. É possível um questionamento sobre o sistema de educação e até das práticas constituintes da EF, a partir da obra. Alice, sempre curiosa, acostumada com as regras e etiquetas de seu mundo, aprendeu a se comportar e a ser governada a partir de imposições sociais: suas vestimentas, suas respostas, a expectativa em cima da moça por ser uma boa esposa para um par que ela nem conhecia, seu jeito de dançar, sua profissão... Tudo estava planejado para Alice conforme a estrutura da sociedade e a constituição da cultura. O mundo no qual ela

entrou era *différance* daquele que conhecera. Nesse país de formas outras, há a permissão para também modos outros de ser. Há abertura. Há possibilidades. Diferente do que ela conhecera, o mundo podia ser outra coisa. E por que não a educação? E por que não a EF? O que é o CC, senão uma possibilidade outra de um país das maravilhas?

Ressaltamos que esta análise dos discursos dispersados pelo docente no ES sobre o CC se embasa nos aportes teóricos acionados no chá desta pesquisa. A partir dessa assertiva, é fato que nos apoiamos em certos autores cuja proposta é pós-estrutural. Fischer (2001) aponta que uma análise com Foucault não busca o sentido último das coisas, tampouco o significado oculto nas palavras ditas, ou a real intenção do sujeito ao discursar em relação a algo, é preciso ficar na parte material, ou seja, na existência das palavras, no discurso.

É intitulada Salazem Grum, a IES particular cujas aulas eram ministradas para alunos da graduação em EF no período noturno. Essas aulas observadas eram da disciplina de *Currículos da Educação Física* e ocorreram no período de 09 março a 02 de junho de 2021, perfazendo o total de 12 aulas realizadas de forma síncrona. As aulas duravam em média 1h à 1h30min. Não eram muito longas.

Como Salazem Grum, a sala virtual não era muito cheia. Tinha em média a presença de 15 alunos. As duas primeiras aulas foram ministradas às terças à noite, das 20h às 21:20 horas, porém, por conta de um pedido da direção, as aulas seriam às quartas à noite, das 20h às 21:20h. Como eu realizava estágio docente em uma disciplina nesse horário, em outra instituição, acompanhei apenas mais uma aula síncrona.

As aulas também eram gravadas e ficavam disponíveis para os estudantes que não acompanhavam as aulas de forma síncrona. Isso permitiu ao professor responsável me enviar por e-mail as aulas para eu assisti-las em outro momento. Fato que não prejudicou a realização da etnografia ressignificada.

O professor iniciava a aula mediante uma conversa, tratando, geralmente, das tarefas solicitadas, ou sobre como os estudantes estavam, ou, ainda, emitindo avisos importantes em relação à disciplina, ou, até mesmo, recados da faculdade sobre as mudanças necessárias dos horários. Depois, comumente, o docente fazia uma apresentação sobre o tema a ser discutido.

A disciplina não tratava apenas do CC. Abordou-se as teorias de currículo, conforme a taxonomia de Silva (2011), teorias tradicional, crítica e pós-crítica, e, na mesma direção os currículos da EF, os tradicionais, críticos e CC, conforme Neira e Nunes (2006; 2009). Ao longo do semestre, o docente buscou aprofundar essas teorias com os alunos, com base na EF.

A primeira aula foi breve. Ocorreu no dia 09 de fevereiro de 2021. O docente pediu para que eles se apresentassem caso alguém não se conhecesse. Solicitou para que eu também me

apresentasse. Comunicou o objetivo da disciplina de estudar os currículos da EF, mas antes, perguntou aos alunos se já sabiam o que era currículo. Os alunos demonstraram saber algumas informações: um disse que tinha relação com EF crítica, com emancipação; outro disse que era aquilo que devia ser ensinado; outros não responderam. O professor afirmou currículo para além de um currículo cujo foco é arrumar emprego, já que se falou sobre *curriculum vitae*.

Depois, o docente deixou o recado de que iria postar na plataforma dos alunos a introdução do livro Teorias de currículo, de Tomás Tadeu da Silva (2011), para eles lerem para a próxima aula. No final, mostrou para os discentes como encontrar artigos científicos na internet. A maior parte do tempo da aula foi dedicada para essa busca de artigos. A aula foi bastante curta. Não durou mais de uma hora.

A segunda aula foi um pouco mais longa, mas ainda os conteúdos foram mencionados superficialmente, sem profundidade, sem duradouras conversas. Ou seja, o docente falou que currículo tem distintas noções, pode ser currículo para emprego, currículo para escola, currículo da EF, distintas maneiras de entender esse assunto. Deixou claro, mais uma vez, como na aula anterior, que partiria da noção de currículo proposta por Tomas Tadeu Silva, justamente por ter deixado o pdf para os alunos. Mas não entrou em detalhes, nem em pormenores. Por isso, Salazem Grum ainda era um terreno pouco conhecido. Como a floresta do país das maravilhas, aquela sala contava com poucos rostos, câmara desligada. Apenas o professor e dois alunos apareciam.

O currículo *vitae* foi mais uma vez citado nesta aula para deixar claro que não se tratava desse assunto. Em que pese trabalhar a taxionomia de Silva (2011), o professor não partiu de seu debate sobre teoria e discurso. Preferiu partir da etimologia da palavra, apresentado pelo autor em um terceiro momento e afirmou currículo como um caminho a ser percorrido, as experiências vividas na escola, cujo foco é formar determinado tipo de cidadão. Como atividade para a aula seguinte, ele deixou a introdução do texto já referido.

Claro, que como de costume, a terceira aula se iniciou com o professor cumprimentando seus estudantes, também avisou que gravaria a aula para os alunos que não poderiam estar no encontro. Os discentes já estavam favoráveis a essa forma de ensino. Não faziam questionamentos sobre a organização da aula. Só da terceira aula em diante, foi feito o debate, com mais propriedade, da taxonomia proposta por Silva (2011). Foram três aulas com o mesmo texto base, isso afirma a repetição enquanto parte da didática do docente. Antes de descrever qualquer currículo da EF, o professor responsável engajou suas aulas com foco nas análises do autor mencionado. Para a terceira aula, o docente tinha deixado dois vídeos na plataforma para os alunos assistirem antes do encontro síncrono. Os vídeos eram Estudo Errado, de autoria de

Gabriel Pensador, rapper brasileiro e a música *Another Brick in The Wall*, do grupo inglês Pink Floyd. O primeiro falava de um estudante que só queria passar de ano e ser distante da realidade dos alunos e o segundo sobre a escola tentar padronizar os alunos, como apenas mais um tijolo na parede. Ao que tudo indica, queria explicar sobre o currículo tradicional.

Surpresa! Eu nem sabia que o docente havia postado vídeos para os alunos. Alice não conhecia Salazem Grum, mas fora avisada sobre o lugar. Em outra disciplina, em *Lest para Quest*, fui convidada a assistir o vídeo do Pink Floyd e por isso, pude comentar o assunto nesta disciplina. Só fiquei sabendo dos vídeos em Salazem Grum no encontro síncrono, quando o docente me questionou se tinha assistido os vídeos. Respondi que não porque não tinha acesso à página dos alunos, mas sabia de quais vídeos se tratavam e relatei a relevância da música do Pink Floyd para aulas sobre currículo. Disse que o currículo visa formar determinado sujeito. O professor falou que tentaria me mandar acesso à plataforma dos alunos. Mas isso não foi feito. Muito provavelmente porque não era aluna em Salazem Grum. Mas também não cobrei o professor.

Ainda sobre os vídeos, o docente perguntou para a sala o que eles gostariam de comentar, qual parte eles poderiam falar, se eles repararam em detalhes do vídeo. Um aluno comparou com futebol, pois recordou o Diniz (técnico brasileiro de futebol masculino profissional) falando que o jogador e a imprensa são assim, como o moedor de carne do vídeo que modelava crianças. Vemos aqui que o discente trouxe um exemplo relacionado à EF e a uma prática corporal para falar sobre o vídeo, e é fato que o futebol também é mencionado pelos alunos como um exemplo de prática corporal, como muitas vezes pelo professor, ao longo da disciplina.

O docente questionou os alunos sobre quem eles achavam que os professores tratavam melhor, se os alunos que faziam mais lição ou os que faziam menos. Aqui, podemos observar oposição binária, sendo o primeiro significante de valor em detrimento do segundo. Como referenciado na hora do Chá, as oposições binárias fazem parte de uma lógica distinta da pós-estruturalista. Recordemos com Woodward (2020) que esse tipo de relação construída por oposição de pelo menos dois grupos caracteriza a diferença de maneira negativa, cujo sistema classificatório aplica um princípio de diferença entre esses grupos. Neste caso, os alunos que fazem mais lição e aqueles que fazem menos. Cada cultura apresenta suas próprias formas de classificar as coisas e os grupos, nessa aula é possível vislumbrar, no exemplo do professor, a divisão feita entre o tratamento de alunos que fazem lição e os outros. A identidade do bom aluno é construída a partir do que relativamente ele não é, o mau aluno, logo, essa concepção

de diferença é fundamental para entendermos como as identidades são construídas. Há a exclusão, a negação do outro tido como diferença.

Isso porque lembremos com Cherryholmes (1999), em um análise pós-estrutural devemos descrever o dito, mas também considerar o não dito. O exemplo mencionado pelo docente na questão: quem vocês acham que os professores tratam melhor, os alunos que fazem mais lição ou os que fazem menos lição? nos deixa nítido a existência da oposição entre dois grupos de alunos, bem como qual grupo é definido enquanto negação. Não só! O não dito nos mostra a própria concepção do docente acerca desses alunos, e a identidade construída sobre ser discente. Seria uma pergunta retórica, com a resposta certa, os alunos que fazem lição são bem vistos. Mas, recordemos que o discurso está imbricado nas relações de poder, e onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 2019).

Apesar da tentativa de marcar a diferença negativa, uma estudante respondeu que depende da classe, porque na escola particular, onde ela estudou, eles davam todo tipo de atenção. A estudante já via de outro modo, para além dessa oposição. Como resposta, o docente disse que defende a escola pública porque é o amor da vida dele. A conversa não se alongou. Vemos que houve uma resposta distinta da esperada pelo professor, pois não fazia separação entre dois termos, mas o docente não continuou o assunto. Mais um aspecto interessante! Ele não tratou dos vídeos: seus produtores, contextos, finalidades. Tampouco os localizou em relação ao tempo e local da sua produção; da particularidade ou da generalização; das representações que os filmes veiculam acerca da escola, docentes, discentes, etc. Também não tratou da construção da escola moderna, sua arquitetura e estratégias produzidas com determinadas finalidades; as ideias que a influenciaram; sua relação com o governo das populações, com a disciplina, com a biopolítica. Esses elementos poderiam auxiliar os estudantes a compreender as teorias de currículo.

Ele começou a apresentar slides. Curioso o fato de nas aulas online, o professor sempre perguntava se os alunos já estavam vendo os slides projetados. Curioso como em Alice, as plantas tinham voz, olhos, e interagem como humanos. Aquelas câmeras desligadas representadas por letras poderiam ser flores do país das maravilhas. Tinham voz, mas não eram gente. Interagem, mas não eram os humanos que conheço. Eram uma outra forma de expressão. Isso porque a pandemia nos fez, como já mencionado neste trabalho, aderir as aulas remotas. E em Salazem Grum, não era obrigatório que os alunos ficassem com as câmeras abertas e por isso pareciam as flores do país das maravilhas. Uma relação outra dos estudantes com os colegas e também com o professor.

Aquela apresentação de slides feita para as flores animadas contou com imagens de aulas de EF distintas, uma sendo ginástica, outra sendo mais lúdica, segundo ele. O docente acentuou que aulas produzem identidades. Também mostrou uma tira que exemplificava a formação dos alunos, como fábricas que produzem objetos. Nessa imagem, falou de padronização. Citou a série "Anne with e", pois segundo ele, na série há duas professoras, uma que faz os alunos gostarem de estudar e uma brava. Evidenciou enquanto duas concepções de ensino diferentes. Uma com amor, ouve as crianças, a outra não. Mais uma vez, podemos observar oposição binária. Bem e mal. A professora querida e a não amada. Apenas isso, sem detalhes. Quais os efeitos dessa oposição? Da divisão mal e bem? O que isso causa nos alunos? Essa classificação implica na aprendizagem? Como? Quanto? Ela determina a qualidade da aula? Braveza e doçura são concepções de ensino? O que se ensina com esses exemplos? Se se está a se tratar de currículo tradicional, forçosamente, os docentes tratam bem ou mal seus alunos? Nos tempos idos do seriado (início do século XX) como era a escola? Não seria um perigoso anacronismo tecer esses comentários? Ao comparar a ação das professoras em tela, não estaria o docente a afirmar verdades sobre a docência?

Ao comentar sobre Foucault e a análise do discurso, Fischer (2001) esplandece os modos como os enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva produzem determinadas formas de narrar certos temas. Nesse sentido, discorre sobre a docência enquanto missão e o professor é narrado como aquele que ama as crianças e é bondoso. Em geral, são esses discursos que acessamos nas mídias, nas formações, até nas escolas quando se quer retratar e afirmar a identidade docente: o professor produzido como alguém que tem uma missão.

Percebe-se, pelo exemplo do professor, a influência das mídias na representação do ser docente. Lembremos com Hall (1997) a centralidade da cultura e o governo pela mesma. Ora, o autor explanava os modos pelos quais os sujeitos são subjetivados pela cultura que acessam. O papel das mídias tem grande influência nessa produção de novas subjetivações. Harvey (1993) já anunciava a compressão espaço-tempo e mudanças nos sujeitos lidarem com as mídias, uma vez que o efêmero, o mutável, o novo, fazem parte dessa sociedade globalizada. Hall (1999) enunciava como as mídias encurtavam a velocidade em que as publicidades chegavam aos sujeitos, bem como diminuía as distancias entre eles.

Ao indicar os vídeos e citar a série "Anne with e", fica evidente o modo como o professor acessa filmes, clipes, séries de docentes. A partir do parágrafo supracitado e dos autores acionados, entendemos que as mídias representam a docência de determinada forma, ou seja, auxiliam na produção de subjetividades docentes, as mídias inventam o si docente de

certa maneira e o docente ao citar as mídias, sem as devidas análises críticas e culturais (aos modos dos EC que balizam o seu ser docente), reforça essa identidade proposta. Até porque, como nos explica Fischer (2001), as mídias produzem um discurso próprio, cuja heterogeneidade faz parte de sua invenção, a luta pela imposição de sentido, fixação de significados, fechamento de definição, e produção de novos sujeitos.

Interessante como a produção sobre o ser docente nas mídias está ligada a identidade ou do professor bonzinho, o mocinho, cuja função é ajudar os estudantes com seus problemas, ou o professor mau, o vilão, cujo trabalho é dificultar o processo que os alunos enfrentam. Oposição binária. As marcas que forjam os alunos na escola, também a forma como os professores são retratados dão a conhecer a imagem do ser professor que passa ser compartilhada e aceita pela sociedade. Então, esse exemplo usado em aula, acaba por reforçar a visão projetada para ser docente, já veiculada pelas mídias e tida como uma verdade inquestionável, pois com Foucault aprendemos que ao falar, enunciar, dizer sobre o outro, são inventadas verdades sobre o outro. Do mesmo modo, há nessa prática modos de fixar o currículo tradicional. Trata-se de uma pedagogia sem os devidos cuidados quanto às relações de poder que as produziu e as que as produz nos dias de hoje. Mesmo se identificando com o CC, o docente não se atentou às forças que o mobiliza e o posiciona nos discursos pedagógicos curriculares.

E se nesta pesquisa sublinhamos o contexto desses discursos, sua relação na sociedade, é porque com Foucault (2020a) compreendemos que para as práticas discursivas emergirem, elas precisam de um contexto de possibilidade de romper com os limites que estão na superfície, e despontarem em um momento. Entender como se constitui o discurso docente no ES sobre o CC, é também vislumbrar o contexto em que se produz a fala e como essas formações discursivas se ligam, é demarcar alguns pontos nessa arqueologia do discurso docente. É um contexto em que as mídias têm forte impacto na produção de subjetividades. Fischer (2003) ressalta por mais simples que seja a pesquisa, delimitada, pequena, curta, a partir da proposta foucaultiana, devemos questionar essas verdades tidas como absolutas, enfrentar os objetos pretensos enquanto naturais, tensionar os discursos, buscar o confronto para desnaturalizar essas verdades, ou ao menos, compreender que as falas não estão isoladas, tampouco soltas, mas ligadas a uma série de formações discursivas, consolidadas na sociedade, não por acaso.

Ainda sobre a aula. As imagens que ele apresentou, no geral, eram com foco na formação do sujeito desejado, do aluno de acordo com o projetado, vontade do professor, mas, também afirmou que muitas vezes é uma demanda da sociedade formar certo sujeito. Nos cabe questionar: é um projeto do professor ou da sociedade? O professor bonzinho, como do

exemplo, forma o estudante desejado ou não? E o docente não amado, como da série, citada, também projeta? Lembremos do Chá desta pesquisa, com Foucault (2019), que as relações de poder estão imbricadas nos jogos de forças, e não se dão de forma direta como o poder de um soberano para seus empregados. O poder como teia leva em consideração a produção das relações nos jogos de forças, se onde há poder, há possibilidade de resistência, não poderíamos pensar que mesmo um projeto de aluno pode formar um outro tipo de estudante que escape dessa demanda?

Também, a expressão sociedade é, em termos derridadianos, um signo com significado transcendental. Ele é estruturante de estruturas. Seu significado não é questionado e parece ser único, o que, mais uma vez, indica o modo estruturalista de expressão do docente, ou, talvez, essencialista. Ao tratar a sociedade como um todo unificado, o docente fecha a estrutura e apaga que ela não é uníssona, que há parcelas significativas dela que não desejam tal sujeito, há aquelas a quem nem é possibilitada desejar nada. O uso dessa expressão no contexto desse enunciado reforça a estrutura, indicando que o limite não pode ser tensionado.

Retomemos, nesta aula, o professor conversou com os estudantes sobre o currículo ter objetivos que produzem certa maneira de ser aluno. Ou seja, conversou com eles sobre a EF ter distintos currículos, objetivos próprios e formas sujeitos distintos. Assim, os vídeos serviram de base para a apresentação do currículo como forma de produzir sujeitos desejados. Bem como os slides apresentados para sala. Vemos os slides, os vídeos e as falas como recursos utilizados nas aulas pelo professor para produzir modos de compreensão dos temas.

O docente afirmou que a escola nasce pela Igreja e que Comênio era um religioso, mas não falou em pormenores sobre a proposta do autor mencionado, tampouco que era um pastor protestante e como tal da importância para a história da escolarização do movimento da Reforma, que influenciou tanto a estruturação de uma educação popular cristã em Estados como a Prússia e a Áustria, visando cristianizar os camponeses europeus, como para expandir a disciplina, que mais tarde vai ser tomada como tecnologia de governo dos indivíduos (FOUCAULT, 2010). O docente, de forma superficial, alertou apenas que na Grécia Antiga os cidadãos eram educados no sentido de receberem instrução e aulas.

Então, podemos perguntar: a escola moderna nasceu pela igreja por meio de Comênio? Instrução por meio de aulas não ocorreram no intervalo de tempo entre a educação grega e a moderna? E a escolástica, o Ratio Studiorum dos jesuítas não se preocuparam com essas questões? Na Grécia as aulas serviam aos mesmos propósitos das atuais? Quais as particularidades, distinções, continuidades, descontinuidades? Noguera-Ramírez (2011) faz uma arqueogenealogia da instituição da modernidade como uma sociedade educativa, mostra em

detalhes como foi se constituindo essa sociedade da educação, cuja pedagogia se relaciona com a governamentalidade. Concepção distinta da feita pelo docente, cuja fala fechou fronteiras.

No pós-estruturalismo, como vimos no Chá, o limite é visto como positivo, possibilidade de abertura e transgressão (WILLIAMS, 2017). Fechamento de fronteira é oposto ao sentido pós-estrutural do limite. Vemos as aulas se configurarem numa lógica estrutural, ou quiçá, essencialista. Além disso, em que pese suas críticas ao modelo formativo da escola, o docente contribui para que essa se fortaleça, pois, como o próprio vídeo do Gabriel Pensador utilizado na aula incita é colocar em xeque a informação sem profundidade na formação, pois essa é uma crítica recorrente à formação superior e às faculdades de modo geral.

Uma aluna apertou o botão de “levantar a mão” depois comentou que estudou em três escolas, municipal, estadual e particular, e confirmou a estadual como sendo a melhor escola. Disse que na escola particular muitos não faziam aula de EF. Mas, sobre a questão da saúde, ela afirmou que uma saúde particular é melhor que pública. O professor respondeu que não é tão simples assim, essas comparações não devem ser feitas desse modo, pois ele disse que já levou o filho dele no hospital particular, convênio, e não olharam para ele. Depois o docente relatou escolas públicas com materiais e espaço adequados. Interessante analisarmos essa passagem, diante da oposição binária feita pela aluna, o docente questionou essa oposição e se mostrou contra essa dicotomia. Entretanto, quando ele dá os exemplos, o binarismo é aceito, pois apenas mudou o lado da oposição, sem desestabilizá-la.

Ainda na terceira aula, um estudante questionou sobre identidade. O docente respondeu que identidade é o que te constitui, segundo ele, usando como exemplo quando a professora fala que não podem todas as crianças conversarem juntas, isso é identidade e vai constituindo os discentes. Deu um exemplo sobre alunos questionadores. Contou que na escola onde trabalhava só os meninos jogavam, as meninas não podiam jogar com eles porque eram machistas e falavam que futebol não era coisa de menina. Então, ele deu três opções: usar metade da quadra para meninos e metade meninas, jogar junto ou dividir o tempo da prática. Quando ele faltou, as meninas não deixaram os meninos jogar, elas sentaram no chão da quadra e filmaram. Ele disse que achou bonito. Para ele, nesse exemplo dá para perceber a formação de alunos questionadores.

Pensemos também na relação entre o contexto de produção dessas aulas e o enfoque da aula em cena, ora, a questão de gênero e separação de meninos e meninas nas aulas de EF não eram um problema ou algo a se comentar na ginástica, quando a EF chegou com raízes europeias. Se hoje há uma discussão em torno dessa divisão é porque certas condições permitiram esse discurso estar em evidência. O docente não está fora do contexto mais amplo

da sociedade, também faz parte dos discursos dispersados e das lutas identitárias emergentes na contemporaneidade. Foucault (2020a) mostra que os enunciados devem ser encarados como um acontecimento, ou seja, irrompem a superfície em um tempo determinado, em um lugar certo. O conjunto de enunciados só é possível, pois faz parte e constitui uma formação discursiva.

Fischer (2001) evidencia que se há uma discursividade sobre a mulher, é porque se produziu uma formação discursiva pelas mídias, pela luta feminista desde os anos 1960, pelo engajamento das mulheres na política, pela busca pelos direitos de voto, de voz. Vale citar Hooks (2017), cuja obra faz um apanhado mais geral sobre como o gênero marcou sua vida, sua escolarização e sua formação acadêmica, bem como relata a luta feminista. A autora é engajada nesse movimento e nas lutas raciais. Na sua escrita mostra de maneira simples como é relevante estudar as questões relacionadas ao gênero, para que se possa valorizar os estudos feministas e produzir às mulheres condições de igualdade no que tange às possibilidades já desde cedo prontas para os homens. Além de ser uma obra cujo foco é a educação e o respeito aos estudantes. Também em Adichie (2015) vemos como o feminismo deve ser incentivado, encorajado e estudado para que a violência contra as mulheres, as desigualdades nas oportunidades de carreira, não só, mas a produção de uma cultura não machista em que as mulheres sejam respeitadas e valorizadas deve ser reforçada. homens e mulheres e denúncia sobre a produção de conhecimentos a partir da lógica masculina.

Mais uma vez, o docente não analisa as imagens e os currículos conforme sua condição de existência, mas ao trazer elementos que não tem relação com esse contexto, acaba por fixar uma representação de aula, nega o caráter das lutas da época ao não conversar sobre elas. Por não aprofundar, faz parecer que há um momento ruim antes, e um bom agora.

Este professor do ES, desta disciplina, faz parte dessa sociedade mais ampla e tem ciência dessas discussões e produções intelectuais sobre as questões de gênero e os estudos feministas, bem como a luta das mulheres pela igualdade entre os sexos. Este contexto deve ser levado em consideração para compreender como o discurso docente se constituiu na EF e no ES para que a sua proposta da aula fosse viável, entretanto não ocorreria no século XIX.

Justamente, a EF ginástica não se importou em separar os meninos das meninas, mas neste contexto contemporâneo, o feminismo, os estudos de gêneros, as políticas identitárias lutam e ganham espaço, fato refletido também na própria EF. Apesar de o docente não mencionar essas questões na disciplina, essa é a configuração atual das discussões sobre esse tema, por isso, a possibilidade de emergência de uma fala docente acerca disso. Daí o exemplo mencionado pelo professor. Destacamos isso porque os discursos não surgem de forma

aleatória, ou ainda, sem um contexto. Todas as falas no ES estão em meio à forças e produzidas nas relações de poder.

Mas, pensemos no exemplo dado em relação a proposta apresentada a sua classe: frente a esses alunos considerados questionadores no discurso na aula, podemos nós mesmos indagar: Não houve inversão de dominação? Se antes eles não permitiam as meninas jogar, no momento em que elas não permitiram eles jogar, não foi apenas inversão? Ora, que Chá mais maluco! Qual é a diferença entre um corvo e uma escrivadinha? Seis por meia dúzia? Além de que o professor deu opções para eles, usar metade da quadra, dividir o espaço, meninos primeiro e meninas depois. Isso faz parte da proposta do CC ou do currículo crítico? Ao dar as possibilidades e soluções, o professor atuou em qual molde de currículo? Não seria interessante propor aos alunos a elaboração da resolução em conjunto? Não seriam questionadores se eles mesmos debatesses entre si? Apresentassem eles mesmos os modos de se entender? Tentassem conversar, vivenciar, experienciar? Ser impedido de jogar ou impedir que o outro jogue é questionar? É produzir alternativas para a superação do dissenso?

Mais uma vez, retomemos a narrativa: Então, ele deu três opções: usar metade da quadra para meninos e metade meninas, jogar junto ou dividir o tempo da prática. Quando ele faltou, as meninas não deixaram os meninos jogar, elas sentaram no chão da quadra e filmaram. Ele disse que achou bonito. Para ele, nesse exemplo dá para perceber a formação de alunos questionadores.

Questionemos, nós: apresentar soluções é ser pós-crítico? Neira e Nunes (2020) já evidenciavam a proposta do CC não é com vistas a determinada finalidade e objetivo a ser alcançado. Apresentar soluções para os alunos não é ser pós-crítico. Em termos foucaultianos, problematização refere-se à história do pensamento, no caso, da dominação masculina no momento da prática do futebol. Questionar significados, condições e objetivos (a dominação) é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz (FOUCAULT, 2004), envolve o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas, como Neira e Nunes (2006) trataram a ressignificação no CC. Se assim tivesse sido feito, com certeza, a turma não chegaria na inversão dos papéis.

Depois o docente apenas indagou se alguém tinha pergunta ou dúvida, mas ninguém respondeu. Assim, deu por encerrada essa aula.

Na quarta aula, (17 de março) foi a primeira vez que não acompanhei o encontro de forma síncrona, mas assisti à gravação. O professor começou perguntando para os alunos se eles tinham feito a atividade da plataforma (que não tenho acesso), e alguns responderam de

maneira positiva. Outros nem responderam. O docente reforçou a aula online como séria e lembrou os alunos de fazerem as atividades propostas para serem aprovados na matéria.

Como a disciplina ministrada tratava dos currículos da EF, os conteúdos e exemplos utilizados nas aulas serviam para ilustrar não apenas o CC, mas os demais currículos. No intuito de exemplificar a taxonomia de Silva (2011), já apresentada também nas outras três aulas, o professor responsável definiu currículo tradicional como a igreja, pois para ele é uma verdade absoluta informada de maneira reta e sem discussões, ou seja, no exemplo dele apenas o padre fala e os outros escutam, os conteúdos são transmitidos, assim, de forma tradicional, embora Noguera-Ramírez (2011) evidencie que a educação entendida como tradicional não emerge nem seja produzida de maneira retilínea na educação cristã.

Não, o pastor e o padre, não é uma questão de religião, são todas. Por que chama um conhecimento dogmático? Porque é uma verdade absoluta e você não critica a verdade absoluta, não são passíveis de serem criticadas, analisadas, por exemplo, então o padre, o rabino, o pastor, sei lá, o reverendo fala e a gente abaixa a orelha e acredita naquela história, naquela versão, acredita naquele conhecimento, não era muito comum antes a gente pensar numa escola que também fazia isso? Não era muito comum, o professor jamais era alguém que errava, o professor jamais te dava uma informação que tinha por exemplo outras versões sobre aquilo. Quando o professor passou a ouvir as crianças, a entender a opinião delas, as diferentes culturas, passou a trazer isso para dentro da escola, sai um pouquinho este modelo da igreja, rompe-se um pouquinho com este modelo da igreja e a gente caminha um pouquinho para este modelo que eu chamei para vocês também de uma forma somente pedagógica (p.2; fonte: diário de bordo digital).

Além de mostrar de modo simplista a noção de tradicional, o interessante é que ele de algum modo já indica quem é quem e, de forma essencialista, reforça regimes de verdade. É relevante comentar que a Igreja não é única, tampouco atemporal. Ela tem vários movimentos, inclusive, hoje, um Papa que defende o direito a orientação sexual. Como fica a leitura dos alunos diante do exposto? Poderia ser ele um Papa pós-crítico em um Igreja tradicional. Já dizia a música que o Papa é POP. O que o padre fala é lei? E as pessoas não religiosas seriam os não tradicionais? Uma pessoa muito religiosa pode não ver uma missa, um culto, como mencionado pelo docente o padre e o pastor, como algo cansativo. A pessoa religiosa pode amar a missa, o culto e até os sermões. Então, essa pessoa deveria se identificar e seguir o ensino tradicional na escola? Ou ainda, essa pessoa religiosa não pode ser crítica, pós-crítica? Ou não pode usar o CC? Essa pessoa também vai amar uma aula em que o professor só fala? Os alunos do ES dessa disciplina de Salazem Grum, estão em uma aula tradicional? O que o professor professa é a

verdade? Há outras formas de apresentar esse currículo? Eles escutam e acreditam no que o docente professa? Ou não? Não seria a docência no ES um exercício da verdade ou ela é aberta a contestações?

Pelo exposto, o professor faz dispersar um discurso unívoco de Igreja, contribuindo para a fixação de uma suposta essência, sua identidade, atribuindo-lhe o fechamento de sua representação, interditando que outros modos de falar acerca da Igreja, da aula, circulem. Como vimos no Chá, o fechamento de fronteiras acaba por impor limites na representação e à significação.

Já o currículo crítico é definido pelo docente como partido político, pois nas palavras proferidas por ele, afirma:

O currículo crítico teria, então, a imagem dos partidos políticos, tudo bem? De novo, não é um determinado partido e sim os partidos políticos, vocês vão identificar problemas, aí as pessoas vão sugerir, vai haver várias versões sobre aquilo e dentro de um partido você vai transformar a sociedade de alguma forma, modificar a sociedade, de novo o currículo crítico ele entende as mazelas sociais e ele pensa de alguma forma que essa sociedade precisa ser transformada (p.3; fonte: diário de bordo digital).

Ao associar o crítico ao partido político, se defende o crítico como algo inadequado, haja visto que já rejeitou o partido político e tal qual o fez com a Igreja, o coloca como algo também inadequado pela forma que atua. No Brasil a maioria dos partidos é fisiológico, não quer mudança, revolução. Ou para esse docente todos os partidos querem revolução? Não há distinção entre os partidos, logo qualquer um pode estar no governo? Se qualquer um pode estar no governo, todos são críticos e querem revolução? Ao dizer que não é partido político específico, o docente generaliza os partidos políticos como se fossem todos iguais e buscassem a mesma caminhada.

O docente, em certa medida, ainda entende e defende a EF crítica, entretanto, se considera pós-crítico, porque não acredita ser necessária só análise econômica para compreender o mundo, mas também questões de raça, de gênero, de moradia, etc. Isso implica uma visão limitada de teoria crítica, pois Michel Apple, em 1980, já mencionava questões de raça, gênero e sexualidade. Até mesmo a obra o Coletivo de Autores da EF, ainda que singelamente, mencionava questões para além da economia. Sobre a sua posição como professor do CC, ele afirma:

eu não gosto dos partidos políticos! (que para ele são os currículos críticos). Eu não acredito neles! Eu não sou filiado a nenhum! Eu não tenho muita esperança no que eles decidem dentro dos gabinetes! Numa perspectiva pós-crítica a imagem não é mais a igreja, não é mais a

fábrica e não é mais o partido político. Agora a gente tá falando das teorias pós-críticas, uma imagem que representa bem são os movimentos sociais, né? Então, por exemplo, eu posso ir para rua e participar de um movimento social (p.4; fonte: diário de bordo digital).

Na descrição mais geral já foi citada a comparação do professor sobre currículo tradicional como igreja, crítico como partido político e pós-crítico como movimento social. Nessa fala, mais uma vez ele aponta essa menção. Em outros momentos da disciplina esse discurso foi mencionado de novo. A reprodução é um recurso usado pelo docente.

Depois disso, lembrou aos alunos a comparação entre currículo tradicional e igreja, e currículo tecnicista e fábrica, de acordo com Silva (2011), o referencial utilizado desde o início do semestre. Mais uma vez, ele fechou a significação, relembremos os questionamentos, pois se a igreja é o currículo tradicional, logo todas as igrejas são iguais? E o que são os partidos políticos? Todos querem a transformação da sociedade? Todos são, por assim dizer, críticos? A mudança que um deseja é a mesma dos outros? O atual governo é crítico? Será? Os críticos seriam o atual governo? Os críticos seguem esse modelo? Penso que não.

O docente, evidenciou o currículo tradicional com foco na sociedade capitalista, no planejamento, no ensino regado. Segundo o professor, esse currículo forma como uma esteira e não crítica, ou seja, para ele é igreja e fábrica, como disse. Para apresentar os currículos críticos, ele exemplificou com partidos políticos, professores que levam em consideração o que os alunos sabem. Mais uma vez. Para ele, a teoria crítica tem o objetivo de mudar a sociedade, transformar. Citou o marxismo, o materialismo histórico-dialético, sem, no entanto, aprofundar o que esses conceitos complexos venham a ser. Como esses conceitos se dispersam diante do trato dado nessa aula? Se observarmos que nas redes sociais e até na fala de políticos esses termos são ora jargões para os que os defendem, ora são mal versados pelos que os rejeitam, será que essa abordagem não permite que esses termos continuem a circular de modo inadequado, minimizando sua força questionadora? Como professor que se diz pós-crítico, podemos interrogar: sua exposição se alinha ao que pleiteia?

Assim, afirmou que as escolas reproduzem as desigualdades sociais e por isso a teoria crítica problematiza essa parte. Porém, afirmou ser mais afeito às teorias pós, por elas darem atenção não somente à questão de classe, mas também de gênero, raça, religião, moradia e outros. Mas, novamente podemos afirmar que algumas obras críticas levam em conta outras questões além da econômica. Justificou ao afirmar não ser filiado a nenhum partido político, como descreveu as teorias críticas, mas disse que acredita nos movimentos sociais, que de acordo com ele, são as teorias pós. Mas o que são os movimentos sociais? São também as

ONGS? E elas não seriam fruto dessa sociedade capitalista? Mais uma vez, o docente correlaciona outro termo complexo sem compromisso com sua dispersão. Como dito, o currículo pós-crítico não é identitário. Ao defender esse currículo, essa comparação não fecharia identificações para aqueles que são contra essas organizações?

Pensemos no contexto em que esses discursos são dispersados. Ora, com Foucault entendemos que não há nada escondido ou por trás dos discursos, mas devemos compreender o contexto que produz a fala, quais são as forças, onde essas formações discursivas se ligam. A abertura das formações discursivas se dá no plano do ilimitado por conta de sua própria condição de discurso, pois este leva traços que o antecedem e abre para aquilo que procede, com Foucault (2014) o discurso sempre remete ao já dito e abre para nossas significações. Ainda assim, é importante demarcar alguns pontos nas metáforas dispersadas pelo docente, pois não é ao acaso que esses são os discursos presentes na aula.

O atual contexto configura possibilidades para esses discursos serem operados. Os partidos políticos e as discussões sobre estavam em alta no momento da disciplina, pois o primeiro turno das eleições para prefeito da cidade de São Paulo aconteceu em 15 de novembro de 2020, e o segundo turno em 29 de novembro de 2020. Apenas 4 meses depois aconteceu a disciplina, as discussões e debates acerca dos partidos políticos tinham estado em alta. Foram feitas uma série de propagandas eleitorais, comerciais, apresentações, bem como publicidades sobre os partidos políticos. Além de que a questão dos partidos políticos ainda continua forte, atualmente são muito criticados e na pandemia ficou mais em evidente os que presidiam o governo do país. Não nos cabe aqui fazer uma genealogia dos partidos políticos, mas demarcar a existência dessas discussões que nos permite entender as razões pelas quais o contexto permite esse discurso docente.

Além disso, ele afirmou o currículo pós-crítico como similar aos movimentos sociais. Mas, também é possível contestar os movimentos sociais, se pincelarmos o crescimento de movimentos conservadores e elitistas. Os movimentos sociais são identitários, logo, nada pós-críticos. Ou seja, ele se coloca em um lugar no discurso e dispersa alguns significados para as três metáforas. O discurso sobre os distintos currículos é dispersado de forma metafórica e identitária.

Esse contexto de exacerbação do político também se relaciona com os ditames neoliberais e a produção de subjetividades empresa. Dardot e Laval (2016), mostraram os modos pelas quais os sujeitos são regulados pela governamentalidade neoliberal e incentivados a gerenciarem-se enquanto empresários de si mesmos, na busca pela produção incessante de

resultados cada vez mais exorbitantes. Foucault (2008) também alertou sobre a produção dessas novas subjetividades. É nesse contexto que há uma assunção dos movimentos sociais.

Associacionismos são fruto dessa necessidade de aglomeração de grupos considerados solidários, e a base desses movimentos de organização social também se relaciona com empresas privadas. A sociedade civil é a grande marca das questões da biopolítica, do neoliberalismo. Essa mistura de sociedade civil e grupos de empresários é característica dessa nova arte de governo descrita. As ONGS emergem desse contexto, os movimentos sociais e as políticas identitárias estão relacionados, pois ambos partem da identidade.

Sipliano Silva (2010) evidencia os discursos salvacionistas produzidos por ONGS, relata as incursões das mesmas na educação pública como parte da tentativa de desmonte das funções do Estado, logo, da mudança responsabilidade dessas pelo setor privado. Ora, se os movimentos sociais são também ONGS, o currículo pós-crítico não poderia ser associado a estas noções, visto que seus objetivos não são os do CC. Entretanto, o discurso é dispersado desta maneira, como se o currículo pós-crítico fosse uma metáfora das ONGS.

A partir dessas três metáforas e da última fala do professor, algumas questões podem ser levantadas: Por que movimento social para ele é pós-crítico? Por não focar na classe? Não há preocupação com questões de classe nos movimentos sociais? O que há nas teorias pós-críticas que permita uma ligação com movimentos sociais ou quais as similaridades? Será a estratégia de usar metáforas que fecham a significação uma forma de auxiliar na compreensão do que venham a ser os currículos?

Para Cherryholmes (1999), o currículo é um local de disputas, conflitos, lutas, pois é possível questionar seus valores, pressupostos, sua própria construção. A tentativa de fixar seu significado também é passível de questionamentos. No currículo, os discentes ganham a oportunidades de aprender certas coisas, enquanto outras sequer são consideradas. Oportunidades oferecidas, outras deixadas. Pelo currículo se ensina o que se deve ser incluído e o que não deve. Afinal, os discursos são produzidos pelos jogos de forças e pelas relações de poder. Ora, essas metáforas utilizadas no ES fecham a significação e ensinam aos alunos olharem de certa maneira para os currículos, narram eles como uma identidade específica.

Mas vale ressaltar, o movimento pós-crítico se associa às políticas não-identitárias, não aos movimentos sociais. Definir o CC como movimentos sociais é contraditório ao próprio currículo pós-crítico e sua produção intelectual. Afinal, se é pós-crítico não pode ser identitário, pois a identidade tem base no fechamento e o pós-estruturalismo é abertura ao novo, é transgressão das imposições.

Depois disso, ele mencionou uma atividade enviada para os alunos na plataforma na qual não tenho acesso, para os discentes fazerem uma aula crítica. A partir dessa premissa, perguntou para os alunos de maneira retórica, se ao propor um jogo de peteca na EF escolar, as crianças estariam mais aptas a criticar a sociedade. Eles responderam: não. Mas na verdade nem precisava de resposta pela entonação dada pelo docente. Nesse momento, um aluno fez uma pergunta:

(aluno) – Nome do professor, posso fazer uma pergunta?

(Professor) – Claro.

(aluno) – Se você caso colocasse esse, no caso você fez essa atividade com peteca, se você separasse preto contra branco, seria algo crítico? Os alunos negros dos alunos brancos?

(Professor) – Depende, assim seria muito ruim a gente classificar, como eu to fazendo aqui, uma atividade só por uma coisinha, só por uma aula, então, a gente teria que, por exemplo, no meio dos meus projetos eu também dou atividades que as crianças ficam jogando, jogando, em algum momento dá um problema viu, (nome do estudante), no jogo. Se você é professor e fala assim ó, e a gente faz muito isso viu, deu uma briga lá, você aqui dá a mão pra ele, pede desculpa você pra ele, não, mas ele que começou, eu não quero saber, dá a mão pra ele, e pede desculpas, isso e volta a jogar, aí apaziguou, acalmou, isso é tecnicismo educacional, isso é pedagogia tradicional. O que você está tentando de diversas formas, nome do estudante, pode mais para frente ser um objeto de análise de raças, por exemplo, se esse é o seu objetivo, maravilha, é uma atividade crítica, ela vai se tornar uma atividade crítica (p.5; fonte: diário de bordo digital).

Seria tecnicismo educacional ou moralismo? Ambos tratam da mesma coisa? Dar a mão para fazer as pazes é moralismo? Será que não pode ser uma questão de apaziguamento, visto que os embates, muitas vezes, não estão vinculados à ocorrência das aulas? Os professores não querem saber quem começou? Isso é regra na docência tradicional ou qualquer outra? Se assim fosse, o docente exemplificado não os levaria direto para a direção da escola, visto que não quis resolver? É sempre assim em qualquer escola? Por outro lado, a pedagogia tradicional não vai abordar como ensinar as crianças a se desculpar. Em que pese a educação moral seja a prioridade da escola moderna, há uma mistura de noções apresentadas na aula, como tradicional, tecnicismo educacional e moral, sem aprofundamento. Além do que, a depender da trajetória de vida docente, das questões da sala, da escola, a questão moral ou da resolução de conflito vai ser colocada independentemente da teoria de currículo. E também os conflitos podem estar para além de questões de raça, que é o foco da aula exemplificada. Sendo assim, o docente não atuará diante do caso?

No CC, por não priorizar a identidade, busca-se não marcar distinções por gênero, ou qualquer outro marcador identitário, ora, não é comum no currículo pós-crítico que as meninas sejam separadas dos meninos nas aulas. O que não significa que isso não possa ser motivo de discussão, problematização e ressignificação. Podemos questionar, então: se não defendem a separação por gênero, seria adequado separar os alunos por cor de pele? Essas divisões causam quais efeitos? Será que uma prática brancos versus negros tem elementos para algum questionamento? Por conta do CC promover a ancoragem social dos saberes, perguntamos: a separação por cor da pele tem ocorrência social em qual prática corporal? Sem dúvida, seria um contrassenso promover tal atividade, o que não quer dizer que tematizações não envolvam o racismo.

Outro aspecto a tratar: o docente deu um exemplo com esporte, novamente. Ele disse que pode montar dois times, um branco e um negro e os alunos não entenderem a meta. Portanto, segundo o professor, é necessário questionar os estudantes para ver se eles refletiram a proposta realizada. Ainda nesta questão de raça, uma aluna perguntou se seria mais coerente propor uma aula com capoeira. O docente disse que depende. Ele deu um exemplo, falou que um professor explicou um pouco sobre a escravidão e foi vivenciar uma atividade com os alunos, onde um era o capitão do mato e deveria pegar os outros. Segundo ele, as crianças não compreenderam a real vivência da escravidão, eles estavam se divertindo com a atividade. Aqui cabe mais um questionamento: isso não seria bom? Não vale? A aprendizagem acerca dos escravizados na escola é sempre feita com sofrimento? Seria possível a "real vivência da escravidão" na sala de aula? Deveriam os alunos serem açoitados para entenderem a "real escravidão"? Apesar de o questionamento parecer exagero, entendo ser importante indagar os modos como os enunciados acerca da aula, da aprendizagem circulam.

Depois que falou isso para os alunos, mostrou um livro de 2006, crítico e mais uma vez discorreu um exemplo de futebol, pois no livro estava escrito "Futebol brasileiro: Celeiro de craques ou mão de obra barata?", então, conversou com os estudantes sobre isso.

Se é justo os jogadores ganharem um valor grande, enquanto muita gente ganha salário mínimo. Aqui, mais uma vez, ele usou o futebol como exemplo. Parece que a justiça curricular não cabe nas aulas e nem nos seus exemplos.

O docente apresentou em slides uma proposta de EF crítica. Entretanto, uma aluna não entendeu as particularidades e as diferenciações entre a EF crítica e a pós-crítica. Então, o professor explicou da seguinte forma, a crítica procura problematizar a desigualdade, se atenta às classes sociais, fala sobre capitalismo, enquanto a pós-crítica abrange outros assuntos, como

gênero, raça, e não apenas o que cuida a crítica. Ele exemplificou a partir do futebol. Mais uma vez, o futebol foi utilizado e a separação entre crítico e pós ancorada em aspectos econômicos.

Apesar de o CC ser defendido como um modo outro de propor uma EF para os alunos e mais a frente o docente apresentar os princípios desse currículo, como a justiça curricular e a descolonização do currículo, os exemplos utilizados na disciplina são majoritariamente a partir do futebol, os dados produzidos contabilizam 113 vezes a menção ao futebol, e mais 166 vezes o total entre as palavras esporte, esportivizada, esportivização, esportivo. Fato que mostra a preferência ou predileção por exemplos com a prática esportiva, evidenciando a justiça curricular como um princípio a ser seguido no CC, mas não nas aulas que ministra no ES. E mais! O currículo no ES se mostra colonizado. Os exemplos utilizados sobre o futebol evidenciam como a disciplina apresenta essa prática e por isso reforçam a sua hegemonia.

Depois, mais uma vez o docente narrou: a EF crítica vai questionar as desigualdades de classe, e a pós-crítica pode criticar a distinção que fazem entre os gêneros, os salários masculino e feminino. Além da classe. Ainda reafirmou a crítica como revolução, e a pós-crítica como lutas pequenas que mudam pouco aos poucos. Ele bateu nessa tecla novamente. A reprodução, como já dito, é uma característica desse docente.

Ele encerrou a aula ao dizer que postaria o livro do Coletivo de autores para os alunos lerem. Disse que é um livro crítico de EF. Bem interessante. Os alunos deveriam prestar atenção no livro. Essa seria a atividade deles e eles precisavam entender que o livro é uma forma de analisar e criticar a sociedade. Por isso, deveriam ler.

Enquanto uma forma de atuação docente, cabe dizer, nesse instante que, até este momento do curso, o professor não orientou os alunos no tocante aos procedimentos de leitura e estudo, essencializando e universalizando a posição de sujeito discente como aquele que já sabe realizar esses procedimentos, independentemente de particularidades. Essa informação é importante, pois, mais uma vez, o docente atua em oposição ao CC ao não reconhecer os modos de ser de cada um como fator que influencia o transcorrer das aulas.

No dia 24 de março de 2021, foi realizada a quinta aula da disciplina de Currículos da EF. O docente disse que esperava que os alunos estivessem se cuidando, por causa da pandemia. O professor começou a gravação ao questionar eles sobre a leitura do livro do Paraná disponível na plataforma. Um estudante respondeu que fez a leitura e escolheu falar sobre o circo como componente da ginástica, ressaltou trechos do capítulo do livro sobre isso. Ainda discorreu sobre a questão histórica, o interesse da burguesia, a disciplinarização dos corpos, e apontou uma atividade possível de ser feita na escola sendo um questionamento para as crianças se é possível relacionar essa ginástica com a ginástica de hoje em dia, também dos gladiadores, dos

circos da rua e o circo de Soleil. Assim, as crianças poderiam entender os aspectos políticos, econômicos da discussão. O professor comentou que não tinha lido o livro recentemente e questionou se lá eles falam sobre circos famosos. O aluno disse que sim, e explicou o livro. Em continuidade, o docente citou uma tematização do circo do seu Lé, em referência sobre o circo de Soleil, muito conhecido.

Nesse comentário do professor, podemos enxergar o modo como ele narra o CC. Por se tratar de uma tematização do circo, a partir de imagens disponíveis no canal do Youtube, o docente relatou a experiência feita. Disse que os professores tematizaram o circo e grifou uma brincadeira com o circo de Soleil pois segundo ele é “globalizado, muito rico, os artistas ganham muito dinheiro, grana”, e isso enfraquece os circos de família, os pequenos circos, pois não é um espetáculo e não tem comparação os valores do ingresso. Essa é uma fala superficial, sem aprofundamento sobre questões de classe ou ainda sem análise das condições dos circos menores ou dos conhecidos em distintos continentes. Ora, o circo de Soleil enfraquece os circos de família ou o circo de Soleil também é uma instituição bastante conhecida cuja tradição atrai olhares para o circo? Será que essa fama não pode auxiliar os circos? Só pode diminuir? Com base nessa fala do professor, podemos questionar: o que fazer? Fechar o circo de Soleil? Ele é perigoso para os circos humildes? Se não tivesse ele, os outros teriam mais chance de ganhar mais? O professor avisou que o capitalismo acaba por captar essa prática corporal. Mas podemos perguntar, afinal, o que escapa do capitalismo? Por fim, o professor afirmou, então, “é importante entender a questão financeira”.

Outros alunos também comentaram sobre o livro. Um estudante falou sobre o esporte, deu o exemplo do livro de a burguesia ter transformado o esporte em um espetáculo. Afirmou que essa mudança do esporte em um grande evento ainda acontece na sociedade contemporânea. Em ambas as conversas, o professor ressaltou o aspecto econômico, sendo o exemplo mais comentado o do futebol. O professor questionou outro discente que escolheu falar de futebol e perguntou qual time de futebol ele torce, mas o mesmo respondeu que não torce para nenhum time, pois não gosta muito do esporte. Então, o docente disse:

Boa, é um movimento de resistência da sua parte, mas eu tenho um time de futebol que eu adoro seguir, eu não resisti a isso, tudo bem? Não tem problema, pode gostar eu não estou falando que é ruim, mas eu não escolhi gostar de futebol (p.21; fonte: diário de bordo digital).

Ao defender a ideia de não escolher gostar de futebol, o discurso do docente está relacionado com o fato de esse esporte ser bastante conhecido na nossa cultura, entender e praticar o futebol para ele não é uma questão de escolha, como disse. A esse respeito, o

professor faz uma comparação entre o futebol e a política de pão e circo, na tentativa de descrever mais o currículo crítico. Segundo sua fala, a política pão e circo distraia os sujeitos, assim como o futebol. Também comentou ser mais difícil para os alunos pobres se tornarem médicos, pois a sociedade, segundo ele, promove empecilhos, ou seja, é mais fácil para os ricos serem ricos.

A alusão que o docente faz sobre futebol e a política do pão e circo evidencia o modo como o esporte e a sociedade capitalista são entendidos na disciplina, pois para ele, o futebol e a política pão e circo são vistos enquanto componentes que se ajudam e não possibilitam ao povo entender mais sobre a sociedade. Mas poderíamos questionar essa acepção: não podem os torcedores de futebol compreenderem os mecanismos que compõem a prática e fazem dela conhecida mundialmente e ainda assim assistirem? Não podem os torcedores serem entendidos do marketing e das questões econômicas do futebol e ainda assim torcerem para o seu time? Afinal, não tivemos várias manifestações de resistências políticas (de modo amplo) por parte de torcidas organizadas no Brasil e no mundo?

As conversas na aula continuaram e foram sobre o salário dos jogadores e a desigualdade econômica. Isso porque o material disponibilizado para os alunos se tratava de um livro crítico da EF. Com isso, o docente afirmou a escola para classe trabalhadora como aquela que forma para trabalhos mais simples, enquanto a escola para os filhos de ricos ter foco em aspectos intelectuais. Mais uma vez, dicotomia de acordo com a fala do professor. O discurso sobre a classe econômica é dispersado como se fosse direta a ligação entre escola para pobres formar sujeitos para trabalhos simples e a escola para filhos de ricos formatar o futuro da sociedade intelectual, retomando a tão criticada teorias da reprodução, que marcaram os primórdios da educação crítica. E as resistências? E as contracondutas? E quais são as escolas dos pobres e quais são as dos ricos? Ora, todas as escolas de periferia são iguais e os docentes lecionam do mesmo modo nelas? O discurso é dispersado como se as coisas fossem lineares e não uma teia. Podemos perceber a oposição binária feita mais uma vez. Dito isto, de novo identificamos a diferença como negativa.

Nessa direção, ele mencionou a escola como aparelho de Estado, e falou sobre os estudos franceses da década de 1970. Os jogadores milionários de origem humilde são raridade, exceção de riqueza, pois o pobre tende a ser pobre, afirmou.

Ele citou Dermeval Saviani e Paul Freire como intelectuais críticos cuja obra permite análise da sociedade. Mais uma vez, não aprofundou. Não apontou as diferenças epistemológicas entre os autores, tampouco a influência desses na prática pedagógica. Pensar nessas questões, de acordo com o docente, permite a análise social. No entanto, ela também não

foi exemplificada a partir das pedagogias que os autores embasam. Mais uma vez, percebe-se o trato superficial das aulas com as questões do currículo.

Em meio à exposição do currículo crítico, mais uma vez, o docente comenta como o CC pode ser potente nas aulas de EF, diferentemente de uma EF engraçada, divertida, ou rola-bola. Para elucidar essa afirmação, ele inventa uma conversa fictícia:

Ah, professor, mas tem gente que rola a bola... tem também, tem gente que dá aula livre, tem também, mas tem gente muito séria, trabalhando muito sério, fazendo muitas coisas legais no Brasil inteiro, as vezes sem condição também, tudo bem? (p.23; fonte: diário de bordo digital).

Mais o que seriam aulas de EF sérias e professores sem condição? Sem condição de quê? De materiais? De espaço adequado? Formação? Mas fazer uma aula legal é ter materiais e quadra? Como se relacionam aulas sérias e condições de espaço e material? Essas questões podem ser facilmente levantadas, sem respostas. Podemos ver que nas aulas, muitas conversas são realizadas, mas sem aprofundamento. A aula seguiu sem questionamentos. Mas, ainda assim, vale ressaltar essa fala do docente de ser possível dar uma aula séria e ter aulas não sérias na EF. Essa discussão produz enunciados sobre a docência, o ser pedagógico e o fazer uma aula séria.

Em seguida, o professor descreveu a importância da análise econômica para os críticos, defendendo a necessidade de se ter o cuidado com essas questões, e prosseguiu:

- Professor, você é comunista? - disse o docente num diálogo inventado por ele.
- Não, eu não sei o que eu sou e eu não sou um teórico crítico, então, apesar de ler e gostar muito dessa perspectiva crítica, eu não me identifico 100% com ela, tudo bem?
- Ah, professor, mas tem problema? – continuou o docente.
- Não, não tem problema, é muito importante que a gente faça essa análise e que você pode continuar a ser uma baita capitalista, não tem problema, mas se você não identificar que existem questões aí que não estão resolvidas, poxa, né, é complicado, mesmo os grandes capitalistas, economistas, os banqueiros eles também enxergam problemas no nosso mundo, tudo bem? (p.23; fonte: diário de bordo digital)

Podemos perguntar: O que é ser um baita capitalista? Parece-nos que a noção de capitalismo evidenciada pelo docente é uma escolha que o sujeito pode fazer ou não (o que contradiz a si próprio, quando tratou da escolha do time de futebol), ou seja, é possível não ser

capitalista a partir do momento em que se critica o capitalismo. Entretanto, o filósofo Michel Foucault (2008) nos alerta sobre a constituição da nova arte de governo³⁵, o neoliberalismo.

A própria EF se instaura na biopolítica e reforça os mecanismos da sociedade capitalista, haja visto o controle dos corpos e a preparação para a sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que as forças que permitem esse discurso docente estão pautadas em uma outra lógica, da concepção de um sujeito crítico, capaz de escolher ser capitalista.

Essa explanação não se trata de uma negação da narrativa do docente, mas de mostrar que há formas outras de conceber o capitalismo e a sociedade globalizada. O neoliberalismo é uma produção e uma realidade para a sociedade contemporânea. Antes disso, havia outra forma de governo, os homens não eram livres por excelência. As liberdades também são formas de governo (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Ainda sobre currículo crítico e capitalismo, o docente discorre:

a relação do sistema capitalista, com as práticas corporais é direta, o futebol ele é maravilhoso, incrível e todo mundo adora porque ele é assim com o capitalismo (Gesto de mãos grudadas), ele é grudadinho e não só ele, mas todos os esportes (p.28; fonte: diário de bordo digital)

Primeiro, destaquemos o fato de o futebol ser mencionado mais uma vez, como já mensurado anteriormente nesta pesquisa. Além disso, sabemos o fato de a EF ter se constituído com base na biopolítica e no controle dos corpos, bem como na produção de sujeitos fortes, mas isso se transformou ou pelo menos teve descontinuidades na sua trajetória. O discurso do docente é contraditório ao próprio CC e também aos campos das epistemes pós-críticas, pois é determinista. A EF não é mais a mesma e não pode ser por conta do seu caráter discursivo. Vemos com Foucault (2014) a descontinuidade dos discursos, sua produção e repetição jamais são as mesmas.

Ainda que a EF tenha chegado ao Brasil com raízes europeias, a prática do futebol não acontece na nossa sociedade por causa apenas do capitalismo. As pessoas que jogam bola amam o capitalismo? Os atletas são todos ocupados com essa questão econômica e social? Será que os torcedores, quando vão ao estádio, estão mesmo ocupados com a direita e pensam no capitalismo? O futebol é o ópio do povo?

Feitas as problematizações, retomemos a aula. Mesmo tendo de apresentar os demais currículos da EF, o professor afirmou ser docente do CC, denominado na aula como pós-crítico,

³⁵A biopolítica é uma ação de governo sobre a vida biológica da população como um todo. A regulação e controle dos corpos ajudaram a garantir o desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 2019). Esse sistema econômico passou a abranger os modos de constituição das relações e a produzir subjetividades empresárias de si (FOUCAULT, 2008).

e defendeu que não diz respeito a um currículo melhor em relação aos demais, apesar de isso ficar claro nas aulas como regime de verdade. Segundo o professor, é um currículo que ajuda a entender melhor o mundo, como afirmou no final da conversa:

a gente começa a fazer essas análises, entender melhor o mundo que a gente vive, então, você pode escolher terminar esta aula, se formar e dar atividades de EF fofinhas, bonitinhas, que as pessoas ficam suadinhas ou uma outra EF que as pessoas vão entender melhor o mundo em que elas vivem e elas vão poder fazer outras escolhas, tudo bem? (p.29; fonte: diário de bordo digital).

Ainda que o docente tenha utilizado a conjunção coordenativa alternativa “ou” para apresentar uma possibilidade para a escolha do currículo que os alunos vão seguir, o fato de os currículos não críticos serem descritos no diminutivo como atividades fofinhas, bonitinhas, que as pessoas ficam suadinhas, demonstra não apenas a predileção do docente por esse tipo de atividade. Mais! Também resume os currículos não críticos de forma inferior, visto o uso de diminutivos, qualificando as aulas como simples atividades fofinhas e bonitinhas, totalmente distintas das falas do docente ao longo de todo o semestre, uma vez que a EF não é para ser bonitinha e fofinha, pois esse caráter inferioriza a própria área de atuação. Visto isso, a segunda opção para os alunos é uma EF cujo propósito é fazer as pessoas entenderem melhor o mundo em que vivem, o uso do “melhor”, neste caso, é sinônimo de entender mais, com maior propriedade, entender de forma mais bem aprofundada do que antes, ou seja, o professor dá aos alunos a possibilidade de uma EF pós-crítica, que de acordo com ele, permite o sujeito entender melhor as coisas do mundo, logo, se o sujeito entende melhor o mundo, ele lida melhor com o mundo, compreende melhor o mundo, se dá melhor no mundo. Assim, a conjunção coordenativa alternativa se trata apenas de um recurso utilizado pelo docente para não afirmar a EF pós-crítica como sendo melhor para os alunos, ainda que no discurso, o docente a mostre como melhor opção.

Ainda podemos questionar: nas aulas do CC os estudantes não ficam suados? Qual o problema de as crianças ficarem suadas nas aulas? No CC a prática também não é relevante na tematização? Suar é sinônimo de não ser pós-crítico? É preciso essa ênfase no suor para desfazer das práticas não críticas? Somente as pedagogias pós permitem a melhor compreensão do mundo? As pedagogias modernas, iluministas, tradicionais ou críticas, não prometem o melhor entendimento do mundo? Não seria essa a promessa da educação moderna? Se todas as pedagogias anunciam melhor compreensão do mundo, o que as difere?

O docente entrar no discurso da educação, mas não distingue as pedagogias distintas, e ao fazer isso, insere a pós-crítica no mesmo discurso das demais. Como vimos na análise do

exemplo dado, prometer o melhor não é exclusividade da pedagogia moderna justamente porque segundo o docente, para entender melhor o mundo é preciso ser do CC.

Podemos analisar outra questão. Um professor do CC não está fora do discurso, mas também faz parte das relações de poder e das forças que produzem os discursos. Ora, o docente do CC é sujeitado à sua produção discursiva, logo, faz parte do contexto da sociedade mais ampla. É possível aproximar o CC do discurso da novidade proposto pelo neoliberalismo. A sociedade neoliberal incentiva a criatividade, o novo, o ineditismo, como já referimos de acordo com Nunes (2016b). O docente do CC, ainda que tente em sua prática lutar contra os modos de subjetivação dessa sociedade, não deixa de ser seduzido por um discurso novo.

É isso que acontece com o docente da disciplina. Além das razões pelas quais o fazem ser um professor do CC, defensor desse currículo pós-crítico e se afirmar como estudioso dessas questões, ele também é capturado tanto pelo discurso novo como pela luta para produzir outras formas de ser no CC. Entretanto, ele dispersa o discurso sobre esse currículo de maneira fragmentada, sem coerência com os pressupostos que o constituem, não aprofunda as suas bases, nem marca as distinções entre os currículos críticos, tampouco apresenta exemplos que ilustram esse currículo distante do crítico. Não por acaso, não há distinção na fala dele da pedagogia moderna para a pós-crítica, como vimos.

Compreender melhor o mundo, segundo o docente, é permitir aos alunos fazerem outras escolhas. Se a intenção é escapar das amarras neoliberais, ou ainda, das imposições estatais, ou nenhum dos dois, mas produzir novas formas de escolhas de vida e, portanto, de se governar e ser governado de outra maneira, por que negar o CC como o melhor para este objetivo? Se a sua ocorrência encaminha para o entendimento de questões deste tipo, que outro currículo seria melhor neste caso? Sendo o CC o único com este foco, negar ser melhor e afirmar ser a única possibilidade de outras escolhas, quando o objetivo é outra escolha, por que não o melhor? Ora, diria Alice, que chá mais maluco! Evidencia-se que o docente quer fazer uma afirmativa, mas o faz por vias indiretas, visto a crítica social frequente ao docente que atua em defesa de uma ideia, que faz proselitismo intelectual. Como sujeito destes tempos, o docente atua de modo precavido.

Nesta conversa, sobre futebol, o docente avisou os alunos da EF cujo intuito é superar as desigualdades sociais e por ser conhecida como crítica superadora, e o teórico mais conhecido é Dermeval Saviani. Também falou de Paulo Freire, pois este publicou uma obra com foco em uma educação libertadora. Definiu as duas como perspectivas críticas. E ressaltou a publicação do Coletivo de Autores, de 1992, na EF. Disse que é uma obra crítica, cuja meta

é permitir os alunos se emanciparem da condição inferior. Na aula, o professor repetiu algumas vezes que descrever as relações de classe é o objetivo dessa perspectiva.

O professor e os discentes conversaram mais sobre o futebol. Eles concordavam que fazer a análise dessa prática e de como esse esporte é utilizado pelo capitalismo, pelos políticos na Copa do Mundo, pela mídia e também pelas marcas patrocinadoras e produtos caros, é ser um sujeito crítico. Interessante o fato de para eles ser nítida a postura crítica a partir do futebol e sua relação com a economia, a política, o patrocínio, mas não mencionarem em nenhum momento desta conversa a possibilidade de outras práticas corporais com esses mecanismos, ou seja, não há criticidade sobre a própria prática da EF. O futebol é impassivelmente aceito como o foco destas aulas no ES, ele é narrado de forma hegemônica e não há questionamentos dessa narrativa sobre o futebol. Se considerarmos Cherryholmes (1999) e a pertinência também do que não é dito, fica claro, a partir desse uso corriqueiro do futebol como exemplo nas aulas, a preferência por essa prática corporal em detrimento das outras, bem como a importância dada a essa prática e não às outras. Depois disso, a aula foi encerrada.

A aula seguinte se iniciou com o professor falando para os alunos sobre a disciplina de currículos da EF e de como a EF mudou com o tempo. O assunto da aula propriamente dita foi em relação a função da EF. Entretanto, disse que diferentes professores têm visões distintas de EF, assim, citou outro docente que dá aula para a sala naquela instituição. Os alunos falaram que ele é professor de fisiologia. Então, depois de criticar o outro professor, o docente responsável pela sala defendeu que o papel da EF não é emagrecer as pessoas. Segundo a fala dele, a EF ficou muito tempo na aula livre. Vale questionarmos: que tempo foi esse? A aula livre é um modo de didática da EF? Qual o currículo que versa sobre ele? Ela é um fenômeno datado, esporádico, situado ou é a marca distintiva da EF de outras disciplinas? O que seria essa aula livre? Seria o rola-bola? Depois, ele ainda disse, a EF separa meninos de meninas neste tempo livre. Mas podemos perguntar: isso não valeu para a ginástica? No currículo esportivista? Não se trata de uma crítica anacrônica? Essa crítica é apenas para as aulas mais recentes? O professor falou de aulas fofinhas. Mas, o que seriam essas aulas? Aula fofinha é uma aula para crianças pequenas que são fofinhas? Aulas fofinhas podem ser para ensino médio? Para o docente, esse é um fator responsável pelo mundo estar “horível”, nas palavras dele. Ora, se as lutas são micropolíticas, pode a EF fazer o mundo ser horrível? As aulas livres são responsáveis por isso? Poderia, então, as aulas não livres tornarem o mundo melhor?

Vemos mais uma vez um julgamento da parte do docente sobre as aulas “fofinhas” sem ele mesmo descrever o que configura essas aulas, quais são as características e particularidades. Ou seja, há um consenso por parte dos presentes na aula sobre a constituição de aulas

“fofinhas”, apesar de não ser nítido o que seja uma aula “fofinha”, pois os alunos não questionaram, logo, também não houve uma necessidade de o docente dizer mais a respeito desse tema.

Também inferimos, mais uma vez, o discurso determinista dispersado nessa aula. Ora, se segundo o professor, o mundo está horrível, quais são as características do mundo, além de horrível? Não só! O mundo está horrível por causa da EF, então, a EF é responsável por esse mundo, ao invés de ela ser parte deste mundo, e estar envolvida nas relações de poder e ser produzida nos jogos de forças. A EF é narrada como responsável! É melhor a EF ser próxima do gato de Cheshire para sair dessa, pois, julgada culpada, diria a Rainha Vermelha: Cortem-lhe a cabeça! Talvez, por isso, a luta constante da EF pela sua legitimação.

A defesa do docente é promover atividades cuja uma parte seja a análise e reflexão das crianças, assim elas podem entender mais sobre as práticas corporais, como elas são produzidas e produzem as pessoas. “Fazer uma análise interessante socialmente, então o cara teve aula, jogou futebol, se divertiu e aí ele vai no estádio e quando o goleiro vai chutar, ele xinga o goleiro de bicha, né?” (p.31; fonte: diário de bordo digital).

Para o professor, esse exemplo do futebol ilustra algo que não deveria acontecer ou deveria ser discutido com os alunos na escola. E, mais uma vez, o futebol é comentado. A justiça curricular do CC de novo não coube nos exemplos, assim como a descolonização do currículo, justamente por nessa disciplina o currículo ser altamente colonizado e evidenciar a prática hegemônica do futebol. Além disso, podemos refletir sobre a afirmação do docente. Os alunos de uma EF crítica ou pós-crítica não xingam, então, os goleiros? Basta ser alunos desses currículos para não produzir xingamentos? Seriam os demais currículos responsáveis pelos xingamentos no campo do futebol? Não estaria o docente a atribuir à escola, à EF, aos currículos críticos e pós- críticos uma missão hercúlea?

Um aluno também ressaltou a importância de uma prática aprofundada, deu o exemplo de no dia do índio os alunos não fazerem uma discussão apropriada e somente pintar desenhos. Em se tratando da EF cultural, o discente afirmou esse currículo enquanto espaço de culturas e recorrência à política da diferença. Entretanto, o comentário feito em seguida pelo docente não deixou claro o que seria a política da diferença, tampouco ressaltou outros aspectos do CC. Ele apenas falou do texto, de currículos para aula e mais para frente disse que retomaria essas questões, mas nessa aula não mencionou. Segue a resposta do docente:

Aquelas explicações no cantinho são muito boas, elas ajudam muito a entender, uma coisa que eu ia falar é o seguinte, pessoal, eu trabalho, a gente trabalha com blocos, então tem alunos do primeiro semestre e tem alunos que já estão se formando, então a gente precisa todo mundo

fazendo a leitura complicada mesmo. Então, se você não entendeu, não se preocupe, não fica assustado, mais pra frente você vai conseguir fazer uma avaliação bem complexa e boa, igual o (Fulano) fez, mais pra frente no curso, aí, de novo, guarda este texto, guarda ele com carinho, volta nele depois, porque ele é bem importante. Eu vou fazer algumas explicações que vão te ajudar a entender melhor o texto, então, se você ainda tem muitas dúvidas, por exemplo, a dúvida que o (aluno) falou, já anotei aqui e vou falar sobre isso hoje, daqui a pouco, mas é importante ler, só vai achar a leitura fácil, é que nem o exercício, tem que treinar, não se preocupa se achar difícil. Ah, professor, achei muito difícil, não consegui entender, não se preocupa, continua, vai lendo, faz anotação e pergunta pra mim, tudo bem? Eu estou aqui para ajudar vocês. (p.34; fonte: diário de bordo digital).

Esse é um discurso que caracteriza o docente que auxilia, ajuda, dá a mão, dá uma força para os estudantes para não haver desistência, para não trancarem a disciplina, para não deixarem o curso de EF, para não abandonarem as aulas, para não faltarem, para não desistirem. Essa é uma formulação corriqueira nos discursos pedagógicos, há de se constatar que esse, bem como os demais enunciados, não tem origem nesse docente, tampouco se encerram nele, mas remetem a outros enunciados e abrem possibilidades de novas significações. Neste caso, o professor busca mostrar aos estudantes que ele pode ser um amigo, uma pessoa com quem eles contam, alguém que pode colaborar. Nesta fala, o docente não se mostra preocupado com questões de produtividade, tampouco reforça os ditames neoliberais. Não está ocupado em formar sujeitos empresa. Mas, mostra uma solidariedade com os alunos.

Depois, o docente pediu para mais pessoas falarem. Outro comentário dos alunos sobre os currículos foi a distinção entre perspectiva crítico-superadora e crítico-emancipatória. De acordo com o texto, eles disseram, a crítico-superadora é marxista e a crítico-emancipatória é de Kunz. Sem mais detalhes.

Sobre os currículos, em relação às críticas feitas à sociedade capitalista, incentivo à hierarquia, meritocracia, competição, o docente acredita que currículos não críticos formam certos sujeitos: “com uma baita coordenação motora pode ser um baita de um neonazista e ele teve aula 19:10 com você, não é?” (p.26; fonte: diário de bordo digital).

Ele mencionou um horário em que a aula aconteceu, exemplificando que mesmo os estudantes da graduação da disciplina de currículo poderiam ministrar aulas na escola com base em desenvolvimento motor, e segundo ele isso poderia formar alunos neonazistas. É uma alegoria muito simplista, no sentido de que não há nada que realmente ligue uma aula de desenvolvimento motor com a produção de sujeitos neonazistas. Não só! Não há garantias de CC formar sujeitos não neonazistas, se essa é a defesa do docente. E mais! As pessoas formadas

na EF escolar e alunos do ES não passaram por outros currículos que não os tradicionais, seriam eles neonazistas e não críticos? Qual o currículo da EF o professor teve na escola quando criança?

Há a afirmação e definição de currículos de modo fixo, ou seja, o docente fixa a identidade para esses currículos e faz o fechamento de fronteira. Há a negação dos currículos por eles não formarem o sujeito desejado pelo próprio docente, para mais a frente a afirmação de um específico.

É possível visualizar, a partir do enxerto supracitado, que para o professor, o objetivo dos currículos é formar sujeitos almejados e isto é de ordem imprescindível na sociedade desejada, ou seja, com base nesse discurso se entende a necessidade de não apenas desenvolver habilidades motoras, mas constituir sujeitos não neonazistas. Isto para o docente, pois não há garantias de que um currículo vai formar o sujeito desejado, já que há escapes e resistências nas relações de poder presentes na sala, como já mencionado. Com Foucault (2019) aprendemos que onde há poder, há resistências, há possibilidades outras, existem contracondutas, ou ainda, escapes de certas formas de governo. Quais são as garantias de um currículo formar um certo sujeito? Além disso, ao atribuir aos currículos tradicionais a possibilidade de formar sujeitos neonazistas, além de vincular os mesmos a uma concepção "ruim" de igreja, o docente instaura um certo tipo de discurso pedagógico que inviabiliza qualquer possibilidade de se fazer uma reflexão crítica sobre esses currículos, suas condições de emergência, de existência, suas potencialidades, seus limites, situando-os como responsáveis pelas mazelas do capitalismo, do neonazismo etc. e ao mesmo tempo, por tomar o futebol sempre como exemplo, fixa-lhe também o significado desse como prática que não pode ser feita sem uma reflexão crítica, abrindo nenhum espaço para acessar outros discursos acerca dele.

Ainda neste contexto, na aula de 14 de abril, quando o assunto eram os currículos da EF e a escola, ele disse:

Então, a EF no meu ponto de vista ficou durante muito tempo dando aula livre, ficou durante muito tempo dando futebol para os meninos e futebol para as meninas, ficou durante muito tempo fazendo atividades fofinhas, ficou durante muito tempo dando brincadeira e aí o que aconteceu? Essas pessoas ficaram adultas, vieram para o mundo e claro não só na educação física, mas ela sem sombra de dúvida é uma das responsáveis por esse mundo estar tão horrível como ele está hoje, né? (p.31; fonte: diário de bordo digital).

Vejamos, a EF não é isso, essa fala do docente apenas evidencia o que se fez da EF. Se nos ampararmos nos aportes teóricos desta pesquisa, recordemos a representação com a função de representar, apenas. Entendemos a EF como uma representação em disputa sobre o seu

significado, em meio a jogos de forças produtivas do que a própria EF venha a ser. A EF foi ginástica, esportiva, psicomotora, foi muitas coisas, mas a aula livre é o que o docente faz da EF. O professor da disciplina apresenta a aula livre ou fofinha como responsável pelo mundo estar horrível, mas não discute os motivos que levam os docentes da escola a absterem-se das aulas. A EF é responsável pelo mundo? É efeito das práticas? É efeito da constituição da academia? É efeito da educação? É o que produz a educação?

A EF, para ele, também contribuiu para a formação da sociedade do modo como essa se configura e se constitui atualmente, ou seja, aulas livres e atividades separadas para gênero masculino e feminino foram atividades, segundo o docente, contribuíram para a sociedade desta maneira. Mas, o docente deixa claro que a EF também é fruto das relações de poder e foi sendo constituída a partir da sociedade capitalista e das demandas que encontrava. Como se vê:

comprometidas com o sistema, comprometidas com a sociedade capitalista, comprometida com a sociedade desenvolvimentista, comprometida, vocês viram no texto com a ditadura militar, né? (p.32; fonte: diário de bordo digital).

Ora, se a EF esportivista esteve ligada à sociedade capitalista, ao desenvolvimento, e também relacionada com a ditadura militar, cabe questionar como se deu a emergência dos currículos críticos e também do próprio CC, justamente porque eles se configuram como currículos opostos a essa configuração social. Como pôde estes currículos terem emergência em uma sociedade capitalista? Quais foram suas condições de procedência? Se na dispersão do discurso docente, as relações são diretas e a EF produziu sujeitos neonazistas, o que possibilitaria a produção de sujeitos solidários?

Conforme o professor perguntava se mais alunos poderiam falar sobre o texto, outras conversas surgiam. Desta vez falaram sobre as distintas concepções de EF. O professor defendeu a EF enquanto um trabalho intelectual e não como uma fábrica. Essa afirmação distingue a noção do professor sobre quem estuda e quem trabalha manualmente. Intrigante afirmação. “Reparem, a educação física é um trabalho intelectual, não é apertar um parafuso numa fábrica, não é operar uma máquina”. (p.35; fonte: diário de bordo digital)

No discurso dispersado é possível visualizar a preferência e valorização de um trabalho considerado intelectual em detrimento de um trabalho manual, como apertar um parafuso ou operar uma máquina. Reparar sinônimo de prestar atenção, notar, constatar, utilizado para dar uma ênfase na enunciação a seguir. Reparar na EF enquanto trabalho intelectual é reparar na sua complexidade, na sua profundidade, ao contrário de um parafuso, de uma máquina, uma fábrica. Vejamos, há uma comparação aí. O docente hierarquiza esses dois tipos de trabalho. Mais uma vez vemos a oposição binária e a diferença negativa. E, visualizemos bem, como a

fala nos instrui, mesmo a EF produzindo sujeitos neonazistas, como ele afirmou primeiro, ela é preferível a um trabalho manual. Há a comparação na qual o trabalho da classe operária é colocado. Será que não se reforça a valorização de determinado capital humano conforme as suas competências? Lógica neoliberal, sem dúvida. Mas, há uma grande diferenciação entre um trabalho intelectual e um trabalho manual nessa fala, pois se antes mesmo foi dito que esse trabalho intelectual é responsável pela formação de sujeitos neonazistas, fiquemos mais espantados com o que um trabalho não intelectual pode formar.

Neste trecho, o professor responsável destaca a EF como sendo um trabalho de pensamento e reflexão, e compara com um trabalho manual ou até com tecnologia. Há ênfase no trabalho intelectual, a diminuição do trabalho cuja missão não se trate de reflexão ou discussão. Assim, uma exaltação da própria área da EF, o que é comum pois há muitos artigos que falam de sua legitimidade. Por outro lado, é uma fala em detrimento de outros trabalhos. Há a diminuição desses em vista da EF.

Depois, falaram mais sobre as distintas EF e sobre a sociedade. Assim, a sociedade tem demandas e a EF está ligada a essas demandas. O docente mais uma vez trouxe o futebol como exemplo e falou sobre uma aula desenvolvimentista cujo foco não é refletir, tampouco discutir. No exemplo, falou sobre uma possibilidade de emprego a partir do currículo desenvolvimentista e também de EF com foco só em esportes. Por fim, ele disse mais uma vez que não adianta ser magrinho e bem desenvolvido se for um neonazista.

É o melhor, é o que você mais admira, mais acredita? Não, porque você faz o cara magrinho, bem magrinho, o cara rápido, bem desenvolvido, mas um puta dum cara neonazista, sei lá, poxa, educação física não é pra gente tratar dessas questões, deixa eu ler aqui rapidinho. (p.37; fonte: diário de bordo digital).

A partir dessa fala do docente, um aluno questionou: Professor, isso não tem a ver com o que você imagina do futuro do seu país e somos responsáveis por isso?

E a resposta foi sim. Ele afirmou que os currículos não críticos não questionam a sociedade, enquanto os críticos buscam questionar a sociedade.

Vamos analisar. Pensemos nos efeitos. Ser desenvolvimentista é correr o risco de produzir alunos neonazistas, logo, é ser ruim. Nesta afirmação a partir da fala docente, a relação é causa e efeito, como se as coisas fossem tão diretamente relacionadas assim, tão lineares e tão banais. O sujeito que teve uma EF desenvolvimentista será um neonazista? Todas as pessoas que não tiveram uma EF crítica são pessoas neonazistas? O docente em tela teve uma EF crítica? Se não teve, tornou-se um neonazista? E os professores desenvolvimentistas, são neonazistas? Adeptos? E os alunos dos currículos críticos são todos solidários? São todos contra o nazismo?

Se assim fosse, os problemas desta questão estariam todos solucionados, porque era apenas ser de um currículo não crítico e tudo seria bom. Se ser do CC ou de currículos críticos é transformar a sociedade, portanto, é ser bom. Bem e mal. Bom e ruim. Novamente, oposição binária, sendo que um signo tem mais valor que o outro, ou seja, um é positivo e o outro negativo. A diferença sendo negação. Estruturalismo saussuriano. Como se as coisas fossem diretas dessa maneira. Mas, você sabe, caro leitor, a diferença entre o corvo e uma escrivanhinha? Questionaria o chapeleiro.

A partir da explicação do docente, os alunos acharam interessante misturar os currículos, porque segundo eles não adianta só refletir e não desenvolver as habilidades motoras. O efeito da explicação do docente a partir de uma lógica causa e efeito, também teve uma resposta e esta foi causa e efeito. O professor teve de explicar que não se pode misturar os currículos para não ter um Frankenstein³⁶, fez referência e recorreu ao coelho branco desta pesquisa quando ficou mais complicado explicar sua defesa. Entretanto, não foi suficiente, pois os alunos ainda achavam melhor misturar os currículos.

As falas dos alunos denotam que foi complexo o entendimento ou a aceitação de que a EF não é para a saúde das crianças. Segundo o docente não é isso! A EF não serve para melhorar a saúde dos estudantes! Apesar de ele narrar sobre e a saúde ser um tema presente nos currículos oficiais como a BNCC, os PCN e o Currículo de São Paulo. Foi um embate entre alunos e docente. Os estudantes defendiam a saúde. Eles entendiam os currículos, mas afirmavam que numa aula de outros currículos, quando acontece a prática de uma dança, esporte, ou outro, as crianças também estão melhorando a saúde do corpo. Nesse tema, o professor disse:

Repara, eu não estou falando que não é para gente falar sobre questões de saúde com os alunos, não tô falando isso. A minha preocupação é, se eu for falar das questões de saúde com os alunos, eu não vou falar com eles sobre o carimbó, porque ninguém faz o carimbó para emagrecer, carimbó é para você arrumar um namorado (p.39; fonte: diário de bordo digital).

O docente quis explicar que a saúde não é o foco principal, entretanto, isso não ficou claro. Faltou falar sobre ciência, explicar que a melhoria das capacidades físicas não ocorre sem

³⁶ Apesar de os alunos não saberem e o docente não ter mencionado para eles a referência ao Frankenstein, personagem do romantismo. Tampouco as análises de Neira (2009) e Nunes (2011), que discutem acerca dos perigos da mistura de currículos, que produzem currículo e sujeitos como monstros. Por isso, a relevância de compreender os currículos da EF, entender seus objetivos e os sujeitos almejados a partir das aulas. Escolher um currículo e seguir suas premissas, para não formar monstros. Ele trata futebol como pão e circo e depois EF como Frankenstein, sem explicar em detalhes sobre o assunto. Os currículos são representados como igreja, partido político e movimento social, o que produz regime de verdade. Um discurso essencialista sobre CC.

um planejamento adequado de aulas; faltou tratar da temática da saúde, pois há concepções de saúde diferentes e também sobre as questões políticas da saúde em uma sociedade moderna, que segundo Foucault (1994) é medicalizada. Além disso, para melhorar a saúde não basta apenas a prática do carimbó. E há distintos significados para a prática do carimbó e não apenas arrumar namorado. Com certeza, nestes tempos, muitas pessoas praticam carimbó com vistas à promoção da saúde também. Lembremos com Hall (1999) do governo pela cultura e da linguagem enquanto produção das significações, ou seja, os significados estão em disputa, há jogos de forças e relações de poder produzindo os modos de significar as práticas corporais, e não esqueçamos, as identidades fecham a significação e limitar uma dança apenas para arrumar namorado é barrar as fronteiras e a pluralidade de sentidos. Há distintos significados no carimbó. Ao ser citada, a prática do carimbó é narrada a partir de uma percepção cultural, mas também única, absoluta. O carimbó, segundo a fala docente, é apenas para arrumar namorado e não para emagrecer. Até porque pode haver pessoas que praticam o carimbó para emagrecer e, assim, conseguir namorar. Isso exclui todas as outras possibilidades de significação da prática para uma visão única de cultura, definição de significado e interdição de diálogo e fronteiras, contradizendo o currículo ao qual ele se filia. A afirmação sobre o carimbó mostra o professor contradizendo-se o modo como discursou sobre si e, de quebra, sobre o CC, pois ele sempre reforça com qual currículo se identifica. Ademais, entendemos que por adentrar no debate recente sobre os currículos, ele abriu portas para que não ocorresse a obliteração dos discursos que atribuem à EF a promoção da saúde e orientação de exercícios físicos.

Definir a prática com base em apenas um significado é fechar fronteira e assumir uma posição docente fechada em relação as distintas significações e culturas. É estar firmado na identidade e na diferença como exclusão. Na defesa de uma visão. Uma barreira.

Ainda sobre misturar currículos, o professor disse: “não sou médico, não sou personal trainer, é muito complicado” (p. 40; fonte: diário de bordo digital). Ele disse isso, pois estava falando sobre a responsabilidade da EF desenvolver as habilidades das crianças, crianças que não saem muito e não brincam na rua. Para o docente se pode falar sobre saúde, mas não é o foco da EF. Depois, de novo deu exemplo do futebol. Falou sobre tematizar esse esporte, e possibilidades de os alunos compreenderem melhor a prática com problematização. Questionemos, por que não problematizou a questão da saúde? Por que não deu exemplos de tematização na qual o tema da saúde pode emergir e com isso minimizar as dúvidas, para, assim, em meio aos embates, abrir para outras questões, inclusive, fisiológicas.

Então, ele afirmou: “dentro da escola o meu intuito é fazer as crianças entenderem um pouquinho melhor o futebol neste projeto” (p.45; fonte: diário de bordo digital). O docente

explicou com mais cuidado, falou sobre experienciar, vivenciar e ser produtor da cultura da prática corporal. Ele também comentou sobre utilizar vídeos, internet, figurinha, e outros elementos para os alunos entenderem melhor o futebol.

Uma aluna ainda continuava a defender que na prática corporal as crianças estavam perdendo peso, que a saúde era importante, mas o docente falava que esse não era o foco. E o professor começou a dar mais exemplos sobre futebol. Mais uma vez, nada de justiça curricular, tampouco descolonização do CC. Mais uma vez, o CC é narrado o melhor, mesmo o docente querendo dizer que não, mesmo depois de afirmar não ser o melhor, ele completa e afirma que o CC permite entender melhor as práticas. Se o CC é o currículo que permite entender melhor as práticas, como ele não é o melhor? Paradoxo. Mais! A representação da melhoria da saúde como fim da EF não foi sequer tensionada, quanto mais superada por outra. O que se dá para concluir é o professor não apenas não "seduziu" os alunos a pensar outro modo de fazer EF, como perdeu uma ótima oportunidade para problematizar os saberes e poderes que atribuem a EF tal finalidade. Nada de crítica (foucaultiana). A conversa ficou entre sujeitos que não entendem a linguagem do outro.

A gravação foi encerrada no meio de uma fala do docente com os alunos sobre futebol. Não dá para saber se muito mais foi falado.

A aula do dia 28 de abril começou com uma conversa. O professor leu o nome de cada um presente na sala virtual. Avisou que faria uma apresentação de slides como se fosse uma revisão dos conteúdos trabalhados no semestre e apresentaria elementos novos. Iniciou a apresentação com os métodos ginásticos, falou do método sueco e francês, apenas que eram famosos, depois falou o objetivo dos métodos ginásticos, deixar as pessoas fortes, disciplinadas e corpo pronto para o trabalho, resumindo os ideais ginásticos, favorecendo a dispersão de discursos acerca deles superficiais daqueles produzidos nos seus manuais.

Ele mostrou imagens de crianças descalças e disse que era uma escola estranha do começo do século XX. Mostrou a divisão entre meninos e meninas. Após isso, falou da esportivização da EF. Disse que o esporte foi importante para área. Mostrou o estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo, por meio de uma imagem bem antiga. Falou do esporte e como ele permite as pessoas aprenderem competição e hierarquia. Segundo ele o esporte ensina as pessoas a terem regras, falou sobre sua relação com a sociedade da época. Para ele, essa EF selecionava os melhores, ensinava o mérito e a liderança. A EF tinha como objetivo formar atleta. Também mencionou o contraturno, falou que excluía muita gente.

(...) simplesmente a prática do esporte começa a fazer a função de uma educação esportiva onde as pessoas aprenderiam hierarquia, onde as

peças aprenderiam a obedecer às regras, onde as pessoas aprenderiam a perder, a competir, a cooperar, onde o esporte nesse momento ele ocupa o espaço de todas as outras práticas possíveis de educação física, a educação física servia então pra pessoas irem lá e praticar esportes e o que seria esse benefício da educação física? (p. 53; fonte: diário de bordo digital).

Aqui mais um momento de dispersão dos discursos sobre a EF. Novamente, atribui ao esporte um poder mágico de assujeitamento direto e seu vínculo restrito ao capitalismo; não abordou que o esporte também foi usado para contestar poderes, como o fez Jessie Owens frente a Hitler; promover a luta de classes, como ocorreu nas Olimpíadas Populares de Barcelona, em 1936; ou seus usos na Guerra Fria; seu simbolismo junto aos movimentos anarquistas, eventos que distanciam-se do capitalismo, ou seja, podem aprender a resistência. Além disso, foi por meio do futebol que o movimento sindical encontrou forças para combater a ditadura cívico-militar de 1964 - 1984, da qual emergiram lideranças políticas, como o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Do mesmo modo, a EF não teve como meta formar atletas de alto rendimento o que difere das políticas que usam do esporte para a formação de um tipo de sujeito ou, como explana a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco, que toma como direito a todos o acesso à EF e ao esporte.

O docente informa que isso mudou no momento em que a escola passou a ter foco em formar cidadão. Apesar de o professor não informar, relembremos que a formação para a cidadania já era proclamada após a Revolução Francesa e reforçada na Declaração dos Direitos do Homem, da ONU, em 1948, assumida pelos países signatários, como o Brasil. No entanto, na década de 1980 a EF foi posta na parede. A sua função não devia ser projetar novos talentos esportivos, e sabemos que é muito mais ampla do que isso. Depois, o docente mencionou a EF para saúde renovada, uma nova forma de promoção da saúde, mas nos tempos atuais, por isso renovada. Ele falou que as crianças devem fazer hábitos saudáveis, pois a sociedade é sedentária. O professor também falou um pouco sobre o currículo desenvolvimentista, cujo objetivo é desenvolver habilidades motoras. Explicou aos alunos que nesse currículo, o esporte só entra na fase especializada, não antes. Então, são currículos diferentes.

Também falou um pouco sobre a psicomotricidade. Nesse currículo, ele afirmou ser correto utilizar os esportes, mas não com o foco em formar atletas, mas para ajudar no desenvolvimento. Ele profere um equívoco, pois a psicomotricidade critica a especificidade técnica que o movimento esportivo requer. Evidenciou como um currículo cujo foco é oferecer estímulos motores, desenvolver o psi, a cognição, a inteligência. Descreveu exemplo desse

currículo, arremessar em um alvo, andar e depois arremessar, usar o músculo, as capacidades e conseguir acertar o alvo.

Depois, apresentou um exemplo do CC com base no handebol. Descreveu as práticas corporais enquanto elementos da cultura, afirmou ser relevante compreender como foi inventado, por que, para quem, seus praticantes, como se tornou o que é, porque tem na escola e não tem na rua, porque é bastante praticado na escola. Mostrou, por meio desse exemplo, potencialidade no CC. Ainda retomou a análise crítica com foco na classe econômica e a pós-crítica como além. Segundo ele, pós-crítico fala de moradia, sexualidade, classe, identidade.

E aí é cultural, tanto que eu falo pra vocês, né práticas corporais como elementos da cultura, compreender como foi inventado, porque, pra quem, quem pratica, como pratica, como o handebol se tornou isso que ele se tornou hoje, quem está incluído, porque que ele é europeu, porque que tem na escola e não tem na rua, vocês já repararam que o handebol as pessoas praticam muito na escola, mas você vai num parque e não tem ninguém jogando handebol, ou tem muito pouco, né? (p. 57; fonte: diário de bordo digital).

Nesse trecho, vemos uma tentativa de evidenciar o CC como potente para compreensão da prática corporal enquanto elemento da cultura, vemos que o docente traz referenciais que embasam o CC e a sua fala. Como já mencionado, em certa medida, o docente defende uma educação crítica no sentido de levar em consideração as questões de ordem de classe social, e também acredita na necessidade de revolução. Nesta citação, fica mais nítido o seu posicionamento pós-crítico, de acordo com o CC.

Depois disso, chegou no slide onde apresentou uma tabela de resumo dos currículos não críticos, críticos e pós-crítico, ou seja, os nomes dos currículos em cada encaixe. Essa é uma maneira de sistematizar os conteúdos para os alunos. Após isso, falou um pouco sobre os currículos anteriormente apresentados no slide. Então, trabalhou com os alunos questões do Enade, como:

Questão 15. A ênfase na aprendizagem do gesto motor, da técnica do rendimento, incorporada historicamente na educação física reforça os valores de competição exacerbada, performance, autossuperação e vitória a qualquer custo, aspectos predominantes na sociedade capitalista. As Políticas Educacionais Brasileiras têm sinalizado para um modelo de Escola responsável pela socialização e sistematização da cultura.

Diante dessa realidade a educação física pode contribuir com esse modelo de escola orientando suas intervenções pedagógicas.

- a) Na perspectiva desportiva baseada na força, abrangência e evidência do fenômeno desportivo moderno.

- b) Na perspectiva heterônoma, baseada nas repercussões do exercício físico na saúde funcional.
- c) Na perspectiva psicomotora baseada na necessidade de estabelecer padrões de movimentos e de aquisição de habilidades motoras básicas.
- d) Na perspectiva da cultura corporal, baseada na relevância social do conteúdo que permite visualizar o seu sentido e significado.
- e) Na perspectiva do comportamento motor, baseada na aprendizagem do movimento que beneficia os aspectos inerentes do seu próprio movimento.

Essa foi uma questão do Enade que o professor respondeu com os alunos, sendo a alternativa correta letra D. E conversou com os discentes sobre isso. Partir da realidade dessa prova, pois é uma questão de um exame importante para o ES, mostra que o docente considera o mercado de trabalho, a preparação dos alunos para uma prova, os desafios que eles podem encontrar nessa prova, e promove uma ajuda aos futuros professores.

Leu mais duas questões do Enade e resolveu com os estudantes, em grupo. De fato, é uma preparação para os discentes estarem preparados para a prova. Porém, não podemos de ver por outra perspectiva. Qual efeito disso? Criticar tanto a sociedade capitalista, a desigualdade, e ensinar questões do Enade? Uma prova de larga escala cujo foco é avaliação e comparação de IES. Afinal, o foco de ensinar os currículos é que os alunos sejam aprovados?

O Enade se trata do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, uma avaliação em larga escala cuja finalidade é obter resultados acerca do desempenho dos discentes de distintas IES, com a comparação e hierarquização dos resultados das notas, uma avaliação parte do sistema capitalista, da sociedade neoliberal, da meritocracia, avaliação, comparação e hierarquização de sujeitos, apesar de buscar a melhoria da qualidade do ensino, avaliar o rendimento dos formandos e visualizar o aprofundamento das habilidades e competências dos conteúdos no ES.

Sua existência permite políticas públicas, porém também há os efeitos de seus usos como a hierarquização dos resultados. O professor crítico do capitalismo acaba por usar de ferramentas desse modo de gestão também em suas aulas. Então, mais uma vez, não é uma questão de escolha ser capitalista, ainda que no discurso docente pareça ser. Enfim, pelo modo como o discurso docente dispersa, se pode entender a concepção de sujeito capitalista como uma escolha do próprio sujeito.

O docente comentou tão fortemente sobre o capitalismo e a sociedade capitalista, entretanto, questões do Enade foram feitas com os alunos, os discentes respondiam com o

professor e eles diziam as dúvidas. Depois disso, afirmou que iria postar na plataforma certas questões do Enade para os alunos responderem. Encerrou a aula.

Vale dizer que apesar de ter realizado com os estudantes as questões do Enade, não observamos nas aulas algum momento em que o docente apresentou algo para eles sobre os motivos de fazer questões do Enade, nem a que essa prova se refere, a quais medidas políticas se vincula, os motivos pelos quais o ES necessita aplicar essa prova aos alunos, tampouco discorreu acerca dos motivos pelos quais se produziu uma prova como o Enade.

A aula seguinte se iniciou com o tema de currículos da EF, o mesmo de encerramento da aula anterior. Em 05 de maio, o docente afirmou currículo enquanto tipo de EF que forma um determinado tipo de pessoa, de aluno, e ainda ressaltou ser relevante conhecer os distintos currículos por causa do mercado de trabalho. Ele disse que uma escola pode solicitar determinado tipo de currículo e o professor deve saber sobre aquele currículo. Entretanto, criticou os professores cuja roupa é atlética e usam apito, disse que ama futebol, mas não é juiz de jogo de criança, também é uma proposta que não apoia. Podemos perguntar, o que é ser juiz de jogo de criança? O professor que apita um jogo é isso? O professor de CC não apita jogo? Qual o problema do professor conduzir um jogo no CC? Não se trata de uma representação e como tal, aberta a *différance*? De que maneira as crianças realizam o jogo sem condução? Jogo de criança é pejorativo? O jogo de adulto pode ser apitado? Ele apita jogo de adulto? Essa afirmação do docente acaba por produzir efeitos na própria constituição do ser árbitro ou de usar apito como forma de conduzir a aula. Além do mais, vemos a diferença negativa. Se o CC é levado para a escola como ocorre na sociedade, por que não tem árbitro nos jogos e esportes?

O docente aborda a temática por conta das exigências do mercado de trabalho e não por ser um objeto de estudo de um campo de pesquisas. Ainda se manifesta fortemente contra o capitalismo e reverbera um discurso que decorre do capitalismo sem a menor criticidade.

O docente responsável pela disciplina, na época em que a observação foi realizada, também era professor na Educação Básica na rede municipal paulistana, mestre em Educação e doutorando em Educação em uma IES pública. Um aluno questionou como o docente conheceu a EF crítica e ele contou sua história pessoal. Evidenciou a influência de seu orientador. Disse que foi através dele que conheceu a EF pós-crítica.

eu fui fazer a licenciatura só para fazer, para ter mais um diploma, porque naquela época era só pedir para participar do curso, era de graça, era só participar do curso e terminar. Lá, eu conheci o cara que é o meu orientador e ele é um grande intelectual, uma pessoa que eu admiro muito, aí ele vai trazer as questões: Por que a gente só faz esportes europeus e americanos na EF? Por que a gente só privilegia quem joga bem? Por que a gente não faz maculelê, jongo, entre outras coisas? Ele

faz a gente pensar sobre esses elementos. (p.66; fonte: diário de bordo digital)

Essas questões mencionadas apareciam na disciplina, pois era uma defesa à tematização de práticas não privilegiadas, segundo ele. Apesar de o futebol ter sido o esporte mais citado por ele e pelos alunos, nas aulas do ES. É possível ver a distinção daquilo que foi ensinado para ser feito na escola e aquilo que de fato eram as aulas no ES.

Em resumo, a opinião dele sobre o CC é: “Os estudos com filosofia, com sociologia que são essas coisas que eu gosto muito hoje, você muda muito, você começa a entender, na minha opinião, você começa a entender um pouquinho melhor o mundo” (p.66; fonte: diário de bordo digital). O docente se mostra interessado sobre essas questões filosóficas, sociais, referências distintas. É interessante que o professor do ES, de EF, esteja aberto à essas discussões.

Neste trecho, é possível compreender que o currículo pós-crítico, de acordo com esta disciplina, não apenas permite os alunos entenderem melhor o mundo, mas também muda o docente e o faz entender melhor o mundo. Assim, aluno e professor são teoricamente beneficiados e sujeitos capazes de, a partir do estudo do CC, entender melhor o mundo.

entender um pouquinho melhor nosso mundo, minhas ações, enfim, lembrando existem tipos de EF que você vai deixar o aluno mais rápido, que você vai deixar o aluno, talvez, mais saudável, que você vai deixar o aluno, talvez, mais habilidoso, talvez com o aspecto motor mais desenvolvido, né, mas também tem um tipo de EF que você faz com que os alunos entendam melhor a sociedade (p.67; fonte: diário de bordo digital).

O discurso atrativo sobre entender melhor a sociedade é reforçado inúmeras vezes durante o semestre. Analisemos como o discurso do professor dispersa: é uma disciplina de currículos da EF, cujo foco seria a apresentação deles, mas em todas as aulas o docente parte em defesa do CC, critica os currículos tradicionais, sem, no entanto, adentrar neles e explicar para com a formação dos alunos e a epistemologia de cada um.

Nas falas do professor, ele sempre afirma que o pós-crítico ajuda a entender melhor o mundo, reforça questões para além da classe social, como raça, gênero, moradia. Entretanto, as teorias pós-críticas não devem ser resumidas desse jeito. Superficialmente poderiam até ser só isso, mas não são. Lopes (2013) comenta as distinções entre as teorias pós-críticas, bem como seu impacto para os estudos curriculares no Brasil. Comenta sobre o pós-estruturalismo, a *différance*, o pós-colonialismo, o pós-moderno, o pós-fundacionalismo, o pós-marxismo. Apesar de cada um dessas teorias serem constituídas de similaridades, ou pontos em comum, cada uma tem suas particularidades e são específicas. Entretanto, o docente não gasta muito

tempo explicando essas teorias. O pós-colonialismo, por exemplo, só é discursado brevemente em duas aulas, mas resumidamente ele conversa com os alunos sobre:

Então a gente ensina na escola inglês, mas porque que a gente não ensina mandarim, porque que a gente não ensina espanhol, porque que a gente não ensina francês, são resultados dos nossos processos de colonização, que vê como o pós-colonialismo pode nos ajudar. (p. 86, fonte: diário de bordo digital).

Apesar de não enviar textos para os estudantes sobre o pós-colonialismo, por exemplo, ele apresenta resumidamente essas teorias. Então, fica evidente, há uma tentativa no discurso docente de mostrar para os alunos como as teorias pós-críticas podem auxiliar na produção de uma EF outra, distinta das criticadas por ele.

Depois disso, novamente ele apresentou slides sobre os currículos da EF e começou pelos métodos ginásticos. O professor também falou sobre os métodos ginásticos não serem mais utilizados, mas o esporte ser bastante recorrente, e a esportivização ser foco em certas aulas de EF. Além disso, afirmou que psicomotor e desenvolvimentista estudam o movimento, mas o modo é distinto, único. Não é a mesma maneira. E resumiu o currículo da saúde com “você sabem bem” (p.68). E os críticos como mais marxista. Será que os alunos sabem o que é marxismo? Afirmou que se aproxima mais do currículo pós-crítico e questionou se faz sentido em uma aula de psicomotricidade tematizar o passinho dos malocas. Um aluno não entendeu a pergunta, então ele explicou. O aluno disse que não. E ele questionou e na desenvolvimentista? E um aluno disse não. E ele questionou e na promoção da saúde? E o aluno disse que não. Porém, uma aluna respondeu sim. Ela disse que se movimentar o corpo faz bem para saúde. Assim começou a discussão. Marquemos que ele retoma essas questões. Trata de distintos currículos numa mesma aula. Ele tentou influenciar os alunos a dizerem que não, que apenas o CC pode usar o passinho, mas não deu muito certo, ele não conseguiu influenciar. A resposta dela foi sim.

Outro aluno respondeu a ela, falou não e argumentou ao afirmar a saúde não como foco, neste caso. Ela replicou, falou que não veem um repertório motor independente. Então, o professor interveio e perguntou para a aluna qual EF se preocupa com o repertório motor, ela respondeu a psicomotricidade e ele disse também a desenvolvimentista. Ele questionou se era coerente tematizar o passinho dos maloca sendo um currículo desenvolvimentista. Ela respondeu que não conhecia o passinho dos maloca. Outro aluno também não conhecia. O professor disse que eles não sabiam o que estavam perdendo. Ela foi pesquisar. A discussão continuou. A aluna disse que independente da atividade, do que você quer atingir, você pode tematizar o tema.

Ora, o docente por tratar de distintos currículos numa mesma aula, acaba por não aprofundar nenhum deles, ou seja, cada um tem suas especificidades que não são informadas de maneira organizada, mas mencionadas superficialmente nas aulas da disciplina e vez em quando, relacionadas ao CC.

O docente questionou os demais alunos. Um estudante perguntou se não entraria na questão pós, e a aluna perguntou se a pós englobava outras concepções. Outro estudante disse que se for falar apenas do passo e não aprofundar, sendo o trabalho docente pautado na visão crítica ou pós, não adianta. Diferentemente do docente, este estudante conseguiu explicar a questão. Vemos que o estudante compreendeu o que o docente tentou explicar. Independente do currículo, se não aprofundar a prática não vai tematizar. Depois, o professor falou que no currículo desenvolvimentista, outras atividades podem ser melhores para desenvolver o aspecto motor, pois o passo é difícil de fazer. Ele queria que o passinho dos maloca fosse apenas relacionado com CC. Mas não foi o que aconteceu.

A discussão, em suma, foi essa. No mais, a intenção do docente era dizer que o passinho só serve para o currículo pós-crítico, e não para os outros.

Depois disso o professor mostrou o vídeo para os alunos de um currículo da EF com o intuito de os alunos responderem o nome do currículo. No vídeo são crianças sentadas na quadra em fila uma de frente com a outra pé com pé, segurando a mão do par em sequência segue a fila todos iguais, daí vem dois correndo por entre esta fila (tem um espaço de cada par, para que estes dois alunos passem correndo entre eles, parece o túnel da quadrilha vem dois, corre, senta, e vem os dois próximos, assim sucessivamente (vence o lado que terminar primeiro, estava bem empatado, daí começaram as meninas e deu uma grande diferença nos lados, porque a primeira menina errou) O time azul ganhou, depois fizeram vermelho contra vermelho e azul contra azul.

O docente perguntou para a turma o que eles acharam do vídeo. Um aluno respondeu que é dinâmico. Outro disse que é uma atividade cooperativa. O docente falou que depende, pois um time precisava ganhar do outro. Um discente disse que era currículo desenvolvimentista, mas o docente alertou para lembrar dos estudos da disciplina. Começaram a conversar sobre as possibilidades. Concluíram que não era crítico, pós-crítico. O professor começou a gostar. Ficaram entre o currículo desenvolvimentista e o psicomotor. Por fim, o docente disse que era psicomotricidade no vídeo.

Então, foi uma conversa longa sobre os motivos de ser psicomotricidade e não ser desenvolvimentista. Portanto, as particularidades do currículo desenvolvimentista foram mencionadas. E ficou claro para a turma o currículo do vídeo.

Mais um vídeo foi apresentado para os alunos. Vídeo do CC e o desafio da garrafa³⁷.

O professor perguntou aos alunos qual era o currículo. Um respondeu ser crítico ou pós-crítico. O docente questionou os outros discentes. Um aluno disse, eu também acho que é pós crítica porque envolve habilidade, cultura, envolve o gênero, porque pode ser praticado tanto por homem, como por mulher. (p.76; fonte; diário de bordo digital).

O docente respondeu:

Aquelas coisas que estavam embaixo dos slides dos pós-críticos são questões que o pós-crítico analisa, mas não necessariamente, não obrigatoriamente todas as aulas o professor precisa fazer análises sobre aqueles elementos, mas o que mais, o que vocês acham, vocês gostaram? Isso é uma educação física no município de Guarulhos, é uma escola pública em Guarulhos. (p.77; fonte: diário de bordo digital).

Então, eles comentaram sobre as especificidades do vídeo. Sobre a música, como ficou famosa essa brincadeira da garrafa e também como as pessoas editavam esse vídeo na internet para parecer que acertavam toda vez que brincavam.

O professor confirmou para os alunos sobre o vídeo ser uma aula pós-crítica, e disse que não precisa fazer toda vez uma análise sociológica para ser currículo pós-crítico.

A ideia da EF cultural ela nunca inventa, o professor nunca inventa uma brincadeirainha, o professor nunca inventa uma estafeta, um desafio, não foi o professor que inventou esse desafio da garrafa, ele já tava no mundo e o professor traz pra dentro da EF para que as crianças entendam melhor o mundo em que elas vivem, então porque os seres humanos fazem aquilo, é uma boa dica também para vocês identificarem, tanto a crítica, quanto a pós-crítica não inventam atividades, o professor não é o cara criativo, que faz uma brincadeira muito legal, trazem para dentro da escola aquilo que tá no mundo, aquilo que tá na cultura. É bonito isso, né? (p. 79; fonte: diário de bordo digital).

Analisemos essa citação da disciplina. Primeiro: mais uma vez o termo no diminutivo para desqualificar, ou ainda, enfatizar menor valor, “brincadeirainha”, como já dito, o sufixo indica uma diminuição do termo em relação ao tema. Segundo: é dito que no CC não se inventam brincadeiras, ou outro tipo de atividade, mas as práticas são levadas para a escola como acontecem além de seus muros. Ora, se anteriormente ele defendeu que não se deve apitar jogo de criança, os esportes são tematizados como ocorrem além da escola? Terceiro: é bonito isso, né? É exatamente a exaltação dos currículos crítico e pós-crítico em relação ao tradicional.

³⁷No vídeo de um rapaz que joga uma garrafinha de água e ela sempre cai em pé, em vários lugares, mas sempre cai em pé. Em seguida o vídeo mostra alunos em várias escolas diferentes realizando o desafio, em sequência aparece um cartaz dizendo, vamos nos aprofundar nos questionamentos. É uma tematização sobre o desafio da garrafa no CC. Segue o link: <https://www.youtube.com/watch?v=M4BF2pUSIbY>.

Depois disso, o professor falou que encerrou a aula porque tinha separado três vídeos para a turma, tinha passado dois, mas os alunos estavam adiantados então ele iria encerrar a aula. Disse que deixaria um exercício parecido com o Enade na plataforma para os alunos resolverem.

A aula do dia 12 de maio começou com o docente fazendo um alerta aos alunos para tomarem cuidado com as distintas EF, não entenderem como uma linha do tempo onde uma começa e outra acaba, mas entenderem que estão todas juntas ao mesmo tempo nas escolas, porém é necessário escolher apenas uma. Também evidenciou que a EF pós-crítica não é a melhor, é apenas mais uma EF. Uma fala um tanto intrigante já que na aula anterior ficou evidente que segundo o professor apenas o CC poderia utilizar dos passinhos dos malocas, ou seja, seria o único currículo capaz de abarcar todas as práticas corporais e, do mesmo modo, a única que ajudaria a compreender o mundo. Do mesmo modo, a questão da escolha dá um tom de soberania do sujeito. Sabemos que a escolha tanto não é uma ação de um sujeito autocentrado, autorreferenciado, como a questão dos currículos nas escolas é algo atravessado por muitas relações de poder, que, em várias ocasiões, estão muito distantes da vontade (de poder) do docente. Depois disso, ele apresentou slides sobre os currículos.

Mais uma vez, tratou de currículos diferentes ao mesmo tempo que outros. Resumiu os currículos críticos em crítico-superador e crítico-emancipatório, reforçando seu foco nas classes sociais, e o pós-crítico enquanto, novamente, além, pois trabalha as noções de sexualidade, gênero, raciais, habilidade. Afirmou que depende do professor pós-crítico a linha seguida.

Na verdade, cada professor que trabalha numa perspectiva pós-crítica vai se fundamentar num campo teórico, numa teoria, alguns vão se aproximar mais dos estudos de gênero e sexualidade, outros vão se aproximar mais dos estudos étnico raciais e aí a gente vai tentar discutir essas questões na escola com as crianças. (p. 81; fonte: diário de bordo digital).

Ainda sobre as críticas à sociedade:

a grande ilusão da sociedade capitalista ou dessa sociedade que a gente vai chamar de moderna, a grande ilusão é que as pessoas aqui de baixo elas podem vir aqui pro topo, então o capitalismo faz isso com a gente ele dá a ilusão que a gente pode ir lá pra cima, seja ganhando um big brother, seja trabalhando muito, seja sendo um jogador de futebol (p.83; fonte: diário de bordo digital).

Com base nos trechos das aulas, fica nítido o engajamento do docente e as críticas por ele feitas sobre a sociedade capitalista. Assim, é possível concluir que a concepção presente nas aulas em relação à sociedade é uma concepção crítica, de ataque a esse modo de construção de

sociedade, de tentativa de distância com o capitalismo. Além disso, o docente não cita (mecanismo de exclusão) de que antes do capitalismo você nascia servo da gleba e morria do mesmo jeito e como servo no mesmo lugar. Em que pese ele criticar, esse é o lado bom do capitalismo do qual ele também se constitui.

A crítica à organização da sociedade já foi feita anteriormente pelo docente nas outras aulas, como vimos. Desta vez, ele explicou com um pouco mais de detalhes sobre a questão da modernidade.

O docente ainda falou um pouco mais sobre currículo crítico, sobre a influência de Karl Marx e do marxismo. Ainda afirmou a grande ilusão da sociedade capitalista como sendo a possibilidade das pessoas subirem no topo, ficarem ricas, terem dinheiro. Também afirmou que alguns filósofos defendem a vida em rede, assim quem está à margem é chamado marginal. Por isso, não é mais uma sociedade moderna, pois não se atendeu os preceitos de liberdade, igualdade, não foram chances iguais para todos.

Todo mundo que acredita na ciência, que acredita que a ciência vai resolver todos os problemas do mundo é uma pessoa moderna. Todas as pessoas que acreditam que se a gente trabalhar muito e que no final da nossa vida a gente vai ter dinheiro é uma pessoa moderna, se você acredita que se você fizer tudo direitinho e mais para frente vai ter algo muito bom te esperando, é uma promessa da modernidade. Os pós-modernos eles vão desconfiar disso, os pós-modernos vão entender que a sociedade pra além das relações de classe social ela também se constitui a partir de relações de gênero, de relações de sexualidade, de relações de raça. (p. 84; fonte: diário de bordo digital).

Podemos nos questionar sobre a afirmação do docente de as pessoas modernas acreditarem na ciência. Então, todas as pessoas que acreditam na ciência são modernas? Lembremos a noção de sujeito moderno proposta por Hall, já apresentada neste texto. O sujeito moderno é centrado, dono da razão, da autonomia, da verdade. Vemos no pós-estruturalismo que o conhecimento é uma produção. Se o moderno acredita na ciência, o pós-moderno não? Não é isso.

E, também o professor traz de novo a questão de não ser a melhor EF. Assim como a EF desenvolvimentista tem o objetivo de desenvolver as habilidades motoras das crianças, e dessa forma, é a melhor para esses fins, esse receio em afirmar a EF pós-crítica como melhor apenas ressalta a opinião do docente como sendo a melhor, ainda que ele diga que não. Lembrando que essa é uma opinião transmitida pelo sujeito em determinada posição que ele ocupa.

A aula pode ser resumida como uma explicação com exemplos da distinção entre currículos críticos da EF e currículo pós-crítico. Ele trabalhou com slides nessa aula. O docente

exemplificou com o Ronaldo fenômeno, pois o jogador tentou ser sócio de um clube e não conseguiu, assim, o professor afirmou não ser só apenas uma condição de classe e defendeu o pós-crítico. Ele utilizou o exemplo na conversa com os alunos para mostrar que não basta ser rico, não basta alcançar certo status social. Mas, outras questões estão nas relações. Porém, isso não ficou claro.

Também mencionou a teoria queer como um campo do currículo pós-crítico, grosso modo, não explicou o que era de forma detalhada. Ele apenas disse:

A teoria queer, pessoal vai dizer, o queer em tradução seria estranho e a teoria dos estranhos. São pessoas que não se identificam, por exemplo, ou, não fazem questão de se identificar com homem ou mulher, por exemplo, uma pessoa que vocês conhecem com certeza, vocês já viram o filho do Will Smith, o Jaden Smith. Ele nasceu menino, ele trabalha como estilista e as roupas do Jaden não tem gênero. O queer era apontado na rua como estranha, então, são vários campos teóricos. (p.86; fonte: diário de bordo digital).

O professor fez uma fala bastante pequena. Definiu a teoria queer como a teoria dos estranhos, não identificáveis como homem ou como mulher, apenas. Não explicou detalhes. Fechou fronteiras. Não aprofundou. Não se utilizou da *différance* onde apenas a própria é constituinte e condição para os queers.

Ele narrou apenas isso. Depois apresentou um slide com dois lutadores de mma e questionou se seria possível essa luta em uma sociedade não globalizada, o aluno disse que não porque se é globalizada tem várias práticas, é um misto, mma. O docente enfatizou essa pluralidade, as técnicas, a nacionalidade das lutas, as formas de luta. Exemplificou o taekwondo olímpico como horrível, pois não pode muita coisa, apresenta distintas regras e dificulta a prática, adjetivando a representação. Disse que as práticas corporais se transformam com o tempo.

Fato afirmado e consenso entre a turma era que um determinado currículo forma uma determinada pessoa, então a EF vai formar o sujeito a partir do currículo de EF. Essa é uma verdade estabelecida. Mas o que as afirmações do professor têm com as crenças anunciadas?

No final da aula, apresentou os princípios ético-políticos do CC. Apresentou cinco, reconhecimento das identidades culturais, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Sobre a justiça curricular, ele disse: A educação física pós crítica vai dizer o seguinte: Poxa nós já fizemos lutas, nós não fizemos nenhuma dança agora, ó isso não é justo, então justiça curricular, como é que você faz justiça curricular?

E a resposta: “Trazendo várias práticas corporais para serem estudadas, práticas corporais de diferentes grupos” (p.91; fonte: diário de bordo digital).

Isso é o que ele anuncia, entretanto, vemos que não é feita a justiça curricular na disciplina. As pesquisas e publicações disponíveis sobre o CC evidenciam princípios ético-políticos que subsidiam a prática pedagógica docente nas escolas, princípios estes que conduzem a tematização das práticas corporais e auxiliam os professores a conduzir o semestre com os discentes, ou seja, são parte da narrativa do CC. Além do fato de o mapeamento não ser apenas sobre trazer outras práticas apenas por não terem sido estudadas.

Pensemos na relação global e local proposta por Hall (1997) ao evidenciar o governo pelas formações culturais. A globalização da prática esportiva do futebol supera a menção de outras práticas corporais na mídia, nos jornais e revistas, nas práticas vistas nas cidades brasileiras. Ao reforçar essa prática, o docente vai em direção a essa mesma lógica. Oposta ao CC. Ainda que como exemplo do CC. E o professor anuncia a justiça curricular como algo que não faz.

Ainda sobre os princípios do CC, afirmou:

É a mesma coisa, por exemplo, evitar o daltonismo cultural, o daltonismo é aquela pessoa que não enxerga certas cores, então se eu levo só algumas práticas corporais, se eu levo só futebol (p.93; fonte: diário de bordo digital).

O professor exemplificou a descolonização como fazer outras práticas não apenas europeias. Para o professor, ancoragem social é

Beleza, você gosta de kpop, ótimo, mas o que é k-pop? O que significa o k que vem antes da palavra pop? Ah, significa Korea. Ótimo. Onde fica a Korea? Quem mora Korea? O que que as pessoas da Korea gostam? O que elas fazem? Todo mundo gosta de k-pop? Todo mundo dança k-pop no meio da rua? (p.92; fonte: diário de bordo digital)

Para ele evitar o daltonismo, o que pratica o daltonismo é como a pessoa que não enxerga cores, só pratica um esporte, só futebol, só uma prática.

Nesta aula, cujo foco maior se deu no CC, o docente acaba por essencializar as coisas, ou seja, afirma o verdadeiro CC, narra a partir de uma definição superficial e interdita quaisquer possibilidades de aprofundamento. Assume a função de autor, aquele que detém a verdade. Os comentários feitos são distantes da *différance*, não são abertos à mudança, tampouco dispersados na diferença.

A aula do dia 19 de maio se iniciou com os participantes falando sobre a vacina. Na época, as vacinas contra a COVID-19 começavam a ser liberadas por faixa etária e casos de

risco como gestantes, pessoas com dificuldades respiratórias e outros. Foi um período muito complicado para todos, pois a doença ameaçava as vidas e não sabíamos como lidar com a pandemia, justamente por isso as aulas eram remotas.

Após essa conversa, o docente retomou a fala da aula anterior sobre a atividade que os alunos deveriam fazer. Ele comentou que não passou um currículo e nem uma prática para cada um, mas que iria fazê-lo em breve. A atividade dos estudantes consistiria em elaborar um plano de aula a partir de um currículo escolhido pelo professor e também de uma prática corporal mencionada por ele.

Na sequência, avisou o assunto da aula: o currículo pós-crítico, defendido por ele, segundo ele mesmo. O objetivo desse currículo não é emagrecer as pessoas, não é desenvolver aspecto motor, se desenvolve tudo bem, mas não é o que almeja, alertou. Avisou que o foco são os discursos das pessoas sobre as práticas corporais, é qual cultura e o conhecimento se leva para a escola, se antes era só prática euroestadunidense, essa perspectiva carrega outros conhecimentos, demais culturas, disse ele. Além disso, marcou fortemente a questão de a EF por muito tempo não ter levado para a escola as práticas da rua, da cultura dos alunos.

Para o professor, o CC é uma pedagogia da rua. Ela leva para a escola o que o aluno faz fora da escola. E não tem um conhecimento adequado por idade. Não tem objetivos pré-definidos. Eles produzem na medida em que o trabalho é realizado. As atividades são feitas com base nas falas das crianças. Podemos perceber que é bem distinto do ES e dos alunos do ES e de suas aulas no ES. Em momento nenhum o docente no ES se utilizou de exemplos de práticas corporais que soubesse serem vivenciadas pelos alunos, ou ainda, em nenhuma fala buscou saber quais práticas fazem parte da cultura dos estudantes no ES. Nota-se também a ausência de preocupação, por parte do docente, sobre a justiça curricular no ES, a descolonização do currículo, e ainda, não se evitou o daltonismo cultural já que os exemplos dados eram os escolhidos por ele mesmo e as avaliações foram iguais para todos, apesar do cuidado dele mencionar em outra aula que ajudaria os alunos.

Ele deu dois exemplos de tematização feitas por ele mesmo, uma do samba e uma de brincadeiras com pokémon. Enfatizou a distinção entre a pedagogia crítica e o currículo pós-crítico, no sentido de que o conhecimento não é só científico e no CC se consideram os saberes dos estudantes na tematização. Nos currículos críticos também se considera os conhecimentos dos alunos, porém a finalidade é outra, e é exatamente isso que o professor não diz.

Assim, no currículo pós-crítico, o professor deixou claro considerar o conhecimento das crianças sobre o assunto. A partir do conhecimento das crianças, a tematização é tecida. Então, uma aluna questionou se não ensina o certo ou o errado, se não se fala sobre uma maneira de

viver a prática ser certa. O professor disse que não, apenas se questiona os alunos, mas não se ensina jogar de forma certa.

Depois disso, uma aluna questionou, com base no vídeo da garrafa apresentado anteriormente na disciplina, se o docente aprende com as crianças e depois leva, seleciona materiais para passar para a turma. Dito isto, o professor respondeu:

Paulo Freire vai dizer que a gente tem que ouvir a comunidades, pegar aquele conhecimento da comunidade e tentar trazer um outro conhecimento para que essas comunidades com conhecimento do senso comum, daí que ele vai chamar de conhecimento ingênuo, com esse outro conhecimento que chama científico, esse conhecimento mais apurado, as comunidades consigam resolver os problemas que elas estão tendo ali, né? Tem um exemplo do Paulo Freire muito bonito que era: numa certa comunidade eles estavam tendo problemas com doenças e aí foram ver quais doenças eram aquelas e aí eram doenças relacionadas com o saneamento básico, ou seja, era o esgoto, eles estavam tendo doenças por causa do esgoto e aí foram ouvir as pessoas daquela comunidade dizendo quais eram aquelas doenças, porque estava acontecendo isso, aí o professor vem com o conhecimento científico e mostra as doenças que vocês estão tendo é isso, isso, isso, vamos lá no posto de saúde, aí foram lá no posto de saúde, então a educação vira algo relacionado com a sociedade, então eles tiveram aulas lá no posto de saúde e aí eles aprenderam então que esse problema eram relacionados com a falta do saneamento básico, aí eles foram exigir na prefeitura da cidade que eles conseguissem saneamento básico para aquele local, na impossibilidade deles conseguirem saneamento básico, eles mudaram todas as fossas daquela comunidade para um lugar mais longe, porque antigamente qual era o problema o rio subia com a maré, o rio invadia as fossas e levava contaminação pro rio, e era o rio que eles bebiam água, era o rio que eles comiam peixe. Então, nesse caso o professor leva o conhecimento científico e esse encontro do conhecimento científico com o conhecimento da sociedade eles resolvem um determinado problema, falei aqui muito rapidamente o que seria essa pedagogia crítica, o que seria essa pedagogia do Paulo Freire. (p. 100; fonte: diário de bordo digital).

Basicamente, a pedagogia crítica de Paulo Freire é dispersada dessa maneira: há um conhecimento da comunidade e o conhecimento científico que deve ser levado para a comunidade para que ambos se juntem e possam auxiliar as pessoas. Entretanto, no exemplo do professor, apenas o conhecimento científico é relevante, pois somente ele pôde ajudar as pessoas a ter saneamento básico. Então, o docente utiliza exemplos que nem sempre traduzem

a teoria apresentada por ele. Sabemos bem que no círculo de cultura de Freire³⁸, não é assim que acontece.

Podemos nos perguntar, qual o conhecimento da sociedade? Qual o conhecimento que foi ao encontro do conhecimento científico? Mas, sobre o conhecimento no CC, o docente mostra que a noção é distinta da crítica, e fala:

na perspectiva pós-crítica a gente traz outros conhecimentos, a gente também na perspectiva pós-crítica quando traz outros conhecimentos, traz o conhecimento das crianças, então o professor não é aquele que define como as crianças vão brincar, como as crianças vão jogar, o professor vai mostrando, promovendo encontros, se eles vão fazer daquele jeito ou não é uma outra história e se não fizer também tá tudo ótimo, tá tudo bem (p.101; fonte: diário de bordo digital).

O docente do CC é caracterizado por levar saberes para as crianças, mas permitir o proveito também dos saberes das crianças. Ele é o professor dos encontros, promove experiências distintas, sem mostrar o jeito certo ou errado de uma prática corporal. Vivenciar um jogo é saber suas regras ou inventar? Qual o limiar entre o professor dos encontros e o professor que tudo pode? Também não ficam evidentes essas questões, tampouco suas respostas. Silva Júnior (2021) destacou como há uma dificuldade imposta pela regulação da cultura, por isso, os alunos intervêm e modificam as práticas corporais.

Repare que o foco do docente não é falar sobre como conhecemos, ou o que é conhecimento. Também não trata de dogmatismo, ceticismo ou criticismo. Cada uma dessas explica como se chega na verdade do objeto a ser conhecido. Ele apenas mostrou qual conhecimento foi aceito ao citar Paulo Freire. Sem mais delongas. Também não afirmou ser usado o perspectivismo no CC, como afirmam Neira e Nunes (2020), apenas mencionou o CC sem detalhes. Vale o destaque para a concepção do conhecimento enquanto acontecimento segundo os autores descritos.

Segundo o professor: “Reparem, descolonizar é algo muito importante, reconhecer a cultura corporal das crianças é muito importante” (p.103; fonte: diário de bordo digital).

Sobre o reconhecimento da cultura corporal há uma divergência entre os autores do currículo pós-crítico, Nunes (2016) não considera este um princípio, enquanto Neira (2019) adere a esse. Reconhecer parte da pressuposição de fechar fronteira, de marcar identidade. Como na aula o professor trabalha com identidade, diferença e estruturalismo, faz sentido que ele considere esse princípio do currículo pós-crítico.

³⁸ Grosso modo, o círculo de cultura é utilizado em Paulo Freire como um modo de construção do conhecimento por meio do diálogo e da cultura. Vale ressaltar que este não é o foco da pesquisa e, portanto, não será ampliado.

Em seguida, mostrou um vídeo de uma tematização de dança para os estudantes. Tinha castanhola, pop, funk, dança do ventre, dança mais à vontade dos alunos. Comentou sobre ser relevante reconhecer a cultura corporal das crianças, por isso no vídeo eram praticadas distintas danças. Ora, pensemos no referencial requisito no chá desta pesquisa, reconhecer parte do pressuposto de fechamento da significação, logo, não é abertura. Esse princípio do CC não dialoga com a própria referência proposta por ele. O docente também discorreu sobre o funk ser parte da cultura das crianças e precisar ser vivenciado na escola como qualquer prática corporal. Para ele, o papel do professor não é a moralidade, não é um trabalho moral. Mas, segundo ele, é análise, é reflexão, aposta nas questões éticas.

Não tira, escuta junto com ele e fala, entendeu o que fala essa música, você acha legal essa música? Ele tá falando lá que vai fazer isso com mulher, eu sou mulher, você gostaria que fizessem isso comigo? Você tem uma irmã. Olha o papel do professor, não é trabalhar com moralidade, nessa perspectiva cultural ele não trabalha com proibição, ele trabalha com análises, reflexões, ele aposta nas questões éticas. (p. 105; fonte: diário de bordo digital).

De acordo com o professor, não é proibir o aluno, mas mostrar o efeito e ele decidir não fazer. No entanto, pelo relatado, o docente tem a crença que basta uma conversa que as coisas mudam. Afinal, como fica o docente se o aluno não responder o que ele quer escutar? Sem falar que os alunos sabem das relações de poder as quais estão assujeitados e, bem provável, sabem muito bem o que responder nessas ocasiões. Há a ingenuidade do docente nas suas crenças sobre o CC.

A tematização da dança foi um exemplo de descolonização do currículo, segundo o professor. Os alunos começaram a questionar sobre, então ele explicou que o funk está na vida dos alunos, é preciso fazer eles analisarem as músicas e decidirem por eles mesmos não copiar as letras.

É isso, num trabalho que eu tava fazendo de funk, viu (nome de um da sala) tocou uma música lá que era: Fazer um surubinha de leve, dá bebida pra ela, não sei o que, vocês já ouviram essa música? Alguém sabe cantar a letra dela só pra gente. (p.106; fonte: diário de bordo digital).

E ele fez um aluno cantar esse funk com uma letra pornográfica e comentou que não se trata só de mudar a letra para os alunos, porque, indagou o docente, será que eles vão entender por que a letra foi mudada? Mas é fazer um trabalho de reflexão com eles, disse o professor. Exemplificou na tematização que ele mesmo fez. Disse que um dia, suas alunas ouviram essa música no celular de um cara.

Daí as meninas vieram falar pra mim: Olha, professor, essa música fala isso e elas contaram lá o que o (nome do aluno da sala) falou que tinha lá um incentivo ao estupro, porque era pra você jogar bebida nela, até ela ficar inconsciente, no outro dia elas levaram um versão que são duas meninas cantando, que elas fazem uma versão com o mesmo ritmo, mas mostrando como aquilo era complicado, como aquilo era ruim, aí a gente sentou, ouvimos lá a versão que as meninas trouxeram da música. Eles provavelmente vão continuar ouvindo, eles podem continuar ouvindo, mas o que que o professor fez ali, não é um trabalho de conscientização, mas é um trabalho de reflexão, de análise, né? (p.107; fonte: diário de bordo digital).

Análise e reflexão são características também do trabalho de conscientização decorrentes da problematização aos modos "freireanos" e "savianísticos". A questão seria a problematização aos modos pós-estruturalistas, que parece o docente não ver distinção.

Ele ligou a música no youtube, deixou o comercial das milhas passar inteiro e depois mostrou o vídeo de duas moças cantando o funk no violão, de novo. Ele falou que se não fosse pelos alunos, ele não conheceria a música, nem a música no violão de uma forma leve. E encerrou ao dizer que o papel do professor é fazer o aluno pensar. Podemos questionar: fazer um aluno cantar a música, repetir a música, colocar a música no youtube, tudo isso foi necessário? Em nenhum momento o docente falou sobre o funk enquanto prática corporal e de quais modos pode ser tematizado na escola. Como isso pode ser feito enquanto prática pedagógica? Mais uma vez, o docente enuncia o CC de modo divergente ao que ele intenta. Qual é a mensagem para os alunos sobre a docência? E sobre didática e didática no CC?

A aula do dia 26 de maio iniciou mais uma vez com o professor falando sobre a atividade que os alunos deveriam fazer. Ele iria escolher um currículo e uma prática e os estudantes deveriam montar uma aula. Entretanto, disse que explicaria melhor no final de aula.

Em seguida, ele apresentou slides com questões do Enade. Ou seja, os alunos resolveram mais questões.

Pois bem, o docente leu com a sala uma questão e decidiu responder com eles. Era uma questão do Enade, como já dito, sobre currículos da EF. Ou seja, mais uma vez, apesar das tantas críticas ao sistema capitalista, o docente resolveu uma questão de uma prova em larga escala cujo foco é comparar os resultados dos alunos do ES. Após esse exercício, ele resolveu mais questões do Enade com os estudantes. Disse que caíram 5 perguntas sobre o CC na prova e reforçou que os alunos estão aptos para responder a prova. As temáticas eram sobre os princípios e os encaminhamentos do CC e a aula pode ser resumida por essas questões da avaliação do Enade.

Minha pergunta era (e continua lendo), considerando a abordagem do conteúdo “jogos e brincadeiras” para o primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública de uma região da periférica de uma cidade de médio porte, cite duas estratégias pedagógicas de mapeamento do patrimônio cultural dos alunos e explique como essas estratégias podem ser desenvolvidas. Então duas estratégias pedagógicas é: Como é que você faria? Que atividade você faria a fim de mapear o patrimônio cultural dos alunos, quem se arrisca?

(Aluno) O que vocês mais fazem quando estão fora da escola? Em questão atividades, vocês mais correm, mais pulam? Brincam com os outros.

(Professor) Mais isso você faria em que local da escola, onde, como?

(Aluno) Bom, poderia ser na quadra todo mundo sentado. (p. 112; fonte: diário de bordo digital).

O aluno ainda disse que faria o mapeamento para levar algo desconhecido das crianças, algo novo para elas. Mas o docente questionou se essa é a proposta do CC. Uma aluna disse que não, se deve levar aquilo que faz parte da cultura deles, já conhecido. Eles concordaram que se deve levar o que faz parte da cultura deles para os alunos vivenciarem na escola.

Isso de reconhecer essas estratégias, isso é chamado de mapeamento, porque elas nos servem como um mapa, o que aquela turma sabe sobre as coisas e aí quando for algo novo, que a gente nunca estudou na educação física e que poucas crianças sabem eu também faço o mapeamento. (p. 114; fonte: diário de bordo digital).

A representação de mapa é enunciada como parte de reconhecer estratégias, recordemos que o reconhecimento tem base no fechamento de fronteiras, pois marca e divide, e não é esta a representação de mapa anunciada no CC. Dessarte, o sujeito anuncia justamente a representação de mapa que levou os autores do CC a explicarem melhor a questão. Neira e Nunes (2022a) reforçam as mudanças na noção de mapear, entretanto, defendem como a invenção de mapas, de possibilidades, transgressões, caminhos a serem percorridos, e trazem a figura do rizoma, já comentado no capítulo da Rainha Branca.

O docente ressaltou a importância de convidar alguém da família para ir à escola apresentar a prática corporal tematizada no CC. Disse que essa é uma situação comum. Elogiou o fato de alguém da família ir falar com as crianças. Ainda sobre o CC, afirmou o mapeamento em distintos níveis, mapeamento da comunidade, da escola, das práticas, da aula, das crianças. Reforçou ser necessário o mapeamento para não tematizar algo que elas já saibam ou algo que elas não conhecem. Depois, contou sobre a tematização do carimbó, deu esse exemplo pois a

novela “A força do querer” estava em alta, e na novela o carimbó era praticado. Disse que as alunas já sabiam dançar como a personagem da novela.

De acordo com o docente, entender as práticas corporais como elemento da cultura é entender melhor o mundo. Mais tarde nessa aula, resolveram mais uma questão do Enade. Ele não questionou o enunciado da questão, e poderia ter feito pois brincadeira não é conteúdo. E a discussão focou no currículo desenvolvimentista. Por fim, o professor escolheu um aluno e atribuiu uma prática corporal e um currículo. Fez isso com a sala. Escolhia um aluno e falava o currículo e a prática corporal para ser feito um plano de aula. Na semana seguinte eles deveriam postar a atividade. Interessante que uma aluna recebeu dança no CC e questionou o professor sobre a faixa etária, ele respondeu “que isso não é muito da cultural não”. Ou seja, para ele, se o professor é pós-crítico, a faixa etária não importa. Porém, podemos questionar, ainda que a faixa etária não seja elemento decisivo, no CC se leva em consideração a cultura da infância, da juventude, dos grupos culturais. Será mesmo que é tudo a mesma coisa? Então, segundo o docente, podemos concluir que as atividades no CC podem ser as mesmas para a educação infantil e o ensino médio. Entretanto, não é assim nas tematizações.

Também não vemos no discurso docente críticas ao currículo pós-crítico. Ele apenas apresenta seus princípios e não os questiona como indaga os outros currículos. Ele fala sobre as potencialidades. Se pode isso o CC, quais as suas fragilidades? Se ele aborda raça, gênero, sexualidade, moradia, classe social, preconceito, o que nas aulas ele não dá conta? Essas questões não são levantadas, tampouco respondidas. O CC é narrado como aquele que permite compreensão melhor do mundo, e ainda leva em consideração essas questões apresentadas.

A aula do dia 02 de junho encerrou o grupo de aulas síncronas da disciplina. A aula começou com o mesmo assunto da anterior, o tema e o currículo que cada aluno deveria utilizar para fazer o trabalho. A gravação começou no meio da fala do aluno e do professor, o discente perguntou “Não era Kung Fu?” (p.123; fonte: diário de bordo digital). E o docente confirmou que sim e no currículo da psicomotricidade.

Um discente tinha faltado na aula anterior e pediu para o professor explicar novamente. Para este aluno, o docente disse “faz um projeto de futebol, pautado na cultura corporal” ainda acrescentou “faz um projeto crítico e pós-crítico, certo? Faz um projeto para eles perceberem que você fez algumas atividades críticas e pós-críticas, pode misturar um pouquinho, vai ser bem avaliado, tudo bem?” (p.123; fonte: diário de bordo digital). Entretanto, podemos questionar essa escolha do docente visto que nas aulas anteriores apenas um currículo seria escolhido para cada aluno.

Essa atribuição do docente foi contrária a tudo o que ele já tinha ensinado antes, pois primeiro criticou a mistura de currículos. Condenou aqueles que juntam currículos distintos. O docente até mencionou Frankenstein. O discurso era totalmente contrário a esse tipo de atitude. E na última aula, deu dois currículos para o mesmo aluno. Logo, mais uma vez a dispersão do discurso foi a mesma: quando se trata de alunos quererem misturar currículos, a resposta é não, mas quando o docente escolhe dessa forma então é possível?

A cultura corporal é um conceito entendido da mesma maneira pelos críticos e para o currículo pós-crítico? O que o docente produz ao dizer que será bem avaliado? Juntar os currículos em um trabalho não seria contrário à proposta da disciplina? O CC pode ser misturado com um currículo crítico? Partindo das aulas até o presente momento, a resposta para a última questão seria não, porém, a partir da fala do docente na última aula síncrona da disciplina, podemos entender que os currículos podem ser utilizados juntos na escola. Ora, que chá mais maluco!

Uma discente perguntou a data de entrega e a resposta foi semana que vem. Isso porque já em outra aula o professor escolheu um currículo para os alunos, então eles tinham tempo para fazer a atividade. Um aluno estava com dúvida sobre o handebol e o currículo pós-crítico. Disse que o handebol começou com as mulheres. O professor respondeu o aluno.

Então, provavelmente as crianças do ensino médio não sabem sobre isso e aí vai contando a historinha das suas aulas, aí você fala que as primeiras a jogar handebol foram mulheres, o campo era de um jeito, você conta uma historinha, vai escrevendo. Lembrando pessoal quando a gente se formar a gente precisa fazer plano de aula e isso tem que ficar escrito, esse plano de ensino vai para um arquivo da escola chamado projeto político pedagógico, então é bom que vocês tentem escrever, se tiver errado eu não me importo, com português errado, essas coisas eu não me importo, eu me importo com a ideia que tá lá, tá bom? (p.125; fonte: diário de bordo digital).

Contar historinha é uma ação didática que deve ser desenvolvida com os jovens do ensino médio? Não deveria haver uma distinção entre cultura do aluno e didática? E mais! Contar como começou, é parte do CC e seus encaminhamentos? Não seria tratar a história como monumento? Foucault (2013) narra os modos de constituição da genealogia, para o autor, ela é cinza, ou seja, são rastros deixados, marcas restantes de encontros, embates, forças. A história não é linear, não é natural, não é significado fixo, mas é fruto de lutas, resistências e vitórias. Para o filósofo francês, é preciso enxergar a singularidade dos acontecimentos. Não é tratar a história como uma apresentação, tampouco é uma história da origem, nem um resultado pronto e acabado. É a mistura da proveniência e da emergência. Entretanto, não é assim que o docente

narra no ES. Por isso, afirmamos que a história é vista como monumento, pois ainda neste texto, Foucault comenta o uso paródico da história enquanto aquela que não muda, que é vista de forma saudosa.

Uma aluna disse que teve dificuldades para fazer o trabalho, então achou melhor escrever um plano de aula. O docente afirmou:

Lembrando, vocês vão precisar apresentar um plano de ensino quando vocês forem dar aula, então é um bom formato, é um formato que vocês vão precisar treinar também, por outro lado, (aluna), numa perspectiva da cultura corporal, uma perspectiva pós-crítica, um plano de ensino é algo muito rígido e o professor não consegue trazer para dentro da aula aquilo que as crianças estão falando, então a gente prefere registrar nossas aulas como se fosse uma historinha, os planos de ensino bem fechadinhos, aula um, aula dois, aula três eles funcionam bem com perspectivas como desenvolvimentista, psicomotora, esportivista. (p.126; fonte: diário de bordo digital).

O docente ainda leu partes de um relato de experiência do CC para auxiliar na escrita dos alunos que precisavam montar o projeto com base no currículo pós-crítico. Ele insistiu na ideia de contar uma “historinha”. Aqui, podemos descascar um pouco mais o uso de “-inha”. O sufixo pode indicar distintos sentidos, a depender do contexto, entretanto, o mais evidente é a sinalização de que remete a algo “menor”, de valor pequeno, e o uso do diminutivo talvez não seja o termo mais preciso para se referir aos relatos de experiência do CC. Por outro lado, os alunos tiveram aulas e explicações para produzir um plano a partir de sua imaginação? Não seria esta uma atividade que mais causa dúvidas do que compreender o CC? Ao que parece, sim!

Em suma, essa aula foi um plantão de dúvidas acerca do projeto que eles deveriam fazer e não teve um conteúdo novo ou uma discussão pautada em outro referencial além dos que já tinham sido estudados.

6.2. Alice acredita em seis coisas impossíveis antes do café da manhã

- Isso é impossível. – disse Alice.

- Só se você acreditar que é. – respondeu o Chapeleiro.

- Algumas vezes, eu acredito em seis coisas impossíveis antes de tomar café.

- Essa é uma excelente prática. – comentou o Chapeleiro Maluco. – No entanto, neste momento, acho melhor se concentrar no jaguadarte.

(...)

- Seis coisas impossíveis.. conte, Alice – afirmou para si mesma.

Primeira: tem uma poção que faz você encolher.

Segunda: tem um bolo que faz você crescer.

Terceira: animais sabem falar.

Quarta, Alice: gatos podem desaparecer.

Quinta: O País das Maravilhas existe.

Sexta: eu posso matar o jaguadarte!

Prestes a matar o jaguadarte, Alice empunha a espada vorpal e conta as seis coisas impossíveis nas quais acredita. Neste texto, tomamos a audácia de imbricar as seis coisas impossíveis de Alice, com as seis premissas escritas por Stuart Hall, pois, conforme já anunciado, esta pesquisa se baseia nos EC em sua vertente pós-estruturalista para compreender a representação e, também em algumas ferramentas conceituais formuladas por Foucault para entender o discurso, formação discursiva bem como as relações de poder. O crítico literário e sociólogo Stuart Hall (1932 - 2014), ao descrever o papel da representação e as suas concepções, elabora seis elementos que devem ser levados em conta quando o foco se dá no estudo sobre o discurso. Parafraseando Hall (2016), acreditamos na presente pesquisa na decisão em vincular as premissas destacadas pelo autor com o currículo, objeto de análise do presente estudo.

1 - os enunciados sobre o CC da EF devem possibilitar certo tipo de conhecimento sobre o seu fazer e seus conceitos;

2 - é necessário compreender as regras que permitem as formas específicas de se falar acerca do CC e excluem outras e instauram assim um modo de falar a respeito de;

3 - os sujeitos do CC que se sujeitam aos seus enunciados e regras atuam conforme o esperado dentro do discurso no qual se inserem e conforme o conhecimento disponível até então sobre o assunto;

4 - o modo como o conhecimento acerca do CC conquista autoridade e constrói verdades sobre si próprio, constitui a verdade do CC em determinado momento;

5 - é preciso compreender as práticas no ES para lidar com os sujeitos do CC cujas condutas são reguladas por certas práticas discursivas;

6 - saber que os discursos sobre o CC emergiram em determinada condição de possibilidade e poderão se modificar a depender dos conhecimentos produzidos e da formação discursiva mais recente, ou seja, o CC e seus discursos são modificáveis e não únicos.

De acordo com os pontos supracitados será possível uma compreensão mais aguçada e apurada acerca do currículo pós-crítico da EF, o CC, partindo de suas bases teóricas, em direção aos seus discursos, bem como sua relação com a prática docente no ES e a dispersão enquanto diferença.

Sobre o primeiro ponto, algumas questões: 1 - os enunciados sobre o CC da EF devem possibilitar certo tipo de conhecimento sobre o seu fazer e seus conceitos. Os enunciados acerca de determinado objeto permitem saberes sobre sua produção e suas bases, é isto que acontece com o CC. Em Foucault (2020a), compreendemos os enunciados como a existência de um conjunto de signos em relação a certos objetos, cuja ligação produz no próprio nível enunciativo posições a serem ocupadas pelos sujeitos, e que são situados em performances, sendo estas o conjunto de signos produzidos na língua, o ato mesmo de produção de discursos.

Em Salazem Grum, ademais o CC, vimos distintos enunciados possibilitarem conhecimentos acerca de objetos e de seus conceitos: as metáforas de igreja como currículo tradicional, partido político enquanto currículos críticos, movimentos sociais como CC, compuseram enunciados e estes produziram o modo de narrar os currículos e seus conceitos a partir de uma identidade, a identidade igreja, a identidade partido político e a identidade movimento social.

A diferença é utilizada com base no estruturalismo, e também ao utilizar a diferença cultural, faz parte do diferente como exótico, marginal, o outro. O docente, na maioria dos exemplos, parte da identidade, do fechamento, da significação fixa, da representação como *mimesis* para ministrar a disciplina.

Distante da *différance*, que ainda assim é a condição de produção dos enunciados no ES, e também por ela as aulas aconteceram como vimos anteriormente, o CC em Salazem Grum foi definido enquanto parte da identidade. Lembremos com Hall (200) que a identidade é o mesmo, é o idêntico, o igual, é a tentativa de fixação dos significados, ou seja, é a tentativa de impedimento da diferença. Apesar de esta noção aqui utilizada nos permitir compreender que a *différance* não pode ser impedida, pois também com Foucault (2020a), a diferença é a dispersão do que somos e do que fazemos, unida à Derrida (2002), justamente pelo fato de que um significante remete a outro significante, e não a um significado, pois este último acaba por escapar, pois não é fixo, mas uma convenção, na disciplina vemos que a diferença é utilizada a partir da identidade e da negação.

Então, esses enunciados cujo foco é fixar o CC como parte de uma identidade, a partir da negação do outro, são vistos na disciplina, pois muitas vezes o CC foi enunciado como aquele que permite entender melhor o mundo, o que produz uma lógica “nós” e “eles”, nós que

entendemos melhor o mundo, e eles (os outros, os currículos) que não entendem tão bem assim. Esses enunciados produzem conhecimentos sobre o CC no ES, pois pressupõem que o seu fazer seja mais adequado para compreensão da sociedade, e, portanto, seus conceitos devem ser mais estudados.

Há mais, 2 - é necessário compreender as regras que permitem as formas específicas de se falar acerca do CC e excluem outras e instauram assim um modo de falar a respeito de. Se considerarmos esta premissa parafraseada, podemos concluir que em Salazem Grum, formas específicas de narrar o CC foram utilizadas: a utilização de metáforas, definição a partir de identidade, recorreu-se a exemplos feitos em práticas pedagógicas. Nessas maneiras de narrar o CC, foram excluídas outras: não houve problematização, não houve questionamento e debates entre os alunos, não houve proposta de atividades para serem feitas nas aulas, não houve discussão sobre textos teóricos específicos das bases do CC, não houve leitura de relatos de experiência para serem trabalhados na sala, não houve dinâmicas em que os alunos construíssem ou discutissem entre si modos de compreensão do CC. Assim, o modo de falar a respeito desse currículo foi produzido a partir daquilo que já foi apresentado nas aulas.

As aulas em Salazem Grum constituem a narrativa do CC a partir de aulas tradicionais, cujo docente é o centro, são utilizadas apresentações e mais uma vez o professor detém o conhecimento.

Além disso, 3 - os sujeitos do CC que se sujeitam aos seus enunciados e regras, atuam conforme o esperado dentro do discurso no qual se inserem e conforme o conhecimento disponível até então sobre o assunto. Este trecho também é possível de ser visualizado a partir das aulas em Salazem Grum.

Diante das aulas, nos apoiamos em Borges (2019), pois em sua tese constatou a sujeição dos docentes do CC, governados em virtude desse regime de verdade, produzindo significados sobre o que venha a ser EF. Dito isto, se pode ressaltar o fato de o professor afirmar-se como docente desse currículo, mas vale observar o pressuposto de que a sua conduta, sua narrativa, sua posição de sujeito, nem sempre se dão com base também naquilo que foi produzido e está sendo produzido sobre CC.

Então, os exemplos apresentados em aula até evidenciam as condutas dos professores sujeitos do CC na educação básica com base nos referenciais teóricos que sustentam esse currículo, entretanto, no ES, em Salazem Grum, o docente não atua conforme esses professores citados, o que confirma a distinção entre o ensino no ES e na escola.

Lembremos que o discurso docente é dispersado de maneira fragmentada nessas aulas do ES, bem como o próprio CC. Isto porque os temas são representados de forma estruturalista

e às vezes, de modo crítico. Não à toa, há críticas sobre o CC e sua produção, bem como acerca dos usos de teorias críticas sem o devido aprofundamento como apontam Almeida e Sousa (2022). Ou seja, o sujeito, não entendido aqui como fonte do discurso, mas como uma posição assumida por meio do assujeitamento às formações discursivas disponíveis no ES, é dispersado também de forma fragmentada. O docente é quem está autorizado a utilizar determinada linguagem na sala de aula e não se trata de uma função unificante, mas aqui diz respeito à própria dispersão. Ao anunciar determinadas falas, mas ao se posicionar no discurso de modo distinto, o sujeito dispersa.

Não só isso! É possível também aproximar aos moldes de Hall (2003a) e mostrar como o sujeito e sua identidade estão mudando. Ora, o sujeito não é mais moderno, logo, não é composto de uma, mas de diferentes identidades, algumas contraditórias às outras, como é o que acontece com o sujeito docente dessas aulas.

4 - o modo como o conhecimento acerca do CC conquista autoridade e constrói verdades sobre si próprio, constitui a verdade do CC em determinado momento.

Em Salazem Grum vimos algumas verdades sobre o CC: é um currículo embasado nas teorias pós-críticas; leva em consideração a enunciação dos alunos nas aulas; auxilia a compreender melhor o mundo; o professor desse currículo, para atuar, é necessário princípios ético-políticos; esse currículo tem encaminhamentos didático-metodológicos; esse currículo requer um mapeamento feito pelo docente.

Além disso, a noção de verdade em Salazem Grum ficou evidente nas falas analisadas até o momento. Há um fechamento de fronteiras, tentativa de fixação de significados e definição do que venha a ser cada currículo a partir de comparações alegóricas. Isso mostra a verdade como dogma. Como já dito, o professor dessa disciplina definiu currículo tradicional como igreja, currículo crítico como partido político e currículo pós-crítico enquanto movimentos sociais. A própria maneira de discursar sobre os currículos foi realizada de modo essencialista, trazendo comparações e definindo limites. Podemos constatar a representação fechada e não aberta a possibilidades outras de interpretação para o que venha a ser os currículos da EF e o próprio o CC. Além de que a representação dos currículos abordados esteve bem distante do modo como eles se configuram, potencializando a confusão de fronteiras epistemológicas entre eles, fator tomado por Neira (2009) e Nunes (2011) como perigosos para a EF e para a captura do neoliberalismo da subjetividade docente, que vai se identificar com os discursos da aprendizagem permanente, tornando-se cliente das formações diversas, bem como investindo em si mesmo, o sujeito-cliente e o sujeito EU S/A (NUNES; NEIRA; 2018a; 2018b).

Consideremos mais. 5 - é preciso compreender as práticas no ES para lidar com os sujeitos do CC cujas condutas são reguladas por certas práticas discursivas. Com Foucault (2020a) vimos prática discursiva como “conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (p.144). Ora, sabemos que no CC há condições para a sua função enunciativa justamente pelo fato de sua formação discursiva ser produzida em determinada época, a partir de embates e modos de emergência específicos.

Se isso acontece, é necessário entender as práticas no ES para lidar com os sujeitos do CC, pois as suas condutas são reguladas pela formação discursiva desse currículo, em particular. Cuban (1992) relata como os professores ensinavam ainda no séc. XIX e como em 1980 ensinam da mesma maneira, com pequenas distinções. Ele se apropria da metáfora do furacão para explicar essas mudanças quase nulas. O furacão, ao entrar em contato com o oceano, provoca ondas gigantescas, poucos metros abaixo da água há um agitação, porém, no fundo do oceano, a paz reina imperturbável. E é essa metáfora que ele usa para explicar que por mais que se discuta currículo, documentos oficiais, propostas de formação docente, ES, quando o docente fecha a porta da sala de aula, ele é o responsável pela turma, e a educação tradicional poucas vezes é abalada. Ela ainda vive.

As aulas de CC no ES são dispersadas a partir da utilização de slides para apresentação de explicações aos alunos, bem como de exemplos. O docente utilizou exemplos para descrever o que seria uma tematizar uma prática corporal, entretanto, se esqueceu dos princípios ético-políticos em suas aulas. Apesar de ter narrado os princípios, eles não foram utilizados como parte da didática, haja vista a repetição do futebol 113 vezes nas aulas do ES. Ora, o CC no ES é colonizado.

O docente categoriza os exemplos aos quais recorre, sem mencionar que essa categorização fecha fronteiras e fixa a significação do que venham a ser os currículos citados na disciplina. Apesar de narrar o CC como pós-crítico, de defender a ideia de um currículo nesses moldes, de descrever tematizações com o mesmo, e ainda se afirmar enquanto um professor desse currículo, as aulas no ES não são pós-críticas, não contam com os princípios ético-políticos evidenciados. Ele apresenta representações unívocas que muitas vezes são contraditórias e distantes dos currículos que representa.

O discurso sobre CC evidenciava que esse currículo não é melhor do que os outros, porém como narrado como o único que permite os sujeitos compreenderem melhor o mundo, ficam as questões: Quem não quer entender melhor o mundo? Quem não deseja compreender

melhor as coisas? Quem quer entender menos? Se analisar o discurso, como nos mostra Foucault (2020), também é considerar o que se exclui, quem não entende melhor o mundo é menos esperto? Menos inteligente? Menos instruído? Na sociedade da competitividade, capitalista como tantas vezes mencionada, quem deseja saber menos? Não somos subjetivados pela própria sociedade a desejar saber mais? E se não é uma questão de escolha ser capitalista, mas uma subjetivação, uma forma de conduta pautada no modelo da empresa cujo Estado favorece pois ele mesmo é constituído nessa lógica, pode o CC ser o não melhor sendo o único capaz de permitir saber mais? Ele é narrado como não melhor, mas ele não é dispersado como o melhor?

6 - saber que os discursos sobre o CC emergiram em determinada condição de possibilidade e poderão se modificar a depender dos conhecimentos produzidos e da formação discursiva mais recente, ou seja, o CC e seus discursos são modificáveis e não únicos.

Isso ficou evidente no momento em que se narrou a concepção de mapeamento no CC. Na aula, por ter ocorrido anteriormente a novas publicações sobre o CC, a noção de mapa não estava em sincronia com Neira e Nunes (2022), pois os autores acrescentaram outras explicações sobre o entendimento de mapeamento. Esse fato está de acordo com a premissa explicitada por Hall.

Ora, os discursos não são fixos, não carregam em si as mesmas condições de emergência uns dos outros, tampouco a eles são atribuídos significados iguais, logo, as formações discursivas podem carregar traços em seus enunciados, porém, remetem a novas significações.

Não esqueçamos que na própria composição teórica desta pesquisa as publicações do CC mostraram mudanças conforme os estudos sobre este currículo da EF.

Essas seis premissas articuladas com as seis coisas impossíveis nas quais Alice acredita, são utilizadas como considerações realizadas a partir da análise pós-estrutural das aulas em Salazem Grum. Consideramos que ainda faltam duas instituições a serem analisadas, sendo elas: à Leste para Queast e Sul para Snud, conforme enunciado no método. Também vale reforçar que não se trata de uma comparação entre elas, mas as aulas ocorrem em cada uma das IES de modo único, de maneira específica, de forma singular. Isto porque mesmo em Salazem Grum, uma aula jamais foi como a outra, ainda que algumas noções fossem discutidas mais de uma vez. É como afirma Foucault (2013), um dia jamais é como os outros.

Lembremos também com Foucault (2009c) que o autor se trata de uma função exercida e não do sujeito em si. Nas aulas do ES sobre CC também levamos em consideração essa noção, e gostaríamos de grifar que fizemos menção ao docente pois a partir da fala dele foram dispersados os discursos e certas concepções, entretanto, Foucault (2020a) não afirma o sujeito

do enunciado como idêntico ao autor de sua formulação, o docente não é causa, origem, tampouco ponto de partida para os discursos dispersados na aula. Mas o docente ocupou um lugar vazio e já determinado pelas próprias regras discursivas cuja produção se dá em meio a relações que produzem os modos de dizer. Não se trata de julgar o professor, mas de evidenciar os lugares, as posições de sujeito e de ser docente ocupadas por ele nas aulas do ES.

Ademais, com Foucault (2009c) vemos que o sujeito não é autor de seus próprios discursos, cabe ressaltar aqui essa concepção, pois o docente não é analisado enquanto pessoa, como indivíduo, a partir de sua vida, mas é encarado enquanto uma função, ou seja, não se trata de um professor e sua narrativa, mas de um sujeito que assume uma posição no discurso e por isso, exerce uma função de autor.

7. REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALICE in wonderland. Direção Tim Burton. Produção Roth Films, ZanuckCompany, Team Todd. Roteiro Linda Woolverton. Walt Disney Pictures, 2010. 1 DVD (109 minutos). NTSC. Color. Legendado português.
- ARAÚJO, G. Ficção e experiência, ou Foucault reconta a história. **Aisthe** (Online), v. V, p. 58-72, 2011.
- BONETTO, P. X. R. A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, pp. 448-463, maio/ago. 2017.
- BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, Espírito Santo. n°48, p.69-88, ago. 1999.
- BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 24 de jan. 2022.
- CHERRYHOLMES, H. C. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.
- COSTA, L. M. S. **Alice**: uma análise intersemiótica sob o olhar da sátira menipéia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** online. n.23, p.36-61, maio/ago. 2003.

CUBAN, L. Como os professores ensinavam: 1890-1980. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v.6, 1992.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DERRIDA, J. A Diferença. In: **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 114, n. 197-223, 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n.02, p.371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Curso do College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso do College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e Escritos III**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 28-46, 2009a.

FOUCAULT, M. Por trás da fábula. In: **Ditos e escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **Ditos e escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009c.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si. In: **Ditos & Escritos IV**. Estratégia, Poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II** – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. 3ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** seguido de A cultura de si. 2ed. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. 9ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020a.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2:** o uso dos prazeres. – 8ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GERGULL, E. F. W. **Alice no país das maravilhas:** uma análise comparativa das ilustrações à luz da tradução intersemiótica. 2015. 166f. Dissertação (mestrado em comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **A identidade e a diferença na perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis. Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

HALL, S. **A questão multicultural.** In: Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003b.

HALL, S. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Loyola, 1993.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOHAN, W. O. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. **Educação em foco** (Juíz de Fora), v. 20, p. 159-175, 2015.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, pp. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. - 2.ed. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.32, p. 285-296, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos (online). Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Cisplatina. v.01, n. 01, p.118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. 1.ed. São Paulo: Labrador/FAPESP, 2017. v.1.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. v.1.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. – 2.ed. – Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. 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, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 1.ed. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. AS POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira. v.34, Curitiba: CRV, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões políticas, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p.25-43.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 147-176b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e Culturas**: Ensaios sobre a prática. 1ª ed. São Paulo: FEUSP, 2012. v.1.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e Culturas**: Ensaios sobre a Prática – volume II. 1ª ed. São Paulo: FEUSP, 2014. v.1.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NUNES, M. L. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 287f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: Neira, M. G.; Nunes, M.L.F.(Org.). **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. 1ª ed.Curitiba: CRV, v. 12, p. 51-72. 2016a.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: NEIRA, M. G. N; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 13, p. 15-66. 2016b.

NUNES, L. F. **Planejando a viagem ao desconhecido: O plano de ensino e o Currículo Cultural de Educação Física**. In: FERNANDES, C. (Org.) Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. cap. 3, pp. 73-110.

NUNES, M. L. F.; BOSCARIOL, M. C. A produção de narrativas sobre a docências em educação física: a construção de verdades e algumas problematizações. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 23, p.945-962, 2021.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174633, 2018a.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230038, 2018b.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, M. L. F.; SANTOS, B. C. A. Da impossibilidade de flunar à potencialidade do vadiar: etnografia e currículo cultural. **LINHAS CRÍTICAS (ONLINE)**, v. 27, p. e38933, 2021.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.32, 2021.

PATROCÍNIO, P. R. T. Diferença: um conceito necessário. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n° 09, pp. 12-30, abr. 2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUINTINO, T. C. A. **Alice no país das maravilhas**: interdisciplinaridade, currículo integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca de coelho. 2005. 87f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

RADAELLI, J. **O nonsense no País das Maravilhas**: o que Alice ensina à educação. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLEICHER, A. **The state of higher education**: One year into the COVID-19 pandemic. OECD, 2021. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/83c41957-en.pdf?expires=1628129999&id=id&accname=guest&checksum=0D383007273F8F1B8BF07B32EB9F512A>>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SCHWARTZMAN, S.; SILVA FILHO, R. L.; COELHO, R. R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, vol. 35, nº101. São Paulo, jan./abr. 2021.

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

SILVA JÚNIOR, W. S. **A resignificação no Currículo Cultural**: efeito das práticas de resistência. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2021.

SIPLIANO SILVA, S. **Educação Física escolar versus Projeto Social esportivo**: quando os donos da casa perdem o jogo. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

SOUSA, G. R.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia (pós)crítica na educação física cultural: uma leitura com Marcos Garcia Neira e Mário Nunes. **Revista Brasileira de Educação escolar**, v.3, p. 93-103, 2022.

- SPOLAOR, G. C.; NUNES, M. L. F. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.34, n.4, p.623-637, dez. 2020.
- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p.37-69.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revi. Brasi. Educ**, Campinas: Autores Associados; n.23, p.5-15, maio/ago. 2003. Número especial.
- VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de educação**, n.34, p. 83-94, set. 2009.
- VIDICH, A. J.; LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed. pp. 49-90. 2006.
- WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 6ªreimp. 2020.