



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

WELINGTON SANTANA SILVA JÚNIOR

**CURRÍCULO CULTURAL E A RESSIGNIFICAÇÃO: EFEITO DAS PRÁTICAS DE
RESISTÊNCIA**

Campinas – SP

2021

WELINGTON SANTANA SILVA JÚNIOR

**CURRÍCULO CULTURAL E A RESSIGNIFICAÇÃO: EFEITO DAS PRÁTICAS DE
RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELO ALUNO WELINGTON SANTANA SILVA JÚNIOR, ORIENTADA PELO PROF. DR. MARIO LUIZ FERRARI NUNES.

Campinas – SP
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

Si38c Silva Júnior, Welington Santana, 1985-
Currículo cultural e a ressignificação : efeitos das práticas de resistência /
Welington Santana Silva Júnior. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Mario Luiz Ferrari Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação Física.

1. Educação física. 2. Currículos. 3. Governamentalidade. 4. Resistência. 5.
Autoetnografia. I. Nunes, Mario Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Cultural curriculum and ressignification : effect of resistance
practices

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

Curriculum

Governmentality

Resistance

Autoethnography

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Mario Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Clayton Cesar de Oliveira Borges

Wilson Alviano Junior

Data de defesa: 22-04-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6232-058>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0921615756788504>

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes
Orientador

Prof. Dr. Clayton Cesar de Oliveira Borges

Prof. Dr. Wilson Alviano Junior

A ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

*Há homens que lutam um dia e são bons;
Há outros que lutam um ano e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons;
Mas há aqueles que lutam a vida toda, esses são os essenciais.*
Bertolt Brecht (1898-1956)

Afetado por esse poema, dedico esse texto, primeiramente, às mais de 493.837 vidas brasileiras perdidas pela COVID-19, vítimas também de um governo desumano.

Aos membros do grupo de estudo e pesquisa Transgressão.

Aos professores e professoras, com quais tive a oportunidade de estar e estudar durante esses quase três anos de pesquisa.

Aos meus alunos e alunas, que me fazem pensar e amar a docência.

À minha mãe Zilda, e irmãos, Moabe e Geovana, sempre comigo, mesmo distantes.

À memória de meu pai Wellington, que me ensinou muitas coisas sobre a vida.

E, aos que mais próximos de mim estiveram e estão, minha esposa Elen e meus filhos, Nicolas e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Às minhas famílias...

À minha família de hoje: Elen, minha esposa, sempre ao meu lado, mesmo diante da minha ausência, com casa para limpar, bebê para trocar, compra para fazer, etc., sempre se preocupou em não me incomodar quando eu estava a estudar. Nicolas, meu filho, que foi sempre compreensivo com a minha falta de tempo durante esse período. Mateus, nasceu e aprendeu a andar durante o caminhar dessa pesquisa, muitas vezes no meu colo, entre eu o computador e alguns livros.

À minha primeira família, minha origem: Zilda, minha mãe, sempre me apoiando em tudo, faz questão de dizer para as pessoas que tem um filho professor. Wellington, meu pai, que me lembro com saudades, de início, foi contra eu fazer a faculdade de educação física, mas, ao verem algumas pessoas a me chamarem de professor, se enchia de orgulho. Meus irmãos, Moabe e Geovana, meus melhores amigos.

À minha família nas relações de afeto: Rubéns, que me convidou para as minhas primeiras experiências acadêmicas - participar de grupos de estudos, a escrever relatos de práticas e na escrita de projetos de pesquisa para ingressar no mestrado, assim como o Clayton, que também me apresentou alguns conceitos de Michel Foucault nas viagens para os encontros no GPEF da FEUSP, nos quais eu ficava encantado e ainda fico com a grandeza do teor teórico daquelas professoras e professores que escrevem o Currículo Cultural no chão da escola. Ao GEPEF da FEFISO, meu segundo grupo de estudos, onde fui, de forma bem lenta, vencendo o medo de falar, argumentar, me expressar nas discussões de um texto sobre currículo ou da prática pedagógica. De modo especial, à todas as pessoas do Grupo Transgressão da FEF-Unicamp, por me conduzirem para uma transgressão contínua e que muito contribuíram significativamente com essa pesquisa. Ao meu amigo Luiz, parceiro de luta, de resistência, de discussão acadêmica, que muitas vezes me fez pensar na prática docente e na pesquisa. À Secretaria de Educação de Sorocaba, com seu apoio aos professores e professoras que fazem pesquisas de longa duração, algo que foi muito importante para o bom desenvolvimento desta, o que indica sua preocupação com uma educação justa e democrática. Às minhas alunas e alunos, protagonistas desta pesquisa, fazem parte da minha vida, que ao me possibilitarem o exercício da docência, contribuíram para o atual momento do eu-docente. E, de modo muito, muito especial, agradeço ao professor e orientador Mario, por ter confiado em mim, por ter tido paciência com um orientando que estava saindo das academias de musculação, dos estudos da fisiologia do exercício de William D. McArdle, para estudar a filosofia da diferença, o pós-estruturalismo e os Estudos Culturais, para entender o Currículo Cultural por meio de Michel Foucault e Stuart Hall. Suas orientações foram verdadeiras aulas de história, português, filosofia e sociologia, tudo isso para que eu entendesse e produzisse a Educação Física em uma perspectiva pós-crítica.

À todas e todos vocês, que fazem parte das “minhas famílias tradicionais e não tradicionais”, minha gratidão!

RESUMO

A sociedade atual, globalizada e multicultural, tem imposto à escola uma educação focada na uniformização dos modos de ser da cultura hegemônica, que é neoliberal. É no campo da resistência a essa imposição que se encontra o Currículo Cultural da Educação Física. Pautado nas teorias pós-críticas de currículo, visa para além da luta por uma sociedade justa, potencializar outras formas de vida, na qual a diferença é afirmada como condição de existência. Não à toa, ocorre o aumento da sua produção e a sua inserção em editais de concursos para a seleção de docentes e em referências bibliográficas dos cursos de formação inicial e continuada. Nesse quadro, cresce a importância das pesquisas que tratam das suas formas de organização e efeitos. Observa-se nas pesquisas produzidas a ausência de estudos acerca de vários de seus encaminhamentos didático-metodológicos, dentre os quais o da ressignificação. Diante desses apontamentos, esta pesquisa tem como objetivo ampliar a conceitualização da ressignificação na prática docente e nas vivências discentes. Para realizar tal empreitada, toma como ferramentas conceituais: as teorias de currículo; as bases teóricas do currículo cultural; as noções de representação, apresentada por Stuart Hall; governamentalidade e contraconduta desenvolvidas por Michel Foucault. Os caminhos da investigação foram forjados por meio da autoetnografia proposta por Santos (2017) e embasados na figura do etnógrafo *flâneur* de McLaren (2000). Os resultados indicam que a ressignificação emergiu nas ações de resistência que teve como efeito a contraconduta, em um processo que reforçou o plano de imanência aos acontecimentos da aula.

Palavras-chave: Educação Física; Currículos; Governamentalidade; Resistência; Autoetnografia.

ABSTRACT

Today's globalized and multicultural society has imposed a school education focused on standardizing the ways of being of the hegemonic culture, which is neoliberal. It is in the field of resistance to this imposition that the Cultural Curriculum of Physical Education is found. Based on the post-critical curriculum theories, it aims, beyond the struggle for a just society, to enhance other forms of life, in which difference is affirmed as a condition of existence. It is not by chance that there is an increase in their production and their insertion in calls for tenders for the selection of teachers and in bibliographic references of initial and continuing training courses. In this context, the importance of research that deals with its forms of organization and effects grows. It is observed in the researches produced the absence of studies of some didactic-methodological referrals, among them resignification. In this context, this research aims to expand the notion of resignification in teaching practice and in student experiences. To carry out such an undertaking, it uses as conceptual tools: curriculum theories; the theoretical bases of the cultural curriculum; the notions of representation presented by Stuart Hall; governmentality and counterconduct developed by Michel Foucault. The paths of the investigation were forged through the autoethnography proposed by Santos (2017) and based on the figure of the flâneur ethnographer of McLaren (2000). The results indicate that the resignification emerged in the resistance actions that had the effect of the counterconduct, in a process that reinforced the plan of immanence to the events of the class.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Governmentality; Resistance; Autoethnography.

LISTA DE SIGLAS

ANB - Associação Nacional de Basquete

CBB - Confederação Brasileira de Basquete

CC - Currículo Cultural

EF - Educação Física

FIBA - Federação Internacional de Basquete

GPEF - Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar

GT - Grupo Transgressão

HTPs - Horários de Trabalhos Pedagógicos

LGBT+ - LGBTTTQQIAA (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travesti, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionando, Intersex, Assexual, Alia=do).

LNB - Liga Nacional de Basquete

NBB - Novo Basquete Brasil

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

UFSC - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1. Currículo.....	17
1.1. Teorias curriculares tradicionais.....	19
1.2. Teorias curriculares críticas.....	28
1.3. Teorias curriculares pós-críticas.....	36
2. Educação Física e o Currículo Cultural.....	43
3. Currículo Cultural.....	51
4. Ferramentas conceituais.....	75
4.1. A representação.....	75
4.2. A governamentalidade.....	83
4.3. A contraconduta.....	89
MÉTODO.....	96
5. A autoetnografia do <i>flâneur</i>	96
6. RESSIGNIFICAR PARA TRANSGREDIR OS LIMITES QUE CONDUZEM..	102
6.1. Relato de prática: O basquete nas diferentes narrativas.....	102
7. CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS.....	150
8. REFERÊNCIAS.....	157

INTRODUÇÃO

Segundo Silva (1996), para se ter uma nova concepção de currículo, se faz necessário nos dias de hoje ser mais que crítico quando o assunto é educação, talvez o caminho seja uma busca pelas teorias curriculares pós-crítico. Para isso, segundo esse autor, é necessário entender que o currículo não pode ser analisado sem que as relações de poder nas quais ele está envolvido sejam percebidas.

Apoiado nessa premissa, o Currículo Cultural (CC) da Educação Física (EF) pedagogiza as práticas corporais tomadas como representações no sentido pós, pensado como ir além¹, na consideração de que sempre existe outro caminho para percorrer ou que ainda não foi trilhado, outra possibilidade de ver o que ainda não foi visto ao se analisar as relações de saber e poder que atravessam essas representações em meio aos acontecimentos que habitam a aula de EF, a escola e seus sujeitos.

Na perspectiva de um currículo pós-crítico, acessar os discursos², interpretá-los, desconstruí-los e (re)construí-los por meio das diversas práticas discursivas e não discursivas, enfim, vivenciá-los, promove o conhecimento e o pensamento em um sistema que não tem nem começo, nem fim, está sempre em processo, como um rizoma.

Na biologia, rizoma é um caule subterrâneo, um emaranhado de raízes, que se propaga horizontalmente em múltiplas direções, impossibilitando definir sua direção, tampouco o local em que seus ramos brotarão. Na filosofia, o termo é tomado como conceito por Deleuze e Guattari (1995), como a estrutura do pensamento, sua amplitude, que não tem um ponto reconhecido de começo, tampouco de conclusão, está sempre em movimento. No pensamento rizomático, o saber é produzido por pontos que se conectam, denominados pelos autores de princípios de conexão e de heterogeneidade³. Por meio desse mesmo conceito

¹Neira e Nunes (2009b) ao usarem a expressão pós no currículo cultural com base no autor Homi Bhabha, para quem o termo refere como forma de ultrapassar limites, não apenas a algo temporal, que vem depois. Para os autores, ir além ou ser pós é pensar e analisar as coisas e a vida para viver fora dos limites do significado, da identidade, na diferença. Por isso, chamamos o Currículo Cultural de pós-crítico.

² É com base em Michel Foucault que empregamos a palavra discurso em todo decorrer deste texto. Para Foucault (1996), o discurso é construído historicamente, fortemente ligado ao desejo e ao poder. Fato que talvez explique que nem tudo pode ser dito e nem todos podem dizer algo. O discurso tem a função de dar ou não visibilidade as coisas, dizer o que é verdadeiro ou falso, bom ou mal, louco ou não louco, doente ou não doente. Para esse filósofo, o falar e o não falar depende das relações de dominação ou de liberdade entre os sujeitos e as questões complexas, por exemplo: a sexualidade, a política, a religião, a educação, as etnias, o gênero. etc., relações essas de distintos poderes encaixados em suas entranhas. Com isso, entendemos que as coisas só ganham significado devido os códigos/sentidos que estão nos discursos.

³Segundo Deleuze e Guattari (1995), os princípios de conexão e de heterogeneidade representam pontos de um rizoma que se conectam a outro ponto. Esses conceitos se referem a um traço linguístico, que por meio dos códigos se produzem cadeias semióticas de todo e qualquer assunto, como: biológicas, políticas, econômicas, etc.

Neira e Nunes (2009b) e Bonetto (2018) explicam a escrita-currículo, a artistagem docente no CC.

No CC, o anseio em acessar e estudar os discursos que permeiam as práticas corporais e seus sujeitos instaura uma ação pedagógica que se inicia em um lugar sem saber para onde se vai, guiado por pontos de conhecimentos que surgem em um processo de imanência, conexão e heterogeneidade. Esse processo tem como principal estímulo a “diferença”. Aqui, esse conceito advém das produções de filósofos pós-estruturalistas como Foucault, Deleuze e Derrida. Em que pese a distinção conceitual entre os autores, eles partem de um pensamento em comum: as obras de Friedrich Nietzsche, filósofo alemão que crítica a racionalidade moderna, sendo essa apoiada na representação platônica, na razão e na mesmidade.

Ancorados nas teorias pós-críticas e movidos por pensamentos a respeito da diferença, Neira e Nunes (2006; 2009b) percebem o currículo como complexos de forças que envolvem diversos sujeitos e perspectivas em disputa. Apoiados nas análises a respeito dos processos de subjetivação promovidas pelas teorias filosóficas foucaultianas, os autores propõem que o CC problematize as normas que estão implicadas e implicam as práticas corporais, pois de acordo com Foucault (2008, p. 74) “todo sistema legal se relaciona com um sistema de norma”. Sendo assim, a escola é de fato um sistema de regulação que opera por disciplinas relacionadas diretamente às técnicas de normalização. O currículo nessa instituição disciplinar pode ser visto, então, como uma tecnologia de poder que visa normalizar seus sujeitos.

Ao fazer essas problematizações, Neira e Nunes (2009b) sugerem uma pedagogia da EF pautada na centralidade da cultura. Nessa, a produção do conhecimento é atravessada por princípios ético-políticos⁴ e por encaminhamentos didático-metodológicos denominados: mapeamento, aprofundamento, ampliação, ressignificação e avaliação. No entanto, deixam claro que toda e qualquer ideia de um roteiro ou manual pré-definido contradiz essa proposta.

Segundo Nunes (2018), esses encaminhamentos didático-metodológicos organizam o currículo. Essa organização ajuda os alunos e alunas a produzirem seus

⁴Para Bonetto (2018), a produção de um conhecimento com fins na construção de uma sociedade mais democrática e justa se dá através de alguns princípios que ele significou como éticos e políticos, e que Neira e Nunes (2009b), instigados por estudiosos pós-críticos apresentam no CC como: reconhecimento das nossas identidades culturais (KINCHELOE; STEINBERG, 1999; CANDAU, 2008); justiça curricular (CONNELL, 1995); descolonização do currículo (SILVA, 1995); evitar o daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999); e ancoragem social dos conhecimentos (MOREIRA; CANDAU, 2003). Em outra obra, Nunes (2018) retira o princípio do reconhecimento das identidades culturais e acrescenta a afirmação da diferença.

conhecimentos, desenvolvendo uma atitude crítica, criando novos saberes sobre a cultura corporal e, de forma geral, a se posicionarem contra as injustiças sociais, afirmando a diferença como condição de vida.

Existe uma ampla produção de estudos sobre o CC, a saber: Neira (2011a; 2016; 2018; 2019) tencionou analisar as traduções que as professoras e professores fazem das bases epistemológicas do CC e as influência das teorias pós-críticas na prática docente. Macedo (2010) examinou os efeitos do CC da EF no estímulo às vozes e posicionamentos das crianças pequenas em uma creche estadual da capital paulista. Escudero (2011) analisou a concepção de avaliação presente na prática pedagógica do CC. Esse estudo foi ampliado pelas investigações de Müller (2016) a respeito do uso de registros por parte dos docentes. Souza (2012) realizou uma pesquisa-ação em uma escola de educação infantil centrada no multiculturalismo crítico. Aguiar (2014) identificou o sujeito projetado pelas orientações do município de São Paulo, que se baseiam no CC, as concepções de EF, a prática pedagógica e a significação expressa pelos docentes que atuam a partir delas. Barbosa (2014), ao analisar a prática pedagógica de uma docente que coloca o CC em ação, percebeu que as relações de poder e os processos de significação que atravessam o cotidiano escolar dão novo contexto à prática pedagógica do CC, tornando-a um híbrido de tendências curriculares. Eto (2015) observou o modo como o CC acontece em uma escola de assentamento de trabalhadores. Lima (2015) verificou que os cursos de formação continuada pautados nessa perspectiva e ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2006 e 2012 levaram um docente a ressignificar a sua prática pedagógica, hibridizá-la e produzir outra forma de desenvolver o trabalho educativo. Santos (2016) investigou como a tematização e a problematização são elaboradas pelos docentes. Oliveira Júnior (2017) observou o reconhecimento e importância destinados às situações didáticas que escapam da simples vivência motora. Bonetto (2018) aprofundou a noção da escrita-currículo ao investigar o modo como os professores artístam seu fazer pedagógico. Neves (2018) ao pesquisar como os professores atuam sobre as práticas corporais de modo a produzir outras representações, indicou a contribuição da ressignificação como responsável por esse processo, sem, no entanto, se aprofundar nessa questão. Borges (2019) pesquisou as formas discursivas que subjetivam os docentes do CC no modo como manifestam a verdade docente. Vieira (2020) analisou a noção de aprendizagem nas práticas dos professores e professoras do CC. Santos Júnior (2020), ancorado no pensamento decolonial, acrescentou aos princípios “favorecer a enunciação dos saberes discentes” que está relacionado a escuta da voz dos alunos na elaboração e condução da prática pedagógica.

Entre esses estudos, percebemos que no campo de pesquisa do CC muitos dos encaminhamentos propostos não foram investigados. Entre eles, a resignificação. Mas não somente por isso. Entendemos que a resignificação quando relacionada as teorias pós-críticas de currículo, seja algo que vai além do que está proposto na literatura do CC. Não se trata de querer negar suas representações difundidas até o momento e presente na teorização dessa perspectiva curricular. Nossa intenção não é essa. O que queremos é contribuir com a área da EF, buscando ajudar as professoras e professores a compreenderem de forma mais ampla e conceitualmente a resignificação no CC. Para isso, pretendemos ampliar e aprofundar a conceitualização desse encaminhamento, visando identificar como este se faz presente e quais seriam suas contribuições para a afirmação da diferença. São esses os argumentos que justificam o motivo da nossa escolha desse objeto de pesquisa e sua relevância com a área da EF no estudo, análise e produção das representações na cultura corporal.

A intencionalidade anunciada suscita algumas questões: como se dá a resignificação na prática pedagógica? Quais os efeitos dela no processo de compreensão e transformação de uma prática corporal? Como o docente opera as aulas diante dos efeitos da resignificação? Qual a potência desse encaminhamento para a transgressão dos limites normativos que as práticas corporais impõem aos seus sujeitos?

Para buscar possibilidades discursivas para essas questões, começamos as discussões nesta pesquisa sobre a resignificação com uma revisão sobre o currículo e seus meios de controle na sociedade como uma técnica de governamentalidade. A forma como esse artefato da educação impacta a subjetividade e produz/afirma identidades para a assunção de seus sujeitos. O currículo se desenvolveu e continua a se movimentar de acordo com cada época e situação da sociedade. Fortemente, até nos dias atuais, é atravessado e modificado devido às relações de poder que o produz. O que fizemos no primeiro capítulo foi mostrar para o leitor e para a leitora um diálogo entre os estudiosos das teorias curriculares juntamente como os estudiosos da EF. Intentamos identificar as relações de força que fizeram emergir o CC nesse movimento da produção do currículo.

No segundo capítulo, de forma bem resumida, entramos em uma discussão sobre a trajetória da EF na sociedade, com um enfoque maior a partir da década de 1980. Nosso intuito não foi o de descrever a história da EF, mas ajudar o leitor e a leitora a perceberem as identidades do sujeito envolvidas com essa área do saber, assim como as discussões que foram de fundamental importância para se pensar o CC na EF. De modo mais específico, ao adentrarmos nesse estudo, com uma breve descrição sobre os movimentos teóricos da EF, nosso propósito foi dar indícios quanto ao nosso objeto de estudo.

No capítulo três desta dissertação, iniciamos a discussão e produção do CC na EF. Começamos pelos campos teóricos decorrentes de importantes movimentos intelectuais que dão suporte as teorias curriculares pós-críticas: o multiculturalismo crítico; os Estudos Culturais, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Descrevemos a problematização e a leitura, juntamente com o procedimento de escritura que fazem parte do processo de construção do conhecimento e pensamentos dessa perspectiva curricular. Processos que são estruturados pelos princípios ético-políticos e desenvolvidos pelos encaminhamentos didático-metodológicos. Princípios e encaminhamentos que estão cuidadosamente descritos, para que a leitora e o leitor compreendam os motivos pelos quais entendemos que essa EF, pautada no CC, é capaz de ajudar as alunas e alunos a perceberem as relações de poder, não somente na cultura corporal, como na sociedade mais ampla, a fim, quem sabe, de torná-las mais justas e menos opressoras ou, quiçá, desestabilizá-las para atuarem de forma solidária com os outros sujeitos frente àquelas que insistem na dominação, no enfrentamento das formas fascistas de vida que insistem em "matar" vidas.

No quarto capítulo, a intenção está no estudo de três conceitos usados como ferramentas de análises dos dados produzidos: a noção de representação, ancorada nos escritos de Stuart Hall; e as noções de governamentalidade e contraconduta formuladas por Michel Foucault. Vale dizer que esses três conceitos estão alinhados ao campo da teorização pós-crítica, pelos quais pretendemos trilhar. O material empírico foi produzido a partir de uma autoetnografia que resultou na elaboração de um relato de prática, cujo tema de estudo foi o basquete. Trata-se de uma narrativa acerca de uma ação pedagógica ocorrida no ano de 2019, durante os dois semestres, em uma escola pública no município de Sorocaba, que atende crianças que cursam o ensino fundamental I. Sublinhamos que o professor responsável pelo relato é o autor desta pesquisa.

A autoetnografia por Santos (2017), enquanto operador metodológico, está descrito no quinto capítulo, e, assim como as ferramentas conceituais de análise, foi realizado na busca por maior coerência possível com a teorização pós-crítica, visto que em sua fonte toma o sujeito como origem do enunciado, enfim, apóia-se no sujeito da consciência. Por conta das limitações dessa metodologia, que emergem nos processos de subjetivação que indiretamente atravessam o pesquisador e com o intuito de transgredir esse limite, buscamos nos apoiar na figura do *flanêur*⁵, problematizada por McLaren (2000).

⁵O personagem baudelariano Flâneur na obra de Walter Benjamin (1892-1940), inspirado na poesia de Charles Baudelaire (1821-1867) e Marcel Proust (1871-1922), segundo McLaren (2000) e Rocha e Eckert (2015), expressa aquele que observa interligando o ato de flânar, com o imaginar e o sonhar na figura de um etnógrafo.

O sexto capítulo cartografa e analisa o território em que as narrativas dos alunos e alunas aconteceram em meio aos conflitos promovidos pelos encontros entre os sujeitos e as diferentes representações do basquete que enunciam a prática pedagógica. Trata-se do mapa em que o processo ocorreu, escrito e reescrito no período de estudo. É de bom tom reforçar que as noções de mapa e cartografia aqui usados criam e inventam o território ao descrevê-lo (SILVA; NUNES, 2020). O intuito foi, por meio desse relato, descrever as vivências em meio as relações de poder que produziram e produzem significados representativos na prática corporal estudada e na vida dos sujeitos envolvidos. Encontramos nessas, indícios de resistência, que, possivelmente, emergiram com a leitura dos dados empíricos produzidos a partir das interpretações realizadas pelas crianças produzidas a partir dos encaminhamentos didático-metodológicos por nós ofertados a elas, que, por efeito, decorreram em novas escrituras, isto é, novas práticas discursivas e não discursivas engendradas nas aulas⁶.

Nas considerações temporárias, tecemos o modo como interpretamos o processo da resignificação e apresentamos outras problematizações a fim de darmos prosseguimento a vida, ao CC.

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. CURRÍCULO

Neste capítulo, discutiremos o currículo para compreendermos as influências e distinções das teorias curriculares da EF, a fim de marcar o lugar do CC nesse quadro teórico em uma perspectiva pós-crítica, centrado na cultura, como um movimento que produz conhecimento para área.

Quando o assunto é educação, o currículo está no centro do debate atual, pensado e produzido por políticas que incidem na criação de diretrizes curriculares que fazem parte de programas oficiais nacionais, estaduais e municipais. O currículo cria identidades para a assunção de seus sujeitos (SILVA, 2017). Ao nos aprofundarmos no campo dos currículos, pretendemos evidenciar algumas das relações de poder que o produziram e o produzem como uma ferramenta de controle do governo das condutas dos sujeitos que compõem a sociedade.

O termo currículo origina-se da palavra em latim *currere*, que traduzida para o português significa correr (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2000). Para melhor definição do termo, a palavra em latim *curriculum*, que tem o sentido de uma pista em que se corre, dá ao currículo o significado mais comum como o percurso de um curso (SILVA, 2017). Nesse sentido, podemos pensar que o currículo na escola representa o percurso escolar formado por disciplinas⁷ em que os alunos e alunas devem por elas passarem e se apropriarem de seus conhecimentos.

Outra definição bastante comum no debate acadêmico é explicada por Lopes e Macedo (2011), que definem o currículo como uma grade curricular com disciplinas constituídas por atividades e cargas horárias que estruturam os planos de ensino dos professores e professoras, assim como as experiências propostas e vividas pelos alunos e alunas. Entre as várias teorias curriculares existentes, em comum, está a organização das disciplinas, atividades e experiências, sejam elas prévias ou não das situações de aprendizagem dos docentes como dos discentes. Desse modo, o currículo é levado a sério pelas redes de ensino no processo educativo, fato que gera disputas de espaços por se tratar de um artefato que define o rumo da educação.

Na história da educação, o termo currículo não é recente. Ele circula antes mesmo do estabelecimento de um campo de pesquisas próprio (SILVA, 2017). Os professores e

⁷ De acordo com Chervel (1990), a palavra disciplina, nesse caso, é aquilo que ensina. No uso escolar, até o fim do século XIX, referia-se a vigilância do estabelecimento, a repressão das condutas que pudessem prejudicar a boa ordem. Mas, o sentido em que se encontra nas propostas curriculares está no conteúdo de ensino, objetivos e avaliações.

professoras, em todas as épocas, independentemente da qual, sempre estiveram envolvidos com o currículo. Fato que fez emergir grupos de especialistas do assunto no decorrer da história da educação, para tratar do currículo em diversos segmentos: nas universidades, nos setores educacionais do Estado e na própria escola.

Segundo o autor, em vários momentos, as áreas de conhecimento filosófico e de diferentes pedagogias educacionais, mesmo sem fazer uso do termo currículo, já especulavam sobre o assunto, que hoje faz parte de saberes curriculares. Estudos esses direcionados para as formas de ensinar e avaliar através de uma organização consciente das atividades que seriam usadas para esse fim. Esse mesmo autor cita como exemplo a *Didactica Magna*⁸, de João Amós Comênio, considerado o pai da educação Moderna.

O historiador David Hamilton (1992, *apud* Lopes; Macedo, 2011), destaca que o termo currículo (*curriculum*) teve sua primeira aparição em 1633, em registros da Universidade de Glasgow. Não que tenha iniciado nesse momento um estudo sobre o currículo. O que surgiu foi um olhar direcionado para os princípios da globalidade estrutural e sequencial da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. As autoras enfatizam que foi nessa época que o currículo passou a ser algo que pudesse ajudar na organização e experiência escolar de alunos e alunas. Uma característica presente até os dias atuais como o mais consolidado sentido do currículo.

Silva (2017) explana que o modo como o termo é usado hoje, passou a ser utilizado em países europeus há pouco tempo, como na França, Alemanha, Espanha e Portugal, com influência da literatura educacional estadunidense. É dessa literatura que é tomado o termo currículo para a nomeação do amplo campo de estudo. A constituição desse campo decorre da crescente educação de massa nos Estados Unidos, que foi intensa no final do século XIX, devido à grande onda imigratória ocorrida na época e a expansão da sua industrialização, criando-se assim, uma área profissional especializada sobre o assunto.

Com o crescimento industrial, surgiram as primeiras ideias de seleção e organização de conteúdos que pudessem ser ensinados na escola. Ideias que foram criadas, porém, contestadas em outros momentos. Mediante os vários movimentos sociais que impactam o mundo do trabalho e por consequência a educação e a cultura, distintas representações sobre o currículo emergiram, fato que intensificou a disputa por validação dos seus significados. O capitalismo não fica de fora dessa disputa, em que a escola passa a ser vista como um investimento de acordo com os resultados produzidos por ela.

⁸ Obra escrita pelo filósofo Comênio (1592 – 1670), nascido na região da Boêmia, que marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente.

Lopes e Macedo (2011) reforçam que a educação em tempos atuais é entendida como uma mercadoria a ser consumida pelos pais e seus filhos e filhas. Como critério desse consumo, as escolas são escolhidas de acordo com seus resultados alcançados pelas alunas e alunos. Resultados a depender dos currículos que dão um norte sobre o sujeito a ser formado. Fato que diretamente faz com que as escolas queiram destacar os e as discentes com maiores capacidades intelectuais, ou seja, pessoas aptas para um bom desenvolvimento na aprendizagem que resultem em bons resultados. Escolhas essas que, por consequência, causam exclusões de classe social, raça e gênero.

As autoras relatam sobre os discursos das competências relacionados ao currículo, a escola e ao capitalismo. Em que o objetivo é desenvolver nos aluno e alunas capacidades para atuarem no mercado de trabalho, de modo que atendam as necessidades da sociedade.

Sendo assim, o currículo na educação, sob uma defesa do neoliberalismo, passou a regular o ensino público e privado por mecanismos particulares e corporativos de mercado, por conta do sistema de produção e consumo que move a economia. Movimentos como esses, fizeram aumentar os estudos referentes ao poder que produz o currículo e seu uso como regulador social.

Com o intuito de compreendermos tais movimentos teóricos que produziram e continuam a produzir as teorias curriculares, apoiados na taxonomia de Tomaz Tadeus da Silva⁹, descreveremos na próxima subseção as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. Traremos alguns autores especialistas de currículo para essa explanação. No entanto, nossa intenção é compreendermos algumas das principais e mais recentes propostas curriculares da EF que se apoiam em cada uma dessas três teorias, algo que pretendemos usar como bases conceituais para as análises desta pesquisa.

1.1. Teorias curriculares tradicionais

Diante das demandas produzidas pela segunda onda da industrialização, ocorrida no final do século XIX, a escola passou a ser responsabilizada pela resolução dos problemas sociais provocados pelas mudanças econômicas da sociedade. Não importavam, naquele momento, os campos de saberes que estavam dentro da escola, às questões giravam ao redor da utilidade daquilo que deveria ser ensinado. Os conteúdos, assim como as experiências das

⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª. Ed. 9ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

alunas e alunos proporcionadas pelos professores e professoras, deveriam ser úteis para aquele contexto social (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Lopes e Macedo (2011), tal modo de pensar gerou algumas perguntas que incentivaram a ampliação dos estudos sobre currículo: como e de que forma definir o que é útil? Quais conteúdos oferecer? Quais experiências proporcionar aos alunos e alunas e com quais utilidades? Qual a ordem a seguir desses conteúdos e experiências? Mesmo com tal diversidade de perguntas, em comum entre elas está a definição de currículo como um plano organizado por atividades e experiências de ensino que favoreça a aprendizagem e o modo como os conteúdos deverão ser administrados no dia a dia na sala de aula. Pode-se dizer que esse questionamento dá início ao campo das teorias de currículo e, nesse caso, é o que Silva (2017) classifica como teorias tradicionais.¹⁰

Silva (2017) destaca que naquele contexto social de desenvolvimento industrial, o currículo ganhava espaço nas ciências da educação. A primeira grande obra sobre o currículo é atribuída a John Franklin Bobbitt¹¹, que se apropriou dos princípios da administração científica proposta por Frederick W. Taylor¹². Taylor pensou e desenvolveu ideias que pudessem organizar o trabalho nas fábricas, e Bobbitt, ao se apropriar delas, as transformou em modos de formulação do currículo, transferindo para a escola os mesmos princípios.

Tais movimentos foram provocados por diferentes forças econômicas, políticas e culturais que poderiam desenvolver o crescimento industrial, com foco na formação do trabalhador especializado. Todo estudo se concentrava em proporcionar um conhecimento geral e acadêmico que visava às capacidades básicas como ler, escrever e contar, com o objetivo de formar o indivíduo eficiente que correspondesse às necessidades do mercado da época. Para Bobbitt, a palavra-chave era: eficiência.

Bobbitt definiu o currículo para muitas escolas e para todos os sujeitos que compõem essa instituição. Trata-se de uma definição que passou a ser realidade na racionalidade educacional. Um currículo eficiente, organizado para um processo industrial e

¹⁰ O autor criou uma taxionomia dividindo o campo em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

¹¹ *The curriculum* de 1918, em que o currículo é dito como um processo de racionalização de resultados educacionais, de modo cuidadoso e específico. Para Bobbitt, no currículo, as atividades específicas precisam ser objetivas e de fácil compreensão, para que os procedimentos e métodos deem conta de produzir resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2017).

¹² Foi um engenheiro mecânico norte-americano, considerado o pai da administração científica do trabalho por ter sido a primeira pessoa na história a propor uma racionalização de produção. Desenvolveu um estudo do tempo, dos movimentos e da metodologia que deveria ser seguida por todos os trabalhadores, que visava uma padronização do método e das ferramentas utilizadas. Taylor, por meio desses estudos, definiu alguns princípios fundamentais para a organização do trabalho, com o objetivo de promover uma melhor produtividade e com menos desperdícios de matérias-primas, como: princípio do planejamento, princípio de preparo dos trabalhadores, princípio do controle e princípio da execução (TRINDADE, 2004).

administrativo, numa perspectiva que considera as finalidades da educação direcionadas para as necessidades profissionais da vida adulta. Nesse sentido, segundo Silva (2017), trata-se de um currículo tecnocrático¹³ que se resume à questão do desenvolvimento técnico, tanto em sua produção como nas suas finalidades.

Na mesma linha, para Lopes e Macedo (2011), o eficientismo social presente no currículo defendido na obra de Bobbitt, tinha na escola a função de preparar o aluno para a vida adulta de modo que favorecesse o desenvolvimento econômico. Nesse movimento social, o ponto central estava nas tarefas e nos objetivos que faziam parte de um treinamento funcional capaz de resolver problemas práticos. Não havia nenhum tipo de seleção de conteúdos ou disciplinas mais ou menos importantes para a formação dos alunos e alunas. O que poderia ocorrer é que tais tarefas e objetivos, posteriormente executados, fossem agrupados dentro das disciplinas que formavam o currículo.

Assim como o eficientismo social, surgiu na mesma época, também nos EUA, o movimento do progressivismo educacional, por meio de John Dewey¹⁴. Segundo Lopes e Macedo (2011), o progressivismo de Dewey se caracterizava como um meio de diminuir as desigualdades sociais que se produziam na sociedade urbana e industrial. Uma teoria curricular que considerava a distribuição do poder na sociedade injusta e que isso não se tratava de um fenômeno natural, mas, numa produção social em que seria possível ser modificada de acordo com o modo de vida das pessoas.

Por esse motivo, o progressivismo teve como objetivo construir uma sociedade harmônica e democrática através da educação como um instrumento para formar indivíduos que pudessem trabalhar nessa mudança. No Brasil, o progressivismo de John Dewey influenciou pensamentos que deram origem a Escola Nova¹⁵.

¹³Silva (2017) define o currículo tecnocrático como tradicional. Um currículo organizado com conteúdos que favoreçam uma formação do sujeito em tempos modernos, para atuar com atividades laborais e produtivas, podendo desprezar qualquer conhecimento que pertencesse a uma perspectiva clássica, como o latim e o grego, que faziam partes dos currículos escolares de então e não tinham serventias na vida adulta. Na década de 1960, surge o termo tecnicismo, como herança do currículo tecnocrático. O autor relata que o tecnicismo advém dos pensamentos de Tyler, que segue uma linha de racionalidade do eficientismo tecnocrático de Bobbitt, em que no currículo os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos. Seguindo as teorias de Bobbitt, Tyler dá continuidade ao debate com o currículo racional, administrativo e científico, ou seja, tecnicista.

¹⁴Para Lopes e Macedo (2011), o americano John Dewey é o teórico mais conhecido quando o assunto é o progressivismo nos estudos sobre currículo. Seus princípios fizeram parte da base das reformas educacionais brasileira nos anos de 1920.

¹⁵ Nascida no século XIX, com base no progressivismo de Dewey, a perspectiva escolanovista ganha força na educação no século XX, como uma pedagogia nova, que crítica o modo tradicional de ensino. Tem como principal característica a importância dada para as experiências dos alunos e alunas, algo que contraria a pedagogia tradicional em que o processo pedagógico centrava-se na professora e no professor (MESQUITA, 2010). No entanto, a mesma se faz presente na educação atual, com metodologias pedagógicas individualistas e neoliberalistas, voltadas para a resolução de problemas através de um ensino centrado no grupo discente e nas atividades avaliativas preocupadas com o rendimento das alunas e alunos. Uma pedagogia que na EF está

De acordo com as autoras, os progressivistas, ao elaborarem o currículo pensaram nos princípios que residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança, eram a favor da experiência da criança como meio de confrontar os interesses da escola com os das alunas e alunos. Ao contrário do eficientismo, para o progressivismo, a aprendizagem deveria acontecer em um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, as experiências dos alunos e alunas eram usadas de imediato, valorizadas como princípios de organização do currículo, não devendo ser usadas posteriormente.

O foco principal posto por Dewey estava na resolução dos problemas sociais. Para isso, o ambiente escolar deveria ser organizado de um jeito onde a criança se deparasse com problemas comuns da sociedade, com o objetivo em que a mesma, através de algumas oportunidades, promovesse ações democráticas e cooperativas. Essas atividades tinham como interesses desenvolver nas alunas e alunos certas habilidades e criatividade ao tentarem resolver os problemas propostos. É um currículo que se estrutura através de três núcleos, sendo: as ocupações naturais - voltadas para assuntos relacionados aos problemas de saúde; estudos sociais - no que se refere à cidadania; e à língua - a qual trata dos meios de comunicação.

Algumas décadas depois, esses dois movimentos foram condensados pela proposta do professor estadunidense Ralph W. Tyler. Ao se apropriar tanto do eficientismo como do progressivismo, criou princípios que fundamentavam outra racionalidade de organização científica do currículo. Tyler (1976) em sua obra mais conhecida: “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”¹⁶, propõe um modelo linear e administrativo organizado em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências apropriadas para a aprendizagem; organização dessas experiências que visava garantir maior eficiência no processo de ensino; e avaliação dos resultados decorrentes dessa aprendizagem, que serviria de instrumento para avaliar tanto o e a discente, como também o currículo.

Para Tyler (1976), ao planejar um programa educacional que busca um trabalho sequencial e contínuo, deve ser considerado importante a concepção de metas que desejam alcançar. É necessário que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos e objetivos de um currículo façam parte de um processo cíclico e contínuo, sendo necessário refazê-lo constantemente. Esse modo de organizar o currículo de acordo com a racionalidade

centralizada no esporte, na saúde, no desenvolvimento motor e na psicomotricidade. Propostas de ensino que se preocupam com o rendimento escolar e com a atuação no mercado de trabalho.

¹⁶TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction* - Chicago: University of Chicago Press, 1949.

de Tyler teve início em 1949 e, quase que sem contraposições, se manteve por mais de 20 anos, tanto nos EUA como no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011).

Entre essas três tradições do campo do currículo, existe um ponto semelhante: ambas carregam um caráter de currículo prescrito. Uma prescrição que se dá como forma de planejamento das atividades escolares que, quando posta em prática, segue critérios e objetivos científicos. Um processo que começa com as decisões tomadas sobre a implementação do currículo e, somente depois, a prescrição acontece para ser usada na escola. Com isso, entende-se que a dinâmica curricular se divide em dois momentos: o primeiro na produção do currículo; o segundo na implementação do mesmo (LOPES; MACEDO, 2011). As autoras criticam essa elaboração que segue um caráter científico. Elas dizem que quando os insucessos acontecem, o problema está na implementação que recaem sobre a escola e nos professores e professoras.

Para Lopes e Macedo (2011), as teorias curriculares técnicas e científicas são criticadas por fazerem da escola e do próprio currículo aparatos de controle social, justamente por seus autores acreditarem que essa instituição é importante para o desenvolvimento econômico do país. Uma crença que compreende o processo de produção e implementação do currículo, assim como as relações de poder que o produz como uma ferramenta para constituir identidades e controlar a sociedade.

Referente ao controle da sociedade, para o autor Ivor Goodson (2018), na educação quando o assunto é currículo, a escola é tida como um instrumento de governo das condutas pela classe dominante. Esse processo se dá pela defesa do próprio currículo em um sistema burocrático que atende aos interesses dos pequenos grupos que exercem o poder sobre a maioria da população. Dessa forma, a escola impede grande parte das pessoas de construir suas próprias histórias, por não terem o direito de escolherem o que aprender, além de terem suas vozes silenciadas na participação desse processo.

Segundo o autor, todo esse interesse gira em torno das disciplinas que estruturam o currículo, ao visarem determinadas metas e objetivos dados por conteúdo programático dentro do sistema de ensino que se divide em três tradições: acadêmica - sendo a formação universitária e profissional constituídas por disciplinas científicas; utilitária - um ensino voltado para as habilidades básicas que possam ser aplicadas no trabalho de pouca complexidade e que ajude a resolver problemas simples do dia a dia; e pedagógicas - voltadas para os processos de como as crianças aprendem.

Diante desse embate entre as tradições curriculares, o que surge é um conflito por *status*, recursos e territórios entre as disciplinas. O resultado dessa disputa territorial são as

disciplinas escolares constituídas por padrões universitários que se afastam da educação de massa por não atenderem a linguagem e interesse das alunas e alunos. Com isso, a estrutura curricular com disciplinas acadêmicas que atendem aos interesses de um pequeno grupo que exerce com maior força o poder provoca um grande processo de exclusão social.

Popkewitz (1995) procurou analisar e compreender a invenção do currículo e o seu controle social por meio da sociologia. Para ele, os escritos que formam o currículo não são apenas informações. São modos de organização do conhecimento que corporificam formas particulares de agir, sentir, falar, ver o mundo e o eu dentro da instituição escolar e na sociedade.

Esse autor questionou os sistemas de regras e padrões de cognição intelectual ao levantar perguntas sobre as relações de poder que interferem na organização e avaliação do conhecimento. Para ele, a ordenação, o disciplinamento e a regulação das regras discursivas que regulam o conhecer do mundo e do eu são formas de elaboração do currículo. Um saber que se trata de uma construção social, na qual o currículo é constituído por regulações em meio aos saberes vinculados aos modos de falar e pensar sobre a afirmação da verdade, da pessoa em si própria e sobre o outro permeado em um contexto de poder e controle.

No entendimento desse mesmo autor, o currículo se produz em dois diferentes níveis: na escolarização, como uma instituição que seleciona o conhecimento a ser ensinado, independente do contexto cultural dos alunos e alunas; e na própria seleção do conhecimento, a partir de conteúdos determinados pela instituição a serem aplicados de forma igual para todos. Popkewitz (1995) explica que são esses os processos que regulam, por indicar regras e padrões que guiam os indivíduos a produzirem seus conhecimentos sobre o mundo dentro de uma tecnologia de governo, fato que impossibilita as e os discentes e docentes o direito de manifestação e participação democrática.

Segundo Silva (2000), o currículo promove uma ligação entre o saber e poder, envolvida diretamente em planos de governo com o objetivo de produzir identidades com características particulares. O autor, assim como Popkewitz (1995), compreende essa forma estratégica de governar como tecnologia de governo, em que a intenção é criar sujeitos por meio de uma construção identitária que se dá no interior das culturas. Entende-se que um currículo produzido por culturas hegemônicas, visa uma homogeneização cultural que busca produzir identidades homogeneizadas e atender os interesses de determinados segmentos sociais.

De acordo com esse mesmo autor, o currículo é definido a partir da dinâmica cultural, no sentido da cultura estar relacionada com a produção de significados dentro de um

sistema linguístico¹⁷. Trata-se de uma prática discursiva e produtiva de significados conduzida pelo poder nas relações sociais. Os efeitos dessa produção de sentidos para a cultura é justamente fazer com que os sujeitos exerçam o poder com a intenção de fixar posições hierárquicas, favorecendo uma desigualdade social cada vez maior. Com isso, a cultura no currículo produz sentidos e significados em um processo de diferenciação que resulta na produção de identidades.

Por meio da divisão das teorias curriculares propostas por Silva (2017), é possível pensarmos em algumas propostas de currículo na EF. Na pedagogia dessa área nos anos finais do século XX, encontramos alguns significados que resultam em teorias curriculares tradicionais, como: o currículo saudável, o desenvolvimentista e o psicomotor.

Foi na passagem do século XX para o XXI, com às tendências dos estudos científicos voltados para o corpo nessa época, principalmente nos cuidados individuais com a saúde, que surgiu o currículo saudável na EF, numa racionalidade neoliberal. Segundo Neira e Nunes (2009b), esse currículo saudável tem como objetivo desenvolver a promoção da saúde por meio de conteúdos voltados para a produção de um conhecimento que destaque a importância dos exercícios físicos. De modo que os sujeitos educandos compreendam que para se ter um bom corpo, saudável e forte, a prática regular de exercícios físicos precisa ter continuidade após a formação básica escolar.

Esses autores, ao analisarem esse currículo de forma mais cuidadosa, verificaram que o neohigienismo, mesmo não muito bem visível, se manifesta na forma da busca pelo bem-estar físico e mental promovido pelo hábito de se praticar exercícios físicos dentro ou fora da escola. Uma proposta que possui intenções advindas de um discurso hegemônico neoliberal de autonomia na prática de exercícios físicos que aumente as capacidades físicas e, por consequência, combata o sedentarismo. Algo que não se resume somente nessa ideia, mas, que se estende ao sentido de uma sociedade que visa uma população formada por pessoas bem treinadas e condicionadas para impactarem nas questões financeiras. Com isso, se abre mão da necessidade de muitos investimentos sociais como programas de saúde coletiva, locais apropriados para o lazer e melhorias, tanto nas condições de habitação, como de transporte, entre outras.

César e Duarte (2009), baseados nos conceitos de governamentalidade e biopolítica de Michel Foucault, relatam que as novas formas de governar corpos, ativadas por meio de políticas públicas estatais ou através das demandas flexíveis do mercado econômico,

¹⁷ Segundo Silva (2000) o sistema linguístico refere-se à prática de dar significados por meio da linguagem discursiva, no processo de diferenciação, no qual uma coisa é o que é por não ser outra.

estão ligadas diretamente a constituição de competências que se enquadram no mercado neoliberal. Competências essas associadas à exigência de um estado físico saudável, que favoreça uma vida longa com corpos bonitos e produtivos. Para esses autores, a perspectiva neoliberal do autoempreendedorismo contemporâneo, se devem a organização da educação escolarizada com foco na saúde, que objetiva produzir um capital humano "dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias" (CÉSAR; DUARTE, 2009, p.123).

Com base nesses autores, ao analisarmos melhor a perspectiva curricular da saúde, notamos que o corpo é tomado pela escola como uma nova centralidade nas modulações neoliberais. Para isso, a produção da subjetividade passa a ser ocupada pelo regramento de práticas alimentares e de uma vida ativa com maior movimentação corporal, sendo que essas ações se tornaram elementos essenciais, tanto para o governo de estado como para ou autogovernar diante das exigências do mercado. Para Lupton (2003), o currículo da EF voltado para a saúde conduz o sujeito pelo discurso a respeito da importância da autoestima e de uma saúde holística dentro de um aspecto individualista de atuação social. Desse modo, produz um tipo específico de pessoa: o cidadão participativo, autônomo, autocognoscente, que resulta em um ser existente privilegiado pelo neoliberalismo.

Justamente por conta do caráter individualista, compreendemos que as teorias do currículo saudável não se preocupam com as questões da desigualdade social, de gênero e raça, por não abordarem as diferenças de identidades entre os alunos e alunas, assim como despolitizam a educação. Refere-se a uma proposta que atribui ao desenvolvimento humano apenas aspectos maturacionais do ambiente. Algo que se assemelha ao discurso das competências postas por Lopes e Macedo (2011), ao associarem a escola com o poder capitalista, de consumo e produção. Trata-se de um currículo que visa produzir identidades que atuem com competência, força física e capacidades mentais para o mercado de trabalho e que atendam as necessidades da sociedade.

Entre as décadas de 1970 e 1980, houve uma entrada maior e mais decisiva das Ciências Humanas e Sociais na área da EF. Um processo que foi determinante para a imersão de análises críticas ao paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999). Com isso, nasceu um movimento renovador da área, com discussões pedagógicas influenciadas pelas ciências humanas pautadas na psicologia, na sociologia e na filosofia da educação por meio de uma orientação marxista.

Foi nessa época que surgiu também a proposta desenvolvimentista. Atrelado à ela pouco mais adiante desponta a da psicomotricidade. Por mais que tenham surgido em um mesmo movimento, são coisas distintas, que discutiremos separadamente.

Para Bracht (1999), a proposta desenvolvimentista tem a ideia de oferecer para a criança fundamentos da EF nas primeiras séries do ensino fundamental, com atividades corporais que garantam o desenvolvimento motor da criança. Tem como base teórica a psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, principalmente as que se apoiam na epistemologia cognitivista. Na literatura brasileira, sua divulgação se deu pelas obras dos professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM.

Pedagogicamente, seus interesses se concentram na progressão normal do crescimento físico dos alunos e alunas, na consideração dos aspectos fisiológicos, motores, cognitivos e afetivo-sociais. Uma EF que defende o movimento humano como objeto de estudo e visa um padrão de execução do movimento cada vez mais complexo, durante todo ciclo da vida, a partir do pré-natal até a fase motora especializada, sendo essa última, aquela em que as habilidades motoras fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações crescentemente exigentes, postas pelos esportes, danças, ginásticas, etc.

A psicomotricidade, ou educação psicomotora, é considerada uma teoria da psicologia que na EF tem por objetivo desenvolver as estruturas proprioceptivas para facilitar os processos psicomotores que estão interligados. Uma interligação que poderia ajudar na aprendizagem de outras disciplinas, por exemplo, na matemática, na geografia, etc.

Segundo Bracht (1999), por esse motivo, a psicomotricidade recebe críticas pela não especificidade na área, em que o movimento corporal é um instrumento de aprendizagem de outras matérias. Para esse autor, essa proposta se tornou muito conhecida através do professor João Batista Freire, com o livro “Educação de Corpo Inteiro”¹⁸, que defende uma educação integral do corpo e mente ancorada na área da psicologia do desenvolvimento. Uma educação de corpo inteiro.

De acordo com Soares (1996), a EF relacionada com a psicologia, apropria-se de teorias que compreendem a necessidade de uma formação integral da criança. Porém, ela passa a ser apenas um meio que mais serve para aprender do que ensinar. Por isso, a autora nos alerta a respeito da perda da sua especificidade que Bracht (1999) aponta como críticas que favoreceram o avançar das ciências humanas na área para se pensar em outras teorias que

¹⁸ FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

fundamentem sua prática pedagógica. Modos de pensar a EF que voltassem a determinar quais seriam os conteúdos e conhecimentos específicos para a formação de um sujeito político e social.

Compreendemos que tanto a proposta curricular saudável, como a desenvolvimentista e a da psicomotricidade, são estruturadas por teorias curriculares educacionais preocupadas com o movimento humano, de modo eficiente, progressista e racional. Pouco se interessam com as relações de poder integradas no currículo referente à formação da identidade do sujeito.

Críticas como essas, referente ao tipo de identidade produzida pelas propostas curriculares tradicionais em meio aos processos de controle hegemônico, fizeram emergir outros pensamentos sobre currículo com autores apoiados nas teorias críticas. Um movimento teórico que conseqüentemente refletiu na produção de novas propostas curriculares da EF, a serem melhores discutidas na próxima parte desse capítulo.

1.2. Teorias curriculares críticas

O uso do currículo como tecnologia de governo para a produção de identidades hegemônicas, assim como as questões postas por Lopes e Macedo referentes às forças em que esse artefato é produzido, fez emergir outras significações para o mesmo. Segundo Silva (2017), a hegemonia da perspectiva técnica do currículo passa a ser contestada a partir de 1960, quando concepções curriculares tradicionais estabelecidas pelos modelos de Bobbitt, Dewey e Tyler, passaram a serem rejeitadas. De acordo com o autor, a análise marxista¹⁹ foi uma dessas contraposições ao eficientismo, ao progressivismo e a racionalidade administrativa, por refletirem e reproduzirem uma dominação capitalista.

Para Silva (2017), o movimento da sociedade capitalista está ao redor da dominação de classe, daqueles que possuem o poder²⁰ ao controlar as propriedades dos recursos materiais sobre aqueles que lhes pertence somente a força de trabalho. É essa a característica econômica da sociedade capitalista que afeta outras esferas sociais como a educação e a cultura. O autor enfatiza que, para as teorias críticas, a estrutura desse modelo de

¹⁹Um movimento socioeconômico e político que surgiu através dos pensamentos do filósofo e sociólogo Karl Marx, como um método de análise sobre as relações de produções que produzem a luta de classes e de conflitos sociais. Aplica-se à crítica e à análise do desenvolvimento do capitalismo e do papel da luta dessas classes na mudança econômica.

²⁰ Na teoria crítica a noção de poder deriva das teorias jurídicas de Estado e das de contrato social. Decorrem delas os direitos fundamentais do homem. O poder tem materialidade. É algo que alguém possui, por conseguinte, cabe, então, à sociedade evitar os excessos de poder da soberania do Estado.

sociedade se dá a partir da relação entre a economia e a educação, assim como da economia com a cultura. Isso explica a clara conexão de como a economia está modelada e influenciada na organização do currículo.

O autor destaca o educador Michael Apple²¹ como um dos teóricos de currículo embasados no marxismo. Apple entende que essa conexão não é tão simples e direta, sendo esse o motivo das suas preocupações em evitar o mecanismo e o determinismo dos vínculos entre produção e educação. Foram essas inquietudes que levaram esse autor a perceber que a hegemonia é o conceito que permite ver o campo social como um lugar contestado, como um campo no qual os pequenos grupos retentores do poder dominam a grande massa da população e recorrem a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Apple ganha espaço no Brasil no final dos anos de 1970, mesmo diante de um processo de repressão política, porém, não tão intenso após alguns anos de ditadura militar, que marcou o campo da educação pela valorização do tecnicismo e teorias curriculares de racionalidade tayleriana. As autoras alegam que a democratização passou a fazer parte da política de governos estaduais, com isso, incorporaram as perspectivas marxistas nos discursos educacionais. Momento em que Apple passou a ser discutido no campo da educação brasileira, pelo seu modo de conceituar sobre a hegemonia e a ideologia como formas de compreender seus efeitos na relação da economia com a educação. Uma relação no sentido da reprodução econômica no interior das escolas, produzindo a desigualdade em uma sociedade capitalista.

Conforme as autoras, Apple, ao se apropriar desses dois conceitos fundamentais, fez uma conexão com as teorias marxistas: a hegemonia, que Raymond Willian²² traz de Gramsci²³; e a ideologia, que faz parte da tradição marxista. A hegemonia refere-se a um conjunto organizado de sentidos predominantes que são vividos pelos sujeitos como uma

²¹Michael Whitman Apple é um educador estadunidense descendente de imigrantes russos e membro de uma família pobre de trabalhadores. Engajou-se politicamente no ambiente escolar e posteriormente no contexto acadêmico. Sua concepção pedagógica deu início aos primeiros movimentos da pedagogia crítica, baseada na relação entre a educação, cultura e a sociedade.

²²Raymond Williams foi um acadêmico crítico inglês. Era filho de um operário de ferrovia, com isso se identificava com o Partido Trabalhista Britânico. Ajudou a consolidar o movimento intelectual denominado a Nova Esquerda inglesa. Movido por pensamentos marxistas, desenvolveu estudos sobre política, literatura e cultura de massas, sempre na procura em compreender estes veículos tanto do ponto de vista da cultura erudita, quanto da cultura popular, sem deixar de lado a indústria cultural. Está entre os primeiros estudiosos e criadores dos Estudos Culturais.

²³Antonio Gramsci, filósofo do século XX, marxista, jornalista, crítico literário e político italiano, estudou sobre teoria política, sociologia, antropologia e linguística. Passou a ser reconhecido pela sua teoria da hegemonia cultural, na qual descreve como o Estado atua nas sociedades ocidentais e nas instituições culturais para conservar o poder de grupos. Morreu ainda jovem no cárcere, por conta da perseguição promovida pelo regime fascista de Benito Mussolini, onde desenvolveu seus principais escritos.

espécie de senso comum. Ideologia para o autor seria uma falsa consciência, que impõe toda a sociedade a enxergar o mundo sob a visão de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias quando hegemônicas, por determinar que todas as pessoas tenham a mesma crença, ou façam parte de uma mesma cultura, por consequência, acabam ocultando as contradições sociais.

Com isso, emergiu no Brasil as teorias de um currículo crítico. Segundo Lopes e Macedo (2011), os primeiros autores a se destacarem foram: Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

Freire (1983) incentivou e valorizou os estudos por meio dos diálogos, contrapondo os modelos tradicionais quanto à organização previamente dos conteúdos de cunho acadêmico. Ele propôs no lugar uma educação problematizadora e crítica, que valorizasse a linguagem da cultura local como método de ensino, também valorizou uma pedagogia que explorasse o sentido das palavras no contexto cultural das alunas e alunos como forma de alfabetização.

Para Moreira (1990), as teorias freirianas defendem a linguagem popular como algo concreto ao defender que cada palavra/conteúdo tem um determinado peso, dependendo do contexto onde ela se faz presente. Freire (1983), para explicar seu argumento, usa a palavra "tijolo", dizendo que para os que trabalham nas olarias, essa tem muito peso, valor, diferente para aqueles que não atuam nesse espaço.

Segundo Moreira (1990), a maior crítica de Freire é a transformação do ensino em uma simples transmissão de conhecimento²⁴, algo que acontece quando o saber dos alunos é desvalorizado e, no lugar, o que acontece é um predomínio do saber dominante. Silva (2017) diz que Freire chama essa transmissão de conhecimento de “educação bancária”, visão epistemológica que percebe o conhecimento como constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, isto é, o conhecimento relacionado com um ato de depósito bancário.

Para contrapor essa pedagogia bancária, Freire desenvolve o conceito de educação problematizadora, em que o conhecimento está ligado diretamente ao saber de outra coisa, na implicação de que não existe uma separação entre o conhecer e aquilo que se conhece. Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” propõe uma educação libertadora, desenvolvida pelo

²⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. No parecer de Lopes e Macedo (2011), essa é a obra mais conhecida de Freire, em que ele se contrapõe aos modelos de organização dos conteúdos da educação tradicional e contradiz o modo de priorizarem o conhecimento acadêmico transmitidos de forma desvinculada da realidade dos alunos e alunas. Nessa obra, como exemplo, Freire relata o processo de alfabetização dos trabalhadores rurais, no qual se inicia com a escolha de um tema (temas geradores), um modo de abrir as possibilidades de conhecimentos críticos relacionados ao local onde vivem.

ato do diálogo e do questionamento. Para Freire (1983), o aprender nunca é isolado, mas está sempre envolvido com a intercomunicação, que de certa forma, produz a intersubjetividade do por que e para que aprender certas coisas.

Conforme Lopes e Macedo (2011), um outro importante teórico das teorias críticas de currículo é o Dermeval Saviani. Ele criou as bases da pedagogia histórico-crítica.

Para Saviani, uma teoria crítica da educação deve ser desenvolvida a partir do ponto de vista dos dominados, porém, não somente isso. É preciso que os dominados tenham acesso aos conhecimentos dos dominantes, para que o sentido dos saberes construídos historicamente permita a superação das condições desiguais em que vivem. Segundo Moreira (1990), Saviani está associado à pedagogia dos conteúdos, defendendo que o importante é o conteúdo/palavra adequado ao desenvolvimento linguístico da criança. Para ele, basta explicar o significado das coisas, independente se fazem parte ou não dos saberes dos educandos, contradizendo assim o pensar de Freire. Para Saviani (2011), o importante é que o conhecimento não seja neutro, mas produzido historicamente no interior das relações sociais, podendo ser assim, universal e válido, mesmo que pertença à classe social dominante.

Conforme Lopes e Macedo (2011), o educador brasileiro José Carlos Libâneo, tendo como referencial o teórico Dermeval Saviani, formulou a pedagogia crítico-social com a relevância dos conteúdos para que o saber fosse apropriado para resolver os problemas cotidianos. Libâneo propõe que os conteúdos sejam cuidadosamente escolhidos para compor o currículo, garantindo que os alunos e alunas ampliem o universo do cotidiano atual, com pensamentos críticos sobre as coisas que acontecem no dia a dia.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, segundo Moreira (1990), tem o intuito de contrapor outras tendências, como a escolanovista, que visa mais a didática de ensino do que os próprios conteúdos. Na perspectiva proposta por Libâneo, o objetivo está em resgatar a importância dos conteúdos e destacar a função básica da escola, que seria a transmissão do conhecimento. A ênfase não está na metodologia, mas sim, em uma super-valorização do conteúdo. Para Libâneo, por mais que os métodos e procedimentos de ensino estejam associados aos conteúdos, não são mais importantes que os mesmos na produção do saber.

Segundo Moreira (1990), a teoria crítico-social analisa as tendências escolanovistas como reacionárias, pseudocientíficas e não democráticas ao serem comparadas com a pedagogia hebartiana de Johann Friedrich Hebart²⁵, do século XIX, que se refere à

²⁵ Johann Friedrich Herbart nascido na Alemanha em 1776, foi um dos primeiros teóricos da psicologia experimental a aplicar essa ciência na pedagogia. Conhecido na área da educação por ter feito uso da filosofia e da psicologia para tratar a pedagogia como uma disciplina acadêmica.

pedagogia tradicional orientada por três procedimentos: o governo - como uma forma de controlar a agitação das crianças; a instrução - sendo o principal procedimento da educação que pressupõe o desenvolvimento dos interesses; e a disciplina - que visa manter firme a vontade educada, do autocontrole, para seguir no caminho da virtude como característica do amadurecimento do caráter e da moral proposta.

O autor cita outro teórico da educação: Ghiraldelli Jr. Esse, assim como Saviani, critica a tendência escolanovista por confundir o método didático com o de pesquisa e por atrapalhar o aprender na sala de aula; muito valoriza a psicologia infantil que prioriza o processo de aprendizagem pelo intelecto e deixa em segundo lugar os resultados do aprender e para que aprender. Porém, a crítica que mais pesa é o fato da pedagogia nova incentivar a democracia dentro das salas de aulas e pouco se importar com ela fora da escola.

No Brasil, Dewey influenciou alguns teóricos da área, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que divulgaram as ideias escolanovistas no país. Esses dois educadores brasileiros foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia, em 1925, e no Distrito Federal, então Rio de Janeiro, no ano de 1927. Os principais teóricos da pedagogia crítico-social dos conteúdos brasileiros são: Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury e José Carlos Libâneo. Esses autores criticam o movimento da Escola Nova e apontam falhas nas teorias reprodutivistas, por considerá-las pessimistas e não dialéticas.

Alegam esses autores que o tecnicismo não promove uma dimensão técnica com a política ao visar que o ensino faça parte de um processo caracterizado por transmissão eficiente que use de forma adequada os recursos e as assimilações críticas dos conhecimentos (MOREIRA, 1990). Para eles, um ensino eficiente está centrado no conhecimento, em que o processo curricular possa favorecer para que os grupos dominados acessem os saberes clássicos pertencentes aos grupos dominantes. Outra importante crítica que fazem está ligada a pseudoneutralidade da tendência tecnicista referente ao seu foco exagerado no planejamento e nos elementos técnicos do processo curricular.

Conforme Silva (2017), tanto Paulo Freire com a educação libertadora, assim como Demerval Saviani com a pedagogia histórico-crítica, não tinham intenções de criarem teorias curriculares. No entanto, é fato que ambos teóricos ao desenvolverem tais propostas, pensaram em questões que pertencem ao campo dos estudos curriculares. Segundo o autor, mesmo que os dois façam parte dos estudos voltados para os currículos críticos, como vimos nos parágrafos anteriores, eles se contrapõem em seus pensamentos.

Freire priorizou o conhecimento a partir da cultura dos alunos, até que esses acessem outros saberes, para que compreendam que as práticas escolares estão ligadas às da

política num movimento de transição de um pensamento sincrético, disperso e confuso que, por meio da problematização, promove um modo de pensar consciente com análises mais profundas para a construção de sínteses pessoais e coletivas (SILVA, 2017). Saviani adotou para a prática pedagógica os conteúdos de um currículo relacionado às atividades que possibilitem a transmissão e assimilação dos conhecimentos em quantidade e sequência que permitam uma dominação por parte do grupo discente (SOARES, et. al. 1992)

Para Saviani (2011), os conhecimentos produzidos na escola devem ser dosados e sequenciados para um bom resultado da sua transmissão e assimilação por um certo período de tempo. Segundo Silva (2017), Saviani entende que todo conhecimento, independente dos saberes prévios do educando, deve ser ensinado na escola e que, se a prática educacional não se distinguir da política, perde suas especificidades. Desse modo, entendemos que enquanto para Freire a educação não se separa da política, Saviani entende que é preciso que exista essa separação entre elas.

Na EF, duas propostas curriculares foram pensadas a partir das teorias críticas de currículo. Tendo como referência as denúncias à educação bancária realizada por Paulo Freire, surge a proposta crítico-emancipatória. Assim como, por meio dos pensamentos críticos de Dermeval Saviani, nasce a proposta crítico-superadora. Ambas foram responsáveis por mudanças importantes no modo de pensar a EF no âmbito universitário no Brasil.

Apesar disso, no cotidiano da maioria das escolas brasileiras, seus efeitos práticos estão muito aquém das teorias. Embora em um sentido contraditório, suas obras e referências estão presentes em concursos públicos para contratação de docente, assim como compõem a maioria dos programas oficiais dos estados brasileiros. Compreende-se que a proposta crítica e contra-hegemônica é adotada pelo Estado, sem, no entanto, influenciar a prática pedagógica (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Conforme os estudos de Bracht (1999), a proposta crítico-emancipatória tem como autor referência o professor Elenor Kunz, da UFSC. Inicialmente, ele foi influenciado pela pedagogia de Paulo Freire, e mais adiante pelas análises fenomenológicas do movimento humano, presentes nas obras de autores, como: Merleau-Ponty, Gordjin, Tamboer e Trebels. Com esse referencial, exceto o de Freire²⁶, tal proposta apresenta como um dos seus princípios conceber o movimento corporal humano como uma forma de comunicação com o mundo.

²⁶ Kunz se apoiou em Paulo Freire na sua tese de doutorado, publicada em livro no Brasil em 1991, na qual ele usa o referencial freiriano para fazer denúncias de uma EF invadida culturalmente pela cultura européia. No entanto, para o desenvolvimento da proposta crítico-emancipatória em outra publicação, em 1994, ele teve como base outro referencial teórico como posto no parágrafo.

Segundo Bracht (1999), Elenor Kunz, amparado por meio de estudiosos da Escola de Frankfurt, principalmente Jürgen Habermas, enfatiza outro princípio, em que concebe o sujeito constituído a partir dos modos como se comunica com o mundo que o cerca (pessoas, objetos e consigo mesmo). Ao tematizar os elementos da cultura do movimento, a proposta de Kunz está no desenvolvimento das capacidades das alunas e alunos em atuarem criticamente na sociedade, ao emanciparem-se das formas de dominação que os mantêm alienados de seus interesses verdadeiros (KUNZ, 2004). Trata-se da noção de sujeito da perspectiva iluminista, pois a proposta crítico-emancipatória desenvolve no sujeito a capacidade crítica para atuar de forma autônoma no meio social em que vive.

A proposta crítico-superadora na EF, apresentada no livro “Metodologia do ensino da educação física”, produzida por um coletivo de autores e publicada em 1992, baseia-se na pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, já explicada. Segue um viés das teorias críticas da educação, ao enfatizar que a área de conhecimento da EF é a cultura corporal dividida em temas como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a capoeira, as danças e a mímica. Entres esses, vale destacarmos a capoeira, que foi muito valorizada nessa obra como uma prática cultura de luta e resistência do negro durante e após a escravidão no Brasil. Por isso, o coletivo de autores a defendem como um importante conteúdo a ser estudado e problematizado nas aulas de EF.

A proposta curricular crítico-superadora busca sistematizar o aprender na EF em quatro ciclos: 1º - da organização da identidade do que se refere à realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento (SOARES et. al., 1992). De acordo com o Coletivo, no 1º ciclo²⁷, da organização do conhecimento, inicia-se na pré-escola, dando continuidade até a 3ª série, para que a criança supere a visão confusa da realidade. As informações estão expostas e são identificadas, mas, de forma misturada. É papel da escola, segundo os autores, organizar a identificação dessas informações constatadas pelas crianças, para que elas consigam formar os sistemas e encontrá-las nas relações entre as coisas. Algo que possibilite a elas identificarem o que existe de semelhante e diferente no conteúdo que está sendo estudado.

O 2º ciclo, da iniciação à sistematização do conhecimento, que abrange da 4ª à 6ª série, permite que a criança ganhe consciência de sua atividade mental. Nessa fase, já existe a possibilidade de abstração e os alunos e alunas conseguem comparar e analisar as informações

²⁷ Por ser anterior a atual LDB (9.394/1996), a obra apresenta outra distribuição dos níveis de ensino em relação a atual legislação.

da realidade com as representações dos seus pensamentos referentes ao real momento em que vivem.

No 3º ciclo, chamado de ampliação da sistematização do conhecimento, que vai da 7ª à 8ª série, que no modelo atual do ensino fundamental, vai até a 9ª série, faz com que os e as adolescentes ampliem as referências conceituais de suas reflexões. Momento em que os e as estudantes tomam consciência das atividades teóricas, e assim, conseguem por meio desse processo de imaginação atingir a expressão discursiva. Entende-se que o acessar e analisar permite uma reprodução dos discursos referentes ao que está sendo estudado por meio de uma leitura teórica da realidade.

Por fim, o 4º ciclo, do aprofundamento da sistematização do conhecimento, para as séries 1ª, 2ª e 3ª do 2º Grau, hoje ensino médio. Nesse ciclo, alunos e alunas adquirem uma relação mais íntima e profunda com o objeto de estudo, ação que lhes permitem pensar sobre si mesmo como sujeitos. A compreensão intelectual das características mais próximas daquilo que se estuda são inacessíveis a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. Os e as adolescentes, que já iniciam a transição para a fase adulta, começam a perceber, entender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos de estudo. É nesse ciclo que eles e elas lidam com a realidade científica, podendo a partir da ciência, conseguirem algumas condições objetivas para serem produtores e produtoras de conhecimento científico, ao participarem de atividades de pesquisa.

Bracht (1999) compreende que tanto a proposta crítico-emancipatória como a crítico-superadora, tidas como progressistas, criticam as formas culturais do movimentar-se humano que reproduzem os valores de uma sociedade capitalista industrial moderna, na qual o esporte de alto rendimento exemplifica esse movimento. Para tais propostas, uma EF progressista deve propor procedimentos didático-pedagógicos que tematize a cultura corporal ao ponto de possibilitar aos alunos e alunas um entendimento crítico desse movimentar-se humano, para uma possível identificação de suas vinculações por meio de algumas competências: a lógica dialética na crítico-superadora, e o agir comunicativo na crítico-emancipatória.

Tanto a lógica dialética, como o agir comunicativo, possibilitam um pensar de uma consciência crítica, na qual será capaz de fazer com que os sujeitos sejam autônomos e críticos no campo da cultura corporal, assim como atuarem na transformação da sociedade como cidadãos políticos. Segundo Bracht, apoiado em Kunz, o esporte de rendimento está relacionado a essas questões. Kunz (2004), por meio de uma análise histórico-cultural, descreve que essas propostas conduzem em um sentido teórico curricular capaz de produzir

uma falsa consciência, num outro sentido, visam a transformação dos sujeitos em consumidores acríticos da indústria cultural.

1.3. Teorias curriculares pós-críticas

Tanto a pedagogia de Paulo Freire como a de Demerval Saviani, são propostas modernas com promessas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia. Segundo Paraíso (2004), tais propostas têm sido questionadas e problematizadas no atual contexto social. Um questionamento produzido por teorias curriculares que, além de problematizar as intenções das propostas curriculares críticas, levantam discussões sobre outros assuntos que vão além das classes sociais, como as de gênero, etnia, raça, sexualidade.

Para a autora, tais teorias fazem parte de estudos do campo curricular que discutem questões dos tempos e espaços educacionais. Mostram os processos que formam a escola moderna, assim como tem procurado pensar de outro jeito a diferença, a identidade e a luta por representações na diversidade cultural. Pretendem levantar críticas impactantes a respeito daquilo que está significado na educação, com o objetivo de abrir espaços para outras significações.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma luta de significações. Nele, o conhecimento oscila entre o relativismo da aceitação de diversos saberes e o universalismo de alguns outros que se colocam com valores de verdade superiores a outros. Para as autoras, alguns critérios diferenciam a legitimidade dos saberes, entre eles estão: acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana e aqueles com capacidades que podem produzir mudanças na estrutura social e econômica. As discussões referentes a esses critérios produziram e produzem embates que impossibilitam um consenso comum entre eles. Tais embates foram responsáveis por construir discursos sobre certas opções sociais, políticas e educacionais, que resultaram na compreensão do currículo como um campo de disputa pela produção de significados na cultura²⁸.

²⁸ Apoiadas nos estudos de Stuart Hall, proeminente intelectual do campo dos Estudos Culturais, para Lopes e Macedo (2011), a cultura está diretamente ligada à educação e ao currículo. A noção de cultura que utilizam para tratar de teorias curriculares possui dois significados: no primeiro, a cultura se encontra intrinsecamente ligada a ação do homem, através de técnicas do cultivo, seja ambiental, ou de modo metafórico, como cultivar o bom gosto ou a alta cultura. A crítica que as autoras fazem dessa ligação de sentido da cultura com a educação, é que quando associado ao currículo, principalmente a que significa a escola como um lugar de socialização por meio de um compartilhamento de uma mesma cultura, o que fazem é produzir sujeitos cultivados. O segundo significado refere-se aos sentidos criados socialmente, que faz com que os sujeitos se identifiquem uns com os outros. Para as autoras, é esse segundo modo de significar a cultura que as teorias curriculares propõem para que

Lopes e Macedo (2011) propõem outra forma de analisar o currículo. O lugar da seleção de conteúdos ou até mesmo da cultura, dá espaço para aquilo que produz cultura. Sendo assim, o currículo é uma produção cultural por estar imerso na luta por diferentes significados que afirmam a realidade do mundo. Desse modo, ao invés de falar em disputa pela seleção de conteúdos, faz mais sentido dizer que se trata de uma luta cultural de significações que acontece dentro da escola. Porém, essa disputa não é restrita a escola, mas, se relaciona com todo um processo social que tem a escola como um território de poder relevante, no entanto, não se limita a ele. Um poder que só pode ser interpretado fora de um modo natural e simplificado, por meio das próprias concepções de cultura.

Nos tempos contemporâneos, o processo seletivo de conteúdos relacionados à cultura para compor o currículo tem sido percebido como um ato de muita exclusão²⁹. Acontecimentos como as mudanças tecnológicas que aproximam os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, o fim da Guerra Fria e os fluxos migratórios, são responsáveis por criarem um maior movimento de pessoas entre as culturas. Fato que fez nascer diversos movimentos sociais, como: étnicos, religiosos, de gênero, LGBT+. Esses respectivos movimentos multiculturais tem como ponto comum denunciar a exclusão social de suas culturas por não se encaixarem na considerada cultura geral³⁰, impactando nos estudos sobre teorias curriculares contemporâneas.

Para Lopes e Macedo (2011), no Brasil, a disputa por espaços das diferentes culturas no currículo passou a ser discutida pelo multiculturalismo crítico com referência no autor e professor Peter McLaren³¹. Segundo as autoras, mesmo que McLaren tenha focado seus estudos em direção das teorias críticas, ele se deslocou de algumas perspectivas marxistas e se aproximou das questões pós-estruturalistas e pós-modernas³². Ampliou seu

sejam selecionados os conteúdos que estarão no currículo. A crítica que elas trazem, referente a essa seleção, é que por mais que seja reconhecido os diferentes sentidos culturais, nem todos os saberes são considerados válidos para comporem os conteúdos curriculares.

²⁹ As autoras Lopes e Macedo (2011), além de apontarem esse processo de exclusão, afirmam que ele continua a existir. O que elas pretendem é mostrar a resistência nesse processo de seleção de conteúdos curriculares que se resultam em lutas por significados e espaços. E que diretamente, no tempo atual, tem produzido outros modos de pensar o currículo na escola.

³⁰ Para Lopes e Macedo (2011), trata-se das culturas de pertencimentos legítimos no sentido predominante e de caráter universal.

³¹ Segundo Lopes e Macedo (2011), Peter McLaren é um teórico crítico, que defendeu uma pedagogia capaz de explicar, mostrar e determinar como as relações e práticas sociais representam de diversos graus as lógicas dominadoras ou emancipatórias. Muitos de seus pensamentos são influenciados pelas teorias de educação do conceituado professor Paulo Freire. De fato, McLaren teve como referência as teorias de Freire, por isso seus pensamentos e visão de uma educação libertadora como um processo de emancipação. Rejeitou as ideias marxistas de ideologia como falsa consciência e o reducionismo de classe. Preferindo a se preocupar com a ideologia como produção de experiências e rituais.

³² De acordo com Silva (2017) é um erro confundir o pós-estruturalismo com o pós-modernismo. Conforme o autor, mesmo que esses movimentos partilhem de elementos semelhantes como as críticas que ambos fazem a

modo de analisar as categorias analíticas sobre classes sociais e passou a incluir nessa discussão as questões de raça e o modo como o conservadorismo tratava a diversidade cultural de forma preconceituosa.

De acordo com as autoras, McLaren compreende que as culturas são produções discursivas e também reais. Sendo assim, construções históricas. Desse modo, o multiculturalismo crítico³³ faz mais sentido com a luta contra as injustiças sociais por analisar a produção da diferença no pensar dialético, assim como da identidade em sua historicidade. Com isso, entendemos que o multiculturalismo crítico, para McLaren, é um movimento que defende a negociação cultural que se dá num terreno contestado (escola e sociedade) marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia.

Outra autora que Lopes e Macedo (2011), compreendem que segue uma mesma linha de pensamento que McLaren, é a Vera Maria F. Candau. Segundo elas, Candau também segue um raciocínio crítico, porém, advoga na centralidade do pluralismo cultural nos currículos. A mesma denomina essa proposta como uma perspectiva intercultural crítica e emancipatória. E, assim como McLaren, Candau compreende a cultura como produções históricas e dinâmicas com interações e hibridações marcadas pelo poder, por preconceitos e discriminações. No entanto, ela tem integrado diferentes vertentes do multiculturalismo crítico.

Enquanto que para McLaren o questionamento está naquilo que se torna natural a todos e todas fazendo com que a educação amplie as desigualdades sociais e as discriminações, para Candau, o problema está na definição do comum nas interações culturais, no alegar que isso possibilita a integração dialética das diferenças. Para ela, o comum ao ser posto como direito de todos e todas à educação precisa passar por mudanças para que as diversas culturas sejam capazes de se reconhecerem e serem reconhecidas. Assim, fazer com que a educação possa ser direito de todas as pessoas na medida em que sejam reconhecidas e valorizadas as culturas particulares (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011), ao analisarem as teorias curriculares abertas ao diálogo em um espaço de constantes lutas culturais, como a escola e a sociedade, apresentam para a discussão outro movimento intelectual: os Estudos Culturais. Segundo as autoras, os Estudos

respeito do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. O pós-modernismo de certa forma preocupa-se com as mudanças de época, além de abranger um campo bem mais extenso de objetos e preocupações que o pós-estruturalismo, que se limita nas teorias sobre linguagem e nos processos de significações.

³³ O multiculturalismo crítico será melhor discutido no terceiro capítulo, no qual decorre o campo teórico do CC.

Culturais teve como um dos seus precursores o teórico Raymond Williams³⁴, que buscou compreender os significados que as classes trabalhadoras incorporam em sua cultura. O interesse desse autor estava em entender como esses significados enfatizam a ação do sujeito sobre suas estruturas sociais. Além de propor um novo lugar para a cultura através de questões econômicas e sociais, afirmou que as transformações históricas, de fato, são culturais. Sendo assim, compreendemos que não havia diretamente, por parte dos Estudos Culturais, nenhuma relação com o currículo e com a educação. Porém, suas influências culturalistas motivaram alguns autores da educação a fazerem essa associação³⁵, como Henry Giroux.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Giroux é um autor preocupado com a influência de pensamentos políticos no currículo e, por isso, compreende que a principal função desse artefato na escola é a emancipação dos sujeitos. Trata-se de mais um autor diretamente ligado às teorias críticas. No entanto, por focar seus estudos nas questões da cultura, Giroux seguiu uma direção que ia ao encontro dos discursos pós-modernos, feministas e pós-coloniais, com foco na centralidade da cultura, teorizada por Stuart Hall.

Mesmo sem abandonar a ideia de centralidade da emancipação, Giroux por meio dos Estudos Culturais, ao dialogar com o pós-estruturalismo através de Hall, discute a prática curricular como cultural³⁶, em que as professoras e professores são trabalhadores culturais³⁷. Ainda que vinculado às teorias críticas, esse autor, em uma das suas obras mais recentes³⁸, destaca a importância dos Estudos Culturais com origem pós-estrutural para identificar a cultura no currículo como um capital político, que se trata de uma força pedagógica capaz de legitimar relações e práticas culturais na sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Silva (2017), Giroux promoveu a crítica cultural do currículo de um jeito particular ao preocupar-se cada vez mais com o estudo minucioso da pedagogia da

³⁴ O literário Raymond Williams foi criador de uma das obras que se tornou central no campo dos Estudos Culturais: *Culture and society*, publicado em 1958. Esse livro mostrou uma contradição com a tradição literária britânica em que a cultura estava sob uma visão burguesa e elitista, tida como um privilégio de um pequeno grupo de pessoas. Williams advoga que a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, sendo uma experiência vivida de qualquer agrupo de pessoas independentes de classes sociais, ao contrariar a literatura britânica elitizada de então (SILVA, 2017).

³⁵ A obra que mais influenciou a associação dos Estudos Culturais com os estudos sobre currículo, principalmente no Brasil, foi: HALL, Stuart: **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n.2 p. 15-46, jul./dez. 1997.

³⁶ Segundo Lopes e Macedo (2011), o termo cultura empregado por Giroux se assemelha ao de Williams, como um terreno contestado, no qual os sujeitos produzem suas relações com o mundo.

³⁷ Além dos professores, Giroux chama outros profissionais de trabalhadores culturais, como os artistas, os advogados, e outros mais, cuja função é definir o trabalho cultural como cidadania insurgente.

³⁸ GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

mídia³⁹. Como exemplo, temos seus estudos voltados para os filmes produzidos pela Disney. As análises do autor feitas por meio dos Estudos Culturais problematizaram a suposta inocência e o caráter aparentemente inofensivo até benéfico das produções culturais da grandiosa Disney, direcionadas ao público infantil. Entre essas produções cinematográficas, Giroux nos dá o exemplo do filme *Aladim*, que pedagogicamente é carregada de pressupostos etnocêntricos e sexistas. Além de não serem inocentes, moldam as identidades infantis e juvenis de forma bem particular e subjetivam seus públicos às lógicas identitárias descritas em grande proporção.

Para Lopes (2013), tanto o multiculturalismo, como os Estudos Culturais, assim como questões pós-estruturalistas e o pós-modernistas, são movimentos que, ao se cruzarem, se misturam diante de algumas concordâncias, como se confrontam em outras. Têm influências de pensamentos filosóficos como os de Nietzsche, Heidegger e Derrida, titulados como anti-essencialistas, anti-objetivistas e críticos do determinismo. Filósofos que valorizaram a linguagem como um importante instrumento na mediação da compreensão do social, na qual ela substitui as estruturas pelo discurso e amplia as discussões filosóficas da cultura. Por esses motivos, impactam particularmente no campo do currículo pela problematização das teorias críticas de registros sociológicos. De modo particular, a autora compreende que esses movimentos atingem as formas de compreensão nas noções centrais do campo curricular, principalmente por causarem consequências significativas na área por meio das conexões entre currículo e política.

Foi no entrecruzamento desses movimentos que marcaram o currículo pela diferença com início a produção das teorias pós-críticas, na medida em que Giroux aumentou sua discussão sobre a cultura por meio dos Estudos Culturais, assim como McLaren e Candau fizeram o uso do multiculturalismo crítico⁴⁰ para compreenderem a desigualdade social⁴¹.

Diante de denúncias e questionamentos por parte dessas posições, os autores⁴² ampliaram a disputa sobre o que ensinar e como representar as diferentes culturas no

³⁹ Para Silva (2017), a pedagogia da mídia seria uma perspectiva de ensino que faz o uso de programas de televisão educativos por meio de filmes ou noticiários, como também visitas em museus.

⁴⁰ O multiculturalismo crítico e os Estudos Culturais são campos teóricos distintos. Mesmo sem tratar das mesmas coisas, tiveram importantes influências na produção de teorias curriculares pós-críticas.

⁴¹ As teorias pós-críticas começaram a circular na língua portuguesa desde 1990, mas, somente no início dos anos 2000 começou a ganhar espaço. No Brasil, passou a ser divulgada após passar por algumas traduções, principalmente pelo autor Tomaz Tadeu da Silva, ao se apropriar de estudos foucaultianos, dos Estudos Culturais, dos estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais. Estudos com referências diretas ou indiretas de autores como: Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall. Além de leituras pós-estruturalistas demarcados por pensamentos estruturalistas, como de Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos (LOPES, 2013).

⁴² Ambos os autores (Giroux, McLaren, e Candau) compreendem a desigualdade social e a disputa por espaço das diferentes culturas no currículo, e assim se afastam das discussões curriculares como um processo de

currículo. Por mais que as teorias críticas tenham se preocupado com essa questão, não foram capazes de ir além e discutirem o controle da diversidade⁴³. Nas teorias pós-críticas, a solução não está em simplesmente incluir as diferentes culturas, mas, compreender que o currículo é uma arena de conflito social que deve ser pensado e produzido com propostas para lidar com a diversidade cultural na escola e na sociedade.

Nas reflexões de Silva (2017), as teorias pós-críticas, ao mesmo tempo em que ampliaram, também modificaram as propostas das teorias críticas a respeito do currículo. Segundo o autor, o conceito que mais provocou as ampliações e tais mudanças foi o de poder, conceituado na filosofia de Michel Foucault⁴⁴. Motivo pelo qual, as teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser entendido sem que as relações de poder nas quais ele está envolvido sejam analisadas. Nas teorias pós-críticas o poder se torna descentrado. Não tendo mais um único centro, como exemplo, o Estado, que faz com que o poder esteja espalhado por toda a rede social.

Ainda na compreensão desse mesmo autor, as teorias pós-críticas desconfiam de qualquer solicitação que tenha como antecipação uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas, o poder até pode passar por transformações, mas não desaparece. Nessa perspectiva teórica contemporânea, o conhecimento não é exterior, não se opõem e não coloca em cheque o poder. Pelas teorias pós-críticas, o conhecimento é inseparável do poder. Em contradição com as teorias críticas, as pós-críticas não limitam a análise do poder no campo das relações econômicas.

Entendemos que através das teorias pós-críticas, aquilo que se domina o poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrada na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Segundo Lopes (2013), o conhecimento gira em torno de compreensões resultantes das lutas por significações estruturadas por discursos que não são estáveis, devido às relações de poder. No campo da teorização pós-estrutural não se concebe a linguagem

emancipação. Mesmo sem abandonarem suas origens teóricas críticas, o diálogo entre eles no campo do currículo passou a ser marcado pela diferença, porém, em um sentido negativo, característico da dialética hegeliana que sustenta as ideias de Marx, logo das teorias críticas. Mesmo assim, suas posições contribuíram com as teorias pós-críticas.

⁴³ De acordo com Lopes e Macedo (2011), Giroux com base na centralidade da cultura posta por Hall, relata que a cultura não só regula, como também é regulada pelos sujeitos.

⁴⁴ A teorização do poder nas teorias pós-críticas, é aquela denominada por Foucault. Em que o sentido e efeito estão diretamente ligados aos mecanismos de governamentalidade. O poder explicado por esse filósofo não tem relação com questões econômicas como, por exemplo, das grandes indústrias, comerciais e financeiras (SILVA, 2017). O poder existe devido a existência da resistência nas relações entre aqueles que estão no campo de disputa por qualquer significado, além do binarismo dominante e dominado. Em estados de dominação mais violentos ou tirânicos não há resistência, por consequência, não há poder.

como única, fixa, com significados fechados, tampouco uma produção do sujeito cognoscente. O conhecimento na perspectiva pós-crítica é constantemente produzido em diferentes situações e locais e nunca é final, pois está sempre sendo desestruturado e reestruturado por outras lutas na busca de novos significados. Para a autora, um currículo produzido por teorias pós-críticas “trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, ao considerar a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro” (LOPES, 2013, p.21).

Entre tantos jeitos de definir o que é currículo, para Lopes e Macedo (2011, p.41), “...o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significações, de atribuições de sentidos.” Um modo de discursar o currículo em um viés pós-estruturalista, em que a realidade se dá por meio da linguagem. Com isso, percebe-se o currículo como um discurso que constrói uma certa e imprevista realidade, governa, determina os comportamentos e projeta uma identidade. Tudo isso por meio da produção de sentidos.

O que se percebe, são movimentos marcados por relações de força sobre o currículo, que ocorreram justamente por conta das críticas em diferentes épocas e contextos sócio-políticos de países com culturas desiguais. É assim que percebemos a dinâmica que move as áreas de estudos sobre as teorias curriculares. As críticas de cada autor e autora que até aqui foram citadas, apontaram para a criação de outros significados para o currículo. Mas, nenhuma teoria curricular indicou não se tratar de um modo de governar as alunas e alunos, as professoras e professores. O currículo, independente de ser tradicional, crítico ou pós-crítico, na sociedade tem o mesmo efeito, produzir identidades, governar os sujeitos.

Após essas explanações sobre o currículo, iniciaremos uma discussão na próxima parte do texto que visa aprofundar o debate sobre a EF, com isso, nos aproximamos do denominado CC, uma proposta curricular pós-crítica. Discutiremos alguns dos movimentos históricos e de produção da área, porém, de forma mais ampla e profunda a partir da década de 1980. Nosso propósito com esse capítulo a seguir é pontuar o surgimento e desenvolvimento do CC, de modo específico, da EF.

2. A Educação Física e o Currículo Cultural

Neste capítulo, para iniciarmos a discussão sobre o Currículo Cultural (CC) da Educação Física (EF), entendemos ser necessário uma digressão e abordar o campo da área, tomando-a como uma construção fragmentada. Esclarecemos que não trataremos da sua história. O que se pretende é apresentar um quadro que torne possível o entendimento da construção do campo, a fim de compreender sua representação na atual sociedade e como parte das condições de possibilidade de existência da perspectiva curricular.

De acordo com Bracht (1999) para entender a trajetória da construção do campo da EF, é preciso compreender as representações do movimento corporal nesse percurso. De início, no final do século XVIII e boa parte do XIX, o movimentar-se humano estava apoiado nos conhecimentos da biologia e da física mecânica, que forneceram as bases para o pensamento do corpo máquina, não à toa, os métodos ginásticos ancoram seus pressupostos na biomecânica, na anatomia e na cinesiologia. No final do século XIX e principalmente no transcorrer de todo o XX, a EF ganhou dimensões psicológicas, em um primeiro momento das teorias comportamentalistas; no segundo, desenvolvimentistas. No final dos anos de 1970, o movimento humano passou a ser discutido como um fenômeno histórico-cultural. Sendo essa última, para o autor, a mais importante, quando o interesse está nos estudos voltados para a compreensão das propostas pedagógicas da área e que tipo de sujeitos querem formar.

Soares (1996), ao tratar desse fenômeno, relata que na vida diária o correr, andar e saltar, fazem parte do universo cultural das pessoas. Para a autora, os movimentos corporais devem ser considerados importantes por terem sido codificados no decorrer do desenvolvimento social. Os movimentos básicos e naturais passam a ser objetos de estudo da EF mediante as influências técnicas, científicas e culturais que os constituem. Dão base para a vasta cultura corporal: ginástica, atletismo, dança, lutas, jogos, brincadeiras e esportes.

Para Bracht (1999), a EF também sofreu influências militares e médicas. As militares com a prática de exercícios físicos sistematizados. E as médicas ao se apropriarem dessas práticas, deram outros significados, mais direcionados à saúde. Ao mesmo tempo que a EF tinha um sentido terapêutico, também possuía um caráter pedagógico a fim de educar o corpo. O objetivo era promover a saúde desenvolvendo a força e outras capacidades físicas, além dos hábitos de higiene.

No Brasil, a EF chega com os métodos ginásticos europeus. Segundo Soares (1996), os métodos mais conhecidos no país foram: o sueco, o alemão e o francês. Em obra

anterior, Soares (1992) relata que a ginástica alemã⁴⁵ chegou em território brasileiro na primeira metade do século XX. No entanto, Rui Barbosa e Fernando Azevedo⁴⁶ defenderam décadas depois o método de ginástica sueco⁴⁷, por considerarem que essa tinha um caráter pedagógico maior e mais eficaz para ser aplicado nas escolas. Porém, o que predominou foi o método francês⁴⁸, substituindo lentamente o sueco pela Missão Militar Francesa com a

⁴⁵ Um dos fundadores do método de ginástica alemã foi o educador Guts Muths, no início do século XIX na Alemanha. Para esse alemão, a teoria da ginástica deveria ser fundamentada nos estudos fisiológicos e a prática dos exercícios ginásticos deveria ser mensurado de acordo com a especificidade de cada indivíduo. Um dos motivos que fez esse método ser criado e desenvolvido na Alemanha nessa época, foi porque o país não havia ainda realizado a sua unidade territorial, por isso precisava de homens fortes para a defesa da pátria. A base principal da ginástica alemã era as ciências que predominavam naquele momento: a biologia, a fisiologia e a anatomia. Fato que explica os pensamentos de seus fundadores, como o professor Guts Muths. Outra característica que deve ser levada em consideração, foi a preocupação desse método como o corpo das mulheres. Na Alemanha, nessa época, a principal função da mulher era gerar filhos para a pátria. Tais objetivos como formar homens fortes para proteger o país, assim como cuidar da saúde da mulher para que a mesma pudesse gerar filhos, fez com que a Alemanha implantasse em vários Estados do país a prática de exercícios físicos com base nesse método para toda a população: homens, mulheres e crianças (SOARES, 1992).

⁴⁶ Segundo Soares (1992), Rui Barbosa foi um importante defensor da ginástica sueca, justamente por compreender que esse método baseado na ciência estava relacionado com os estudos ligados à medicina e, diretamente aos médicos. O método de ginástica defendido por Rui Barbosa, décadas mais tarde, passou a ser implantado no território brasileiro por outro educador: Fernando de Azevedo. Esses dois pensadores atribuíam à ginástica sueca um método de ensino da EF mais adequado para ser aplicado nas escolas. Com isso, aos poucos, a ginástica sueca foi substituindo a alemã na educação escolar. No entanto, nos estabelecimentos militares, a ginástica alemã permaneceu por mais alguns anos.

⁴⁷ Trata-se de um método pensado na Suécia, no século XIX, direcionado a resolver certos vícios que prejudicavam o desenvolvimento de hábitos de saúde dos sujeitos e também da sociedade, tais como o alcoolismo. Esse método de ginástica se preocupava com a saúde física e moral das pessoas, para isso, tinha como principal objetivo criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios. Nessa época, a Suécia estava no começo do processo de industrialização, portanto, necessitava de indivíduos com boas condições físicas para trabalhar. Outra necessidade do país que fez a ginástica sueca ganhar força estava em ter soldados fortes e preparados para guerrear a qualquer momento, pois existiam nessa época algumas ameaças de guerra. Uma das características importante desse método, por conta dos seus objetivos, era sua ligação com as ciências biológicas, devido sua grande preocupação com o corpo saudável, em que as análises anatômicas corporais tinham como referência a medicina (SOARES, 1992).

⁴⁸ O método francês se consolidou no Brasil com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas, psicológicas e morais da população (SOARES, 1992). Criado na primeira metade do século XIX por um espanhol naturalizado francês, Francisco Amoros Y Ondeño, militar da Espanha que se mudou para a França em 1814, dedicou-se exclusivamente a EF. Em 1830, Amoros publicou a obra Manual de Educação Física, Ginástica e Moral. Nesse manual, cria divisões da ginástica, sendo: civil, industrial, militar e cênica. No Brasil, a militar, posteriormente à cívica, prevaleceu (SOARES, 1992). Foi na França que nasceram as primeiras concepções liberais clássicas da educação, entre essas, a EF como algo de extrema importância para a formação do "Homem Universal". Pensamentos sobre a educação do filósofo Rousseau, do matemático Condorcet e do jornalista e romancista Leppelletier, ambos preocupados com questões pedagógicas que abrangia também o corpo, influenciaram na criação do método de ginástica francês. Na França, a ideia de ginástica estava relacionada ao desenvolvimento da sociedade, para isso, se faz necessário a formação de homens completos e por isso consideravam no início do século XIX que todo cidadão deveria ter direito a educação. Assim como na Alemanha, na França a ginástica não deveria ser destinada somente aos militares, mas, para toda a população, indícios que indicam que as ideias dos alemães Janhn e Guts Muths também influenciaram na criação desse método. Fato que explica que assim como o método de ginástica alemão, o francês também procurava analisar o corpo por meio da ciência anatomofisiológica. Além dessa especificidade alemã, percebe-se que a ideia do método de ginástica francês pensada por Amoros relacionada aos sentidos patrióticos e morais, se assemelhava bastante ao de Ling na Suécia. Sendo assim, o método de ginástica francês recebeu influências tanto alemãs como suecas para a sua existência (SOARES, 1992).

intenção de ministrar instruções militares à Força Pública do Estado de São Paulo, mas, foi oficialmente implantada em 12 de abril de 1921, por meio do decreto n. 14.784⁴⁹.

Devido o objetivo dessa pesquisa, que é uma continuidade na conceituação de um dos encaminhamentos didático-metodológicos do CC (a resignificação), daremos a partir do próximo parágrafo um salto temporal sobre a história da EF no Brasil. Entendemos que por conta das nossas intenções, não haveria a necessidade de descrevermos detalhadamente, em cada época o desenvolvimento histórico da área para não nos deslocarmos do nosso objeto de estudo e para evitar uma leitura redundante que entendemos não contribuir com essa pesquisa⁵⁰. Na continuidade desse capítulo, discutiremos a EF no Brasil a partir da década de 1980, com o intuito de compreendermos os fatos históricos contemporâneos que fizeram emergir o CC.

Bracht (1999) indica que em 1980 se iniciam algumas mudanças na EF no interior do campo acadêmico nas universidades do mundo e do Brasil. Com discussões pedagógicas influenciadas pelas ciências humanas pautadas na sociologia e na história e também na filosofia por meio de uma orientação marxista. Fato que fez surgir críticas a respeito do paradigma dominante da aptidão física e esportiva diante das análises referentes à função social da escola, principalmente quando se relaciona a EF com os saberes constituintes da sociedade capitalista dominada por diferenças de classe. Isso não impediu a manutenção da hegemonia no campo das ciências biológicas na sua formatação, pois até os dias atuais permanece como dominante o paradigma da saúde, devido às influências do pensamento médico e dos esportes na tocante à racionalidade política que governa as populações.

De acordo com Crisório (2003), por conta de todas essas mudanças da EF na escola, a identidade dessa disciplina ainda é assunto de muito estudo por conta das diferentes lógicas da sua atuação em cada instituição e momento histórico da sociedade. A EF para o autor, como mais um objeto da ciência moderna, foi sendo definida sobre três principais direções: pedagógica, física esportiva e psicomotriz. Em todas elas se encontram mecanismos de subjetivações referente ao controle do corpo, do comportamento e principalmente do

⁴⁹<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14784-27-abril-1921-511224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Trata-se do Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921 em que o Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, ao fazer uso da atribuição que lhe confere o art. 48, n. I, da Constituição, resolveu aprovar o Regulamento de Instrução Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte, que com este baixo, assinado pelo Dr. João Pandiá Calogeras, Ministro de Estado da Guerra.

⁵⁰ Esse nosso modo de pensar e opção de estudo não diminuem a importância e necessidade das pesquisas já existentes e de outras futuras sobre a história da EF. Entendemos que em nenhuma pesquisa exista uma totalidade, um resultado conclusivo, por isso a necessidade do continuo estudo por diferentes meios, caminhos, métodos.

pensamento. Mecanismos de subjetivações que tentam por meio da produção de discursos criarem identidades para a EF.

Por meio dessas crises, Bracht (1999) relata que houve um aumento no quadro de propostas pedagógicas em EF, ainda que certas práticas tenham resistido às mudanças, permanecendo no segmento dos paradigmas das capacidades e aptidões físicas, outras partiram para a cultura corporal. Entre elas, estão: a desenvolvimentista e a da psicomotricidade (centradas no movimento humano); a crítico-superadora e a crítico-emancipatória (centradas na cultura corporal) ⁵¹.

Na mesma linha, Neira e Nunes (2009b), ao entenderem o currículo como um território de confrontos entre as teorias curriculares nas comunidades pedagógicas, percebem essa luta como algo promissor na área da EF. Promissor no sentido da EF escapar de uma identidade fixa e fechada, que na verdade, nunca foi. Essa área do saber constantemente recebeu e continua recebendo outros significados e adjetivos que a produz, como: ginástica, esportivista, psicomotora, educação para a saúde, desenvolvimentista e cultura de movimento⁵². Territórios de lutas por significados que modificaram e continuam a modificar as representações da EF quanto aos sentidos dados ao seu objeto de estudo, o movimento corporal. Em muitos momentos o movimentar-se corporalmente foi desconsiderado pela sua atribuição genérica, mas, diante do desenvolvimento intelectual de produção das teorias curriculares, passou a ser melhor problematizado.

Segundo esses autores, o objeto movimento corporal da EF, tanto na ginástica como no ensino de técnicas esportivas, passou a ser explicado e percebido como uma força e

⁵¹ Descritas no primeiro capítulo sobre o currículo e as teorias curriculares da EF.

⁵² Neira e Nunes (2006) explicam que o currículo é construído pela instigação de perguntas, respostas e objetivos, também fortemente influenciado pela tendência e personalidade de quem o constrói. No currículo tradicional, por exemplo, com influência da ginástica francesa envolvida na educação física iniciada no Brasil, como descrito anteriormente neste texto por Soares (1992), fez surgir o “currículo ginástico”, que visava selecionar os fortes e excluir os fracos, aulas quase que totalmente práticas. A influência do esporte fez surgir o “currículo esportivista”, que emergiu na pós-segunda guerra, em que os educadores e educadoras acreditavam que através do esporte seria importante disciplinar os alunos e alunas pelas regras do jogo, na condução que induzia a seguirem as regras da sociedade. Em seguida, os currículos psicomotores e desenvolvimentistas são apresentados, de modo globalizante, com o objetivo de desenvolvimento integral das crianças, corpo e mente, no acreditar que a função da EF seria melhorar as capacidades de raciocínio mental e habilidades físicas nas alunas e nos alunos. Com influência de profissionais da saúde envolvidos com a fisiologia e a cinesiologia, surge o “currículo saudável” por meio de movimentos neohigienistas e com a ascensão do neoliberalismo, em que a preocupação está na prática dos exercícios físicos para melhorar as aptidões físicas e formar cidadãos e cidadãs mais saudáveis, produtivos e produtivas para o trabalho. Já o movimento como um gesto que representa a linguagem comunicativa pelo corpo, passou a ter esses significados com as teorias voltadas para o currículo crítico: propostas crítico-emancipatória e crítico-superadora. Tais propostas emergiram com o fim da ditadura militar. Nas teorias curriculares pós-críticas, como no CC, o movimento/gesto como linguagem está na leitura que os alunos e alunas fazem das práticas corporais. No capítulo três deste texto, em que trataremos do CC, essa noção de gesto e linguagem será mais bem explicada.

energia capaz de produzir por meio do incentivo da educação para a saúde. Outras propostas passaram a desconsiderar como predominantes os objetivos anteriores e deram início aos estudos do movimento como uma forma de interação do homem com o meio em que vive, tanto para a sobrevivência, como também para o desenvolvimento motor e psicológico a serem alcançados através de três modos de ensino da área, sendo: a desenvolvimentista, a da psicomotricidade e da educação moral e ética pelo esporte. Devido o desenvolvimento intelectual da EF, o mesmo movimento corporal analisado até então, passa a ser observado como um meio de comunicação do homem com o meio em que vive. Uma comunicação que se dá pelos gestos. Movimentos gestuais que expressam sentimentos, sensações, emoções e que resultam na produção cultural que representa os diversos grupos sociais. Cada um com seu modo de usar o movimento/gesto corporal como linguagem.

Nunes e Rúbio (2008) relatam que as criações dessas novas propostas da EF, que se deram com o avançar dos estudos acadêmicos, colocaram a identidade dessa disciplina em crise, por causa da amplitude de conteúdos que visa articular as múltiplas dimensões do ser humano. Crisório (2003), ao tentar discutir sobre a EF na busca por uma identidade, devido sua presença em diferentes contextos, seja na educação, reeducação motora, medicina, esporte ou no lazer, vem chamar essa ampla gama de conhecimentos de dispersão das práticas.

Segundo Crisório (2003), trata-se da diversidade dos movimentos corporais em cada lugar, como nas escolas públicas e privadas, nos clubes esportivos, nas colônias de férias, nos bairros ricos e pobres, nas academias grandes ou pequenas, etc. Essa dispersão de fato, é a busca por uma verdade para a EF apoiada pela ciência moderna, que ao perceber as diferentes práticas, procura validar os discursos construídos. Essa heterogeneidade entre a dispersão das práticas e a verdade posta pela ciência, entre a diferenciação do movimento corporal e a alienação dos discursos científicos contribuíram com a crise de identidade na área.

Sendo assim, o autor afirma que o problema da identidade da EF não se concentra somente na dispersão das práticas, mas também, na alienação dos saberes embasados nos discursos científicos. Ele quer dizer que as diferentes teorias científicas a respeito dos objetos e métodos da EF interferem de modo significativo na confusão que se dá para a identidade da área, nas palavras dele: "Na verdade, os supostos teóricos do *dody-building* ou da aeróbica não podem cotejar-se em um mesmo plano com os da ciência da ação motriz, são incompatíveis, referem-se a problemas diferentes" (CRISÓRIO, 2003, p. 37). O problema da identidade da EF se faz mais forte nessas distintas teorias e sistemas, na qual para cada uma existe uma ciência como a garantia de sua verdade, exemplo: a fisiologia, a psicologia

experimental, a psicocinética e as neurociências. São campos de saberes heterogênicos que colocam a prova a importância e eficácia dos conceitos entre eles para explicar os problemas da EF. Entende-se com isso, que a dessemelhança entre esses conhecimentos, ao mesmo tempo em que tentam legitimar suas verdades, se colocam em contradição.

Todo esse debate da EF no Brasil fez parte da composição de reformas curriculares no país, como as que resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para Gramorelli e Neira (2009), os PCNs⁵³ decorrem de alguns movimentos de reorientação curriculares provocados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que ganhou forças com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Algo relevante por conta dos interesses acerca das práticas educativas, que apontavam para a necessidade de um novo olhar direcionado às práticas pedagógicas na educação brasileira. Os PCNs foram criados por interesses que partiram de pressupostos em que a educação escolar deveria ter como foco principal a aprendizagem.

Na parte que cabe a EF nos PCNs, denota os reflexos de muitos estudos críticos que apontavam na década de 1990 essa área como uma disciplina escolar composta por aspectos motores desprovidos de significados, tanto por parte dos professores e professoras como dos alunos e alunas. Essas reflexões foram comuns entre os estudiosos e atuantes da área, que culminaram em sugestões para que houvessem mudanças nas concepções didáticas do componente. A EF estava sendo percebida como uma área do conhecimento escolar direcionada somente para o desenvolvimento de aspectos físicos - esportivos. Era consenso que isso não estava atendendo às necessidades de uma sociedade plural e democrática (GRAMORELLI; NEIRA, 2009).

No entanto, os autores, ao analisarem o documento na íntegra, perceberam que as teorias curriculares da área estão postas de forma eclética, sem articulação com os objetivos centrados na aprendizagem. Além de explicações superficiais e confusas sobre cada uma delas, postas de acordo com cada ciclo de ensino. Fato que se explica devido uma justaposição de ideias sobre tais teorias a partir de hibridações de concepções no lugar das críticas a respeito das mesmas para que a preocupação estivesse norteadas nas concepções de sociedade, educação e escola.

⁵³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em diferentes datas conforme os ciclos de ensino, a seguir: BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais – Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997. BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Segundo Caparroz (2003), a EF nos PCNs referente ao terceiro e quarto ciclo, pauta-se nas teorias da psicomotricidade e desenvolvimentista. O problema para ele está na falta de uma discussão sobre as teorias curriculares que dão suporte as tais propostas. No lugar, o que se tem, são limites de menções entre os autores do documento. Com isso, a falta de uma discussão detalhada e aprofundada do que representa politicamente cada proposta, conseqüentemente, das teorias curriculares de cada uma delas, se resulta na confusa leitura do documento, assim como da colocação do mesmo em prática pelos docentes da área.

Para o autor, o problema talvez tenha sido na forma como a EF nos PCNs foi elaborada. Ele critica o Ministério da Educação por não ter convocado ou até mesmo convidado representantes da área para participarem da sua construção. O que houve foi à participação de um pequeno grupo de docentes da EF, vinculados a uma escola particular da cidade de São Paulo, que demonstraram concordâncias com os pressupostos epistemológicos que defendiam a proposta do documento. Motivo que provavelmente ocasionou os pontos de descontentamento por grande parte da parcela de professoras e professores atuantes, e de pesquisadoras e pesquisadores da área.

As relações de poder que interferem na produção de propostas curriculares como essas que acabamos de apresentar, nos ajuda a perceber que as diferentes identidades da EF apontadas por Nunes e Rúbio, e do debate acerca da crise elucidado por Crisório, são reforçadas nos documentos curriculares que visão padronizar o ensino nacional brasileiro, como os PCNs. A questão não está no dizer qual teoria curricular da área é melhor ou pior para compor um currículo que tem como objetivo formar identidades, mas, na confusão que tais propostas podem causar na formação dos alunos e alunas. Porém, a maior crítica está no seguinte questionamento: qual identidade a EF poderia produzir para atuar na sociedade atual, com sujeitos que percebam e atendam as necessidades da mesma, de forma democrática e justa?

Por meio desse e de outros questionamentos e, ao analisar a resumida trajetória da constituição do campo da EF que trouxemos aqui, percebemos o surgimento de várias teorias que se resultaram em diversos currículos com finalidades distintas. Voltados para diferentes propósitos a cada momento histórico em que se encontravam. Diante da dificuldade de encontrar uma identidade para a EF, que faça sentido com o contexto sócio-político atual, Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b), apontam uma proposta pedagógica da área pautada nas teorias curriculares pós-críticas, o CC. Os primeiros pensamentos desses autores surgem justamente com as críticas que contrapõem um ensino tecnicista, conduzidos por currículos tradicionais, que formam identidades que atendam os interesses dos grupos dominantes. Mas

também criticam as teorias críticas, alegando que um conhecimento ampliado e aprofundado vai além da emancipação de Freire e da superação de Saviani.

Segundo Neira e Nunes (2009b) um ensino tecnicista por meio da organização dos conhecimentos que devem ser ensinados promove uma separação entre a alta e baixa cultura, entre conhecimento científico e popular. De modo contrário, um currículo pós-crítico que tem como base as referências teóricas que questionam noções definitivas de realidade, logo de sujeito e sociedade, incentivam a produção e a criação daquilo que ainda não foi pensado, ou se encontra escondido. Também se desprende do pensamento que a única expressão da verdade está no saber científico, para se colocar contra os planos previsíveis e tecnocráticos, assim como descentraliza a professora e o professor como detentores do conhecimento, abrindo portas para a entrada de outros saberes de diversos campos discursivos. O CC da EF se organiza a partir dessas premissas.

De acordo com Neira e Nunes (2020), os temas que serão abordados no CC são todos os elementos que constituem as práticas corporais produzidas em meio às múltiplas perspectivas do conhecimento e de seus jogos de força. O estudo de um tema se dá através do acesso a discursos e histórias envolvidos nessa produção. Visa compreender a permanência de certas identidades e práticas corporais, assim como as forças que as discriminam e tentam apagá-las. Para os autores, trata-se da vontade de saber, que não condiz com um currículo estruturado e fechado.

É diante de tais apontamentos que destacamos no fim deste capítulo alguns dos motivos pelos quais emergiu uma proposta da EF com foco na cultura. Para melhor compreendermos o processo de produção teórica dessa perspectiva curricular, faremos no próximo capítulo um estudo mais aprofundado sobre ele: O Currículo Cultural.

3. O Currículo Cultural

A EF vem sendo muita coisa e está suscetível aos jogos de força que caracterizam a sociedade. O CC emerge diante dessas condições sócio históricas anunciadas. Credita-se a Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b) os primeiros registros que ancoram a produção do CC. Embora os autores destaquem a invenção do CC como um artefato coletivo e que se dá de forma permanente no embate entre as teorias culturais contemporâneas, a cultura escolar, a cultura corporal e a cultura mais ampla, na qual alunos, alunas e docentes são agenciados por acontecimentos diversos (NEIRA; NUNES, 2018).

Para compreender o que venha a ser o CC é necessário entender seus pressupostos, a começar pela noção de cultura, oriunda dos Estudos Culturais. Conforme Hall (1997), a cultura produz e é produzida a partir dos meios de regulação nas relações sociais. Na cultura, essas relações sociais são significativas tanto para os sujeitos pertencentes a ela, como para os que as observam. Uma significação⁵⁴ que faz do humano um ser produtor e interpretativo de códigos que dão sentidos ao amplo campo cultural em que habitam.

Hall (1997, p. 20), ao falar que “a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis”, destaca os efeitos das mudanças históricas no novo milênio que se resumem na diminuição dos valores de padrões e tradições passadas. Um dos fatos que justificam essas alterações na cultura são as lutas pelo poder, tanto as simbólicas, como as discursivas. Na mesma linha de pensamento, o autor descreve que a mudança cultural transforma o modo de viver das pessoas. Tais modificações na sociedade ao comparar o passado com o presente, impactam nas condições de trabalho, no lazer, no ensino, no esporte, nas brincadeiras, na formação familiar, etc. De fato, a cultura está em tudo, em todos e em qualquer lugar.

A cultura no CC recebe um olhar analítico sob as lentes do multiculturalismo^{55 56}. Hall (2003), ao falar de multiculturalismo, acredita ser importante definir também o

⁵⁴ As coisas, para Hall (2016), não significam nada por si mesmas. Somos nós, humanos, que através dos signos/palavras, empregamos significados para as coisas, isto é, o ato da significação. Desta forma, são criados os conceitos que se ligam aos significados pelos códigos de comunicação da linguagem.

⁵⁵ Originado no hemisfério norte, o multiculturalismo teve seu auge nos Estados Unidos na década de 1960, representou um importante instrumento de luta entre as diferenças culturais, tendo início com a oposição contra o tradicional currículo universitário e a política de segregação racial das escolas (NEIRA; NUNES, 2016).

⁵⁶ O multiculturalismo é um movimento que se diferencia em distintas sociedades multiculturais, ou seja, não existe só o crítico, mas outros também, como: o multiculturalismo conservador, sendo aquele que insiste na assimilação da diferença referente aos costumes tradicionais e culturais da maioria; o multiculturalismo liberal tem como objetivo integrar os diferentes grupos culturais na sociedade majoritária, com base em uma cidadania individual universal, capaz de tolerar certas práticas culturais particulares somente no domínio privado; o multiculturalismo pluralista, que procura apoiar a diferença entre os grupos identitários em termos de cultura e dá direitos aos mesmos a diferentes comunidades inseridas em uma ordem política comunitária; o

movimento multicultural. Para o autor, o multicultural se define nos significados de um termo qualificativo. Que visa descrever as características sociais e os problemas de governamentalidade encontrados nas diferentes sociedades formadas por comunidades culturais distintas e que convivem juntas. Grupos culturais com costumes diferentes que tentam construir uma vida comum, mantendo cada uma delas suas identidades originais. Em contrapartida, o multiculturalismo é um substantivo. Definido por estratégias e políticas apropriadas para governar ou lidar com problemas referentes à diversidade e a multiplicidade criada pelas sociedades multiculturais. Escrito no singular, o termo multiculturalismo traz um significado filosófico específico, ou uma doutrina que dá base as estratégias multiculturais. Com isso, compreendemos que o multiculturalismo tem a função de atuar nas sociedades multiculturais com ideias políticas ou ideológicas que permitam o convívio entre as diferentes culturas.

No CC, segundo Neira (2007), o multiculturalismo empregado é aquele que compreende que as diferenças entre os grupos estão ancoradas socialmente. Nos quais não basta discutir o que é ou não um saber ou costume cultural legítimo, mas, quem determinou o que é. Coloca-se a prova a quem pertence os valores que circulam ou quem produziu aquele saber que faz parte do currículo, para quem e como será útil. Por fim, questiona a respeito das forças determinantes e históricas que se escondem atrás dos processos, para em seguida serem tratados de um jeito democrático por meio de debates e discussões. Dessa forma, visa que a própria comunidade encontre soluções para seus problemas. Segundo o autor, atitudes como essas advêm de ações investigativas de docentes e discentes, que contrapõem e resistem aos processos de opressão da diferença, sendo assim, o multiculturalismo crítico.

Neira e Nunes (2006), ao aproximarem a EF das teorias pós-críticas, dão ênfase a função do currículo em forjar identidades. Nesse cenário, incitam os docentes da EF a deslocarem o ensino tradicional centrado no professor e na professora, o ensino progressista centrado no aluno e na aluna, e o ensino crítico centrado nas relações de classe, para um processo pautado na centralidade da cultura. Nessa perspectiva, o objetivo está na

multiculturalismo comercial imagina e acredita que se a diversidade dos indivíduos de diferentes comunidades for de forma aberta, pública e reconhecida, as questões da diferença cultural serão resolvidas no consumo privado, sem que haja a necessidade de uma redistribuição do poder e dos recursos materiais; o multiculturalismo corporativo, seja ele público ou privado, está diretamente ligado a questões administrativas das diferenças culturais da minoria, ao objetivar os interesses do centro; e o multiculturalismo crítico, também reconhecido como revolucionário, tem como foco o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de luta e resistência (Hall, 2003).

compreensão dos mecanismos que formam o sujeito que atua na sociedade, de modo que este perceba como as coisas existem, são produzidas, agem em nosso meio e incidem na condução das suas condutas, subjetivando-o.

Desse modo, após uma breve discussão sobre a cultura e o multiculturalismo, nosso propósito com a continuidade desse texto esta em compreendermos como esses autores descrevem de acordo com seus aportes teóricos o CC e o defendem como uma tentativa de saída do sistema de controle (im)posto politicamente nas escolas⁵⁷.

Entre esses aportes teóricos, Neira e Nunes (2006) se baseiam nas teorias do crítico literário inglês Raymond Williams (1969), a quem se acredita a fundação do centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, onde as discussões a respeito da cultura, ocorridas principalmente após o segundo pós-guerra, provocaram alterações em vários campos do conhecimento. Para os autores, todas essas mudanças são responsáveis por novos pensamentos a respeito da educação, tanto nas ciências naturais como nas humanas. Relatam que nesse contexto, são atribuídos às práticas corporais diversos significados, a fim de atenderem aos interesses momentâneos dos grupos culturais.

Segundo Hall (2016), o significado está no objeto (pessoa, coisa) não por conta de uma essência que lhe seja própria, tampouco por uma estrutura que a define, mas por meio dos sentidos discursivos produzidos pela linguagem⁵⁸, que acaba depois de um tempo, se fixando ao objeto, apagando os processos de significação, tornando-se natural. Explica o autor que existem abordagens diferentes para compreenderem a relação da linguagem com os significados e o sentido da cultura, que à conectam ao mundo, isto é, a representação⁵⁹: a reflexiva, a intencional e a construtivista (HALL, 2016).

⁵⁷ Veiga (2002), por meio das teorias foucaultianas, percebe a escola como uma parte da sociedade responsável em inserir os sujeitos em espaços individualizados, classificatórios e combinatórios. Estabelecendo por esse meio as diferenças entre os indivíduos dominados e os dominantes. Para a autora, ao ler Norbert Elias, um teórico distinto dos pensamentos de Foucault, mas que possui certas semelhanças, diz que o processo civilizatório é constituído por relações de poder e de controle dos indivíduos.

⁵⁸ Para Hall (1997) a linguagem é uma ferramenta que tem a função de expressar, mostrar e explicar como as coisas acontecem ou simplesmente são, em um processo complexo de significação. Pautado em Saussure, Hall diz que são pelas oposições binárias que a linguagem produz os significantes. Uma ação chamada de "sistema de diferenças". Ou seja, os significantes significam pelas diferenças, através dessa forma episteme da linguagem. Mais adiante, Hall (2000) apoiado em Derrida, descreve que as identidades/coisas são construídas na própria diferença, e não mais no sistema de diferenciação. Uma identidade baseada por meio da linguagem que exclui para afirmar, exemplo: afirmação do homem com a exclusão da mulher; o mesmo com o humano negro e branco, em que o branco é afirmado como humano e o negro como uma marca que se encontra na diferença, à margem. Entende-se que os significados das identidades, assim como das coisas, são produzidos pela linguagem, não na comparação de aspectos estéticos de diferenciação, mas, na própria diferença, ou através dela, por meio daquilo que é deixado de fora.

⁵⁹ Entendemos a representação através de Hall (2016) ao explicar esse conceito como um ato de descrever ou retratar por meio da linguagem, algo que permita uma imagem mental. Pode ser também por meio de símbolos, em que um objeto simboliza alguma coisa. Segundo o autor, ao ter na mente a imagem de um objeto e o conceito que dá significado ao mesmo, de imediato se pensa na palavra que o representa. Ao citar em voz alta essa

De acordo com Hall (2016), na abordagem reflexiva, a linguagem se expressa pelo reflexo do significado que já existe no próprio objeto. Enquanto na intencional, a linguagem se encontra no significado da intenção dada por quem quis anunciar algo, ou seja, está no sujeito. Já na construtivista, a linguagem é responsável em construir o significado.

Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b), preocupados com os significados dados a cultura corporal, se apoiam em Hall, para quem a cultura é um território contestado no qual se luta pelo poder de definir os significados das coisas do mundo. Para Hall (1997), tudo se resume no controle da definição dos significados. Dessa forma, a cultura corporal é formada por práticas culturais que constituem de significados próprios e transitam em um jogo indefinido de poder, o governo da cultura⁶⁰. Um exemplo dado por Neira e Nunes é o da comercialização dessas práticas corporais, além dos aspectos utilitários a elas atribuídos por conta dos discursos médicos, psicológicos, pedagógicos e morais, que influenciam crianças e adultos. Pessoas que colocam nos esportes valores tidos como verdades atribuídas a saúde: coordenação motora, desenvolvimento cognitivo, afastamentos dos maus hábitos como o consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e das drogas ilícitas.

Hall (1997) questiona o governo da cultura para que percebamos as formas de regulação que ocorrem em seu campo.

Por que ele é de vital importância? Por que deveríamos nos preocupar com a forma como são regulados os meios de comunicação (rádio e TV) e suas instituições, com o que podemos ou não ver em nossas telas ou comprar nas prateleiras das livrarias; com a possibilidade ou não das culturas nacionais se protegerem contra as ondas das redes globais de comunicação; e com a forma como a diversidade cultural deve ser negociada ou com os debates e as apreensões relacionadas à moralidade e aos padrões de conduta sexual? (HALL, 1997, p. 39).

Segundo o sociólogo jamaicano, questões como essas permitem a compreensão daquilo que determina as áreas de contestações moral e de apreensão cultural que influenciam no acesso indireto às informações profundas e até contraditórias da cultura. Algo que permite o entendimento das mudanças culturais que ocorrem na sociedade. Outro ponto positivo

palavra, se faz a comunicação pela linguagem. Desse modo, a linguagem são as palavras que representam as coisas. Nesse caso, as palavras são signos linguísticos, e a linguagem é a produção dos significados dos conceitos na nossa mente. No entanto, esse mesmo autor ao se apropriar de noções foucaultianas, amplia os significados desse termo dizendo que a linguagem produz a representação. Com isso, compreendemos que a linguagem não apenas representa o que está na mente, ela de fato produz. Para Hall apoiado em Foucault, o pensamento precisa da linguagem que é exterior ao sujeito para assim não somente ter noção da coisa representada por certos códigos, como também produzir outros capaz de criar outras representações. Fizemos aqui uma breve explicação, pois esse conceito será melhor discutido no quarto capítulo dessa pesquisa, pois trata-se de uma das ferramentas de análise dos dados produzidos.

⁶⁰ Nos estudos de Hall (1997), o governo da cultura trata-se do conceito central para discutir o modo como se dá sua regulação. O autor usa a regulação e o governo da cultura para examinar a centralidade da própria cultura na sociedade moderna. Justamente por compreender que a produção cultural tem uma função muito importante na estrutura e na organização da própria sociedade.

apontado pelo autor com essa discussão é o acesso aos indicadores introdutórios das fragilidades que postergam a política do corpo, com o início de mapear a direção da mudança cultural.

Neira e Nunes (2006; 2009b) fazem o uso desse questionamento que Hall formula a respeito do governo da cultura para construir o campo teórico do CC. Para os autores, a sociedade contemporânea perpassou entre os jogos de forças e as relações de poder por grupos com perspectivas diferentes de governo, controle e regulação sociocultural. Principalmente quando Hall (1997) fala da importância de compreender o que produz áreas de contestação moral e apreensão cultural para poder acessar informações profundas e contraditórias da mudança de cultura na sociedade. No entender de Hall, para que o sujeito chegue a conclusão de que é governado pela cultura, requer uma compreensão de como ela é modelada, controlada e regulada nas ações e práticas sociais. Sendo assim, de fato, a cultura regula as condutas, as ações e as práticas sociais, que implicam na forma de como o sujeito vive nas instituições e nas sociedades de modo geral.

Desse modo, entendemos que o controle e a regulação da cultura na sociedade são produzidos e interpretados pela linguagem. Porém, vai além do dar sentido de forma natural à realidade de como a cultura move e é movimentada. Neira e Nunes (2009b), ao pensarem em uma EF pautada no CC, compreendem que a linguagem não é vista como algo neutro, que simplesmente tem a função de explicar a realidade. Esses autores, apoiados no conceito de poder⁶¹ de Michel Foucault e diferença⁶² de Jacques Derrida, fazem o uso da linguagem produzida no pós-estruturalismo. Por meio das teorias pós-estruturalistas se desenvolvem pensamentos sociais e culturais na contemporaneidade, em que a própria natureza da linguagem é redefinida, fazendo marcar a virada linguística⁶³.

⁶¹ Para Foucault (1979) os significados das coisas são dados pela relação saber-poder. O poder é interdependente do saber. O poder e o saber são distintos e independentes, porém, em constante relação. A busca do poder se dá pela vontade de saber. Segundo o filósofo francês, o saber está envolvido com a estrutura que produz regulações quanto ao comportamento dos sujeitos que se encontram submetidos ao poder. Para simplificar o que não é simples, o saber e o poder para Foucault, não são a mesma coisa, mas, fazem parte de um mesmo processo: da subjetivação.

⁶² Para Neira e Nunes (2009b), apoiados em Derrida, a diferença é o que impede a fixação da identidade do signo.

⁶³ Marcada pelo pós-estruturalismo, a virada linguística refere-se a possibilidade de novas formas de interação entre os sujeitos por meio de novas linguagens e jogos de comunicação e interpretação, com regras distintas e diversas, trazendo outras narrativas e formas de se fazer entender a realidade. Essas novas formas de interpretar a real existência das coisas, inviabilizou o uso das palavras certas ou erradas em si, para a produção de discursos. Compreende que a palavra certa é aquela que a comunidade linguística aceita e a utiliza em suas narrativas, por fazer possível a comunicação no meio em que é empregada. Outro ponto de muita atenção para o campo teórico do CC, é o fato da virada linguística ir além das práticas discursivas por meio do uso das palavras. Entende-se por meio dela, que a linguagem corporal é uma prática não discursiva, que comunica significados através da gestualidade do corpo, como: brincadeiras, danças, lutas, etc. Tais gestos corporais, assim como as palavras, trazem sentidos válidos de acordo como a comunidade que os produzem é capaz de interpretá-los.

Para esses autores, no pós-estruturalismo, a linguagem não é fixa e nem estável, que se centra no valor de um significado de forma inequívoca. Ela passa a ser entendida como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida e seu significado adiado. Ao contrário do estruturalismo, a linguagem aqui, nunca é a cópia fiel da realidade. Trata-se de uma possibilidade de interpretação, que inviabiliza a neutralidade do discurso. Entende-se que o pós-estruturalismo não acredita que o verdadeiro significado de um discurso, poderá explicar a coisa em si, como se essa explicação discursiva tivesse uma única origem. No pós-estruturalismo não há nada para ser explicado, porque tudo já é uma explicação, pois entende que a interpretação⁶⁴ de um signo sempre remeterá a um outro signo, a outra interpretação.

No CC, o verdadeiro⁶⁵ saber/conhecimento está na busca em acessar as informações de modo profundo e amplo referente às mudanças da cultura corporal que ocorrem na sociedade. Neira e Nunes (2020) apoiados em Foucault, analisam a verdade como algo produzido e não descoberto. Para os autores, o conhecimento é construído em determinados momentos sociais e históricos, uma produção contingencial, um acontecimento que, por estar em disputa, sempre é político, que não é revelado, mas produzido em um jogo de forças discursivas⁶⁶.

Segundo Foucault (1996), o poder do discurso se encontra a partir daquele que o faz, sua posição social e seus embasamentos são validados como verdadeiros. Conforme o desejo do saber vai se tornando comum entre as pessoas, começam a surgir outros discursos, promovendo assim o verdadeiro e o falso⁶⁷. Tais saberes eram advindos das histórias: história dos planos de objeto a conhecer; história das funções e posições do sujeito cognoscente; história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento, saberes buscados pela vontade de verdade pela história.

⁶⁴ Trata-se de um conceito que está relacionado como o modo de leitura e compreensão individual de cada sujeito, ou seja, dois indivíduos após lerem o mesmo código de uma coisa, terão entendimentos/interpretações diferentes conforme os saberes/sentidos linguísticos armazenados por cada um deles. Essa noção de interpretação que associamos ao CC será melhor discutida a partir da página 78, no quarto capítulo por meio de Stuart Hall.

⁶⁵ Usamos esse termo com base em Michel Foucault. Para o filósofo, a verdade é um saber produzido a partir da vontade de verdade. Nesse caso, a verdade é um saber desenvolvido a partir do discurso sobre aquilo que pode ser considerado útil (FOUCAULT, 1996). Foucault no faz pensar que o discurso verdadeiro não significa aquilo que somos ou que desejamos, mas sim nosso lugar no mundo, nossas ocupações na sociedade e nossas dependências e independências dos acontecimentos.

⁶⁶ Foucault (1996) relata que o discurso é fortemente ligado ao desejo e ao poder. Fato que talvez explique que nem tudo pode ser dito, e nem todos podem dizer algo. Entre o falar e o não falar encontramos questões complexas a respeito, por exemplo, da sexualidade e da política, assuntos esses que geram muita polêmica, devido às muitas relações de distintos poderes encaixados em suas entranhas. Com isso, entendemos que as coisas só ganham significados devido os códigos/sentidos que estão nos discursos.

⁶⁷ A verdade está relacionada ao discurso, assim como o falso. Tanto aquilo que é considerado verdadeiro ou falso, são produções discursivas produzidas nas relações de forças (FOUCAULT, 1996).

Nunes e Neira (2016) ao considerarem que todo saber/conhecimento é produto de um processo cultural, relatam que o que se busca pelo CC é um questionamento das fronteiras nessa produção, que se dá no cerne dos saberes discursivos. Questões essas que estão no limite e não no centro da prática corporal a ser estudada, ou seja, nos significados que a definem. Sendo assim, os significados dessas práticas estão sempre adiados, não há limite determinado para fixar e dizer o que são ou deixam de ser. O debate pelo questionamento passa a ser então sobre o que define cada uma delas, no limite que é dependente de jogos de forças e não resultante da estrutura (do corpo, do pensamento, ou da linguagem). Segundo esses autores, tencionar o limite dos significados do saber/conhecimento é o que permite transgredi-lo⁶⁸. Desse modo, compreendemos que nenhum significado é fixo, porque o jogo de forças discursivas os movimentam.

Para os autores, na procura em questionar as noções dos saberes populares e acadêmicos, se pretende mostrar que o conhecimento construído pelas comunidades não científicas, também devem estar presentes no âmbito escolar. Para eles, quando um currículo determina que só um tipo de saber/conhecimento deve ser valorizado, se cria um limite. No entanto, se o limite é ilimitado, conforme Foucault, todo processo de fechamento de fronteira, ou seja, de limite, pode ser questionado. Com isso, não é possível dizer que um saber/conhecimento é melhor do que outro. Só é possível ver suas diferenças.

Na mesma linha de pensamento, a prática da EF por meio do CC, pautado nos Estudos Culturais, no multiculturalismo crítico e no pós-estruturalismo, se desenvolve em uma perspectiva curricular que tenta envolver os participantes e toda comunidade educativa em uma pedagogia da diferença. Ao viver essa diferença, busca-se compreender como certa cultura foi desprezada e outra valorizada, não marcar a diferença como negação, mas, sim, tomá-la como positividade, como possibilidade de viver outra vida e escapar das amarras dadas para a cultura e seus participantes (NUNES; NEIRA, 2016).

Nunes (2016a) se apoia em Derrida e Foucault para conceituar a diferença no CC. Segundo o autor, Derrida por meio da linguagem, cria o termo *différance*, em que a diferença se faz na própria diferença. No sentido de que nada pode ser considerado como idêntico a si mesmo ou ter uma identidade que defina o ser das coisas. Por meio dessa reflexão, entendemos que nenhum significante carrega um significado que lhe é próprio, uma

⁶⁸ Um limite ao ser transgredido, significa que será ultrapassado. O limite existe, porém, é ilimitado, quando rompido por meio da transgressão, surge outro. Nesse caso, a transgressão não está de si para si. Ela depende da linguagem que está fora. É por meio da linguagem que o limite é construído e desconstruído ao mesmo tempo (Foucault, 2009). No decorrer deste texto, a transgressão por Foucault, será melhor compreendida na sua relação com a afirmação da diferença.

identidade. Ele sempre traz rastros de outros, o que impede sua fixação, por isso, a diferença. Já Foucault, analisa esse conceito como forma de transgressão dos significados/limites das coisas que atuam no mundo.

Segundo Foucault (2009 p. 32) “a transgressão é um gesto relativo ao limite”. Para o filósofo, limite seria aquilo que é posto como uma única verdade, presente em discursos de assuntos polêmicos como política, sexualidade, religião, etc. No entanto, para o autor, a transgressão dos limites é como se fosse um jogo. Ao mesmo tempo que ela rompe um limite, aquilo que foi rompido se fecha, e logo a frente, um outro limite é construído.

Para o filósofo francês, a transgressão não é negativa por afirmar aquilo que é limitado e assim mostrar o ilimitado. Essa afirmação traz um sentido positivo para a transgressão. Ela se coloca em uma posição em que nenhum conteúdo pode prendê-la, já que por definição, nenhum limite pode retê-la. Com isso, ela pode ser uma afirmação da divisão. Não no sentido de afastamento, exclusão ou separação, mas, em um significado mais direcionado naquilo que nela pode designar: o ser da diferença.

É através dessas reflexões sobre a diferença que faz o CC pensar em outras formas de pedagogia. Desse modo, Nunes (2016a) ajuda a esclarecer os significados que hoje a educação tem posto na palavra diferença. Assim como em outros tempos, outras palavras tinham seus destaques na educação, como a autonomia, emancipação, cidadania, pensamento crítico, participação, etc. Todas elas circulam dentro das teorias educacionais no decorrer da história do sistema de ensino. A intenção do autor é explicar os dois lados desse conceito, o negativo e o positivo, em que ambas as representações estiveram e se mantêm penetradas no currículo educacional e na prática pedagógica.

Para o autor, o sentido negativo da palavra está na negação do outro. Que tem em suas características qualquer coisa que seja diferente de um padrão criado pelas normas⁶⁹ como normal, que o constitua em uma ameaça real à própria existência da identidade padrão esperada. Em que o sujeito é capaz de ver em si o anormal, por não se enquadrar em certos

⁶⁹ Para Foucault (2008, p.74), “todo sistema legal se relaciona com um sistema de norma”, tais normas postas pela disciplina demarcam o normal e o anormal. Segundo o autor, existe em ambas forte relação das leis e regras. Aqueles que seguem tais processos relacionados à disciplina são considerados os normais, aqueles que não, são, portanto, os anormais. O filósofo também descreve um quadro técnico para explicar melhor seu pensamento sobre o normal e o anormal: pela decomposição dos elementos, fazendo com que eles se percebam de um jeito e se modifiquem em outro; pela classificação, seguida por objetivos que dizem a forma certa de se fazer algo; em estabelecer as sequências ou as coordenações ótimas no ato de dizer ao outro o que ele pode ou não fazer e, por último, os procedimentos de adestramentos progressivos e de controle permanente pela classificação, declarado pelo seu jeito que esta no mundo como um inapto ou incapaz. Essas classificações que esse filósofo faz têm como propósito discutir a normalização por diferentes pontos de vista, da segurança e da disciplina.

grupos sociais seja por sua cor de pele, tipo de cabelo, biotipo, orientação sexual, religiosa, classe social, esportiva, vestimenta, etnias, etc.

A noção de diferença como algo fora da norma é um pensamento moderno pautado na afirmação que a verdade está na razão e a linguagem é sua forma de expressão. Desse modo, fortalece o discurso que na escola os ensinamentos precisam ser frutos de estudos científicos. Por não ser posto à prova pelo método científico, qualquer saber que seja popular e não acadêmico não pode ser considerado como verdade. E qualquer sujeito que enuncie esses saberes não científicos é visto como ameaça, perigo, coisas ruins, que precisam ser identificadas, corrigidas e, se necessário, limpas de todas as impurezas (NUNES, 2016a).

Já o sentido positivo da diferença ganha força com o neoliberalismo⁷⁰. Conforme Nunes (2016a), neste se acredita que a falta de semelhança entre os indivíduos estimula a competição e a concorrência, que por consequência aumenta a produção e o consumo. Segundo o autor, pelo capitalismo, a escola ao querer padronizar os indivíduos, prejudica a economia, pois a individualidade é a chave da concorrência e do empreendedorismo. É uma forma de afastar o Estado do controle social, oferecendo aos indivíduos a oportunidade de decidirem sobre os riscos de suas ações, que contraria o incentivo da coletividade perante um governo do sujeito neoliberal.

Para o mesmo autor, na EF, a positividade da diferença está nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da área, que defendem as teorias curriculares acríticas como: a esportivista, a psicomotricista, a desenvolvimentista e a da saúde, que se ancoram na concepção dominante do corpo. Nelas, o termo “fazendo a diferença” tem o sentido de o sujeito ser um vencedor no esporte, e, assim, se destacar no mercado de trabalho, seletivo e desigual. Talvez isso explique os investimentos pelo governo e pelas indústrias nos treinamentos e eventos esportivos como os campeonatos regionais.

Apesar de falar da diferença nos dois sentidos postos, a preocupação do autor está em mostrar que são as relações de poder que fazem essa distinção. Segundo Foucault (2005), a relação de poder é múltipla, está em todo lugar onde existe um tipo de dominação e resistência. O poder só se faz presente nas relações por conta da resistência, que se faz notável na multiplicidade, na diferença, na especificidade e nas reversibilidades das teorias de

⁷⁰ A cada momento se torna mais comum a criação de uma população consumidora. Pensamentos que “tudo se equivale, tem preço e se negocia”, faz o sujeito acreditar no gozo perfeito das coisas, total e sem limite, na qual tudo se compra para esse sujeito neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p.370) . Para esses autores, o neoliberalismo é um sistema que condiz com um tipo de intervencionismo direcionado a dar formas políticas às relações econômicas e sociais que estimula a concorrência e o consumismo.

dominação⁷¹. Para o filósofo, o poder não está só na soberania de um indivíduo em relação a outro, muito mais se encontra nas relações de dominação, que subjetiva e que produz identidades.

No CC, a diferença é proposta de outro modo: não é negação, não está na dialética que busca o reconhecimento na luta do senhor e do escravo, do opressor e do oprimido, tampouco é a relativização dada pelo neoliberalismo e agora pelos movimentos neoconservadores, que usam a diferença como afastamento de qualquer noção de humanidade. No CC ela é afirmada nas vivências, atravessadas pelas relações de poder contidas nas práticas da cultura corporal e na prática cotidiana das aulas, da escola. É o que permite a cada sujeito viver a possibilidade de experimentar um processo de eterno refazer-se. Segundo Nunes et. al. (2019), em cada aula, em cada atividade, em cada momento, o sujeito é afetado de forma única, na qual as mesmas vivências atingem de modo diferente cada aluno e aluna, porque esse é único e constantemente atravessado por diversos pensamentos. Esses autores se apoiam em Nietzsche, por considerarem que para o filósofo alemão, não existe uma única e certa definição de vivência⁷². De acordo com esse filósofo, a vivência é simplesmente viver a vida, hoje, neste instante e a cada momento. Apoiados nas reflexões nietzschianas de Viesenteiner (2013), esses autores explicam essa expressão ao alegarem que a vida está relacionada ao "sentir na pele", e não na conceitualização de um assunto a ser debatido. O viver é o sentir, para isso é preciso vivenciar.

Desse modo, tudo que se vive é uma vivência, ou seja, todas as práticas pedagógicas são vivências, independentes da perspectiva curricular em uso, cada uma delas, seja tradicional, crítica ou pós-crítica, tem seus propósitos. No CC, ao estudar uma prática corporal, as vivências estão nas tematizações de acordo com o tema escolhido pelo professor, em que o objetivo não está no desenvolvimento motor ou em melhorar as capacidades físicas das crianças. Ao invés disso, a intenção é se deixar ser afetado por elas, perceber a si mesmo nesse processo, acessar os discursos circulantes da prática corporal em estudo, analisar as

⁷¹ São diferentes operadores que se apóiam uns nos outros, a depender do caso, se fortalecem e convergem, em outros, entram em contradição, se negam ou tendem a anular-se. Esses operadores são produzidos nos aparelhos de dominação como nas escolas ou em qualquer outra instituição de ensino. Nesses aparelhos, os operadores de dominação operam como estratégias de multiplicidade de sujeições: da criança ao adulto; do filho aos pais; do ignorante ao erudito; do aprendiz ao professor; da família à administração pública, etc. Desse modo, o objetivo dos operadores de dominação é a subjetivação do sujeito pelas técnicas que regula e domina (FOUCAULT, 2005).

⁷² Nietzsche por meio de interrogações nos faz pensar que a vivência significa experimentar, sentir, ser e criar: "...o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar? (NIETZSCHE, 2016, p. 88)".

relações de poder existentes, e assim, pela problematização, desconstruir e reconstruir outros discursos, outras gestualidades, outras representações.

Nunes e Neira (2016) consideram que é essa a atenção referente aos discursos circulantes que possibilita a problematização. Para eles, não se pode deixar passar despercebidos assuntos sobre gênero, etnia, classe social, religião, política e outros que podem vir a surgirem e a causarem certos conflitos. O professor e a professora, ao problematizarem esses assuntos, procuram juntamente com as alunas e alunos, desconstruir e reconstruir pensamentos e discursos produzidos nas relações de forças intrínsecos nas práticas corporais.

Para Nunes (2016a), no CC, o conflito se dá no plano de imanência⁷³, sendo responsável em promover condições para importantes discussões durante as aulas. Motivo que para o autor, se faz relevante a procura de um conhecimento aprofundado por parte dos professores e professoras a respeito do tema em estudo. Desse modo, serão capazes de promover a problematização diante dos conflitos que podem surgir nas relações entre os alunos e alunas, e entre ambos com a prática corporal em estudo. Tal preparação docente é capaz de potencializar a aprendizagem, assim como afirmar a diferença ao promover atividades que problematizem os conflitos.

De acordo com Nunes (2018), as e os docentes, ao proporem atividades mais aprofundadas por meio de outras áreas como a história, a geografia, a arte e até mesmo os saberes não escolarizados, tipo o cinema, a política, o senso comum etc. farão com que as alunas e alunos conheçam as forças que deram origem e as condições em que as práticas corporais e seus significados emergiram. Também a saberem das transformações que ocorreram ao longo do tempo. Coisas que as ajudarão a perceberem o caráter político dessas práticas, como a dos esportes, por exemplo, utilizado muitas vezes para a regulação dos comportamentos das populações, para a afirmação de identidades dos grupos sociais e culturais, como elemento pedagógico, etc. Ações pedagógicas como essas se tornam possíveis na problematização de aspectos culturais assim como políticos, que provocam tanto a

⁷³Essa palavra no campo teórico do CC traz consigo um significado da filosofia da diferença de plano de imanência. Em que plano significa um espaço em que as coordenadas dos conceitos se movem. Imanência é um conceito filosófico e metafísico que designa o caráter daquilo que tem em si no próprio princípio e fim. É, portanto, antitético ao conceito de transcendência (caráter daquilo que tem uma causa que lhe é exterior e superior). É no plano de imanência que os conceitos são enrolados e desenrolados. Esse é o lugar em que os conceitos podem funcionar, ou seja, os contornos que permitem o pensar (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sendo assim, o ato de planejar no CC se dá no plano de imanência, no sentido de que o planejamento decorre das forças que sobressaem das práticas pedagógicas, no dia a dia das relações inimagináveis da sala de aula. No CC, a ação de planejar é escapar da zona de conforto para desassossegar na experiência das diversas possibilidades de estudo. Uma forma de ensino educacional que foge de um sistema antecipadamente formatado, que expõem um conjunto de elementos que indica o caminho a ser percorrido, “para que de fato se torne um plano de orientação que possibilita a experiência de desterritorialização para a construção de um território inimaginável” (NUNES, 2018, p. 10).

exaltação e favorecimento como o rebaixamento e desprezo de certas práticas corporais, por consequência, dos grupos identitários que a elas pertencem.

Santos (2016) ao se aprofundar na problematização no CC, reconhece nela a possibilidade de analisar a manifestação corporal em estudo, os pensamentos, gestos, e atitudes, que para muitos seriam naturais e inevitáveis em seu meio social. Essas análises, segundo o pesquisador, têm a importante função de abrir espaços para que as representações dadas às práticas corporais sejam cuidadosamente discutidas e desconstruídas. Dessa forma, para o autor, a problematização visa fomentar as críticas aos mecanismos de dominações, regulações e resistências contidas nas práticas corporais, no contexto onde a mesma se faz presente e na própria aula.

O autor vai além, ao dizer que a problematização tece a tematização, na indicação de diversas possibilidades e abordagens por parte do professor e da professora referente ao tema em estudo. Quanto mais se problematiza um conflito, maior será o número de tematizações direcionadas para o olhar atento aos processos de fixações simbólicas construídas pelos discursos que formam as representações das práticas corporais.

Na intenção de falar sobre a problematização, inevitavelmente, Santos (2016) precisou se aprofundar nos significados dados a tematização, já que um se liga ao outro como ele mesmo nos mostra de acordo com a literatura do CC. Esse autor diz que a tematização trazida pelo CC teve um primeiro significado ligado aos estudos sobre temas culturais da educadora Sandra Corazza⁷⁴, apoiada nos estudos de Paulo Freire.

Sendo assim, o CC ressignifica o uso da pedagogia freireana para se manter por dentro do contexto na qual as práticas corporais ocorrem, desse modo, selecionar um tema a ser estudado. Dessa forma, o que se pretende é transformar aquele território escolar vivo, aberto e real através da tematização dos saberes pertencentes ao patrimônio da cultura corporal dos alunos e alunas e da comunidade local. Segundo Santos (2016) o CC adota as ideias de Corazza (2003) sobre a tematização, por entender relevante o acessar e produzir conhecimentos que busquem a compreensão e a intervenção dos estudantes sobre a realidade. Ao valorizar os saberes contidos na comunidade escolar, essa perspectiva curricular pós-crítica, considera que o tema escolhido precisa estar articulado no planejamento docente com o projeto político pedagógico da escola o PPP⁷⁵.

⁷⁴ CORAZZA, Sandra, Mara. **Tema Gerador:** concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

⁷⁵ O PPP (Projeto Político Pedagógico) trata-se de um documento produzido na própria instituição de forma coletiva e democrática, com base em análises da realidade acerca dos objetivos educacionais. Tem como intenção, ajudar o corpo docente a desenvolverem projetos educacionais com a identidade da escola.

Seguindo a mesma linha de pensamento, para Neira e Nunes (2020), o CC não abre mão do caráter político da pedagogia, faz isso quando articula o tema de estudo com o PPP da escola. Após essa articulação, seus processos e encaminhamentos são conduzidos pelas problematizações em um sentido filosófico, no questionamento daqueles problemas aceitos como naturais e simples. Fazendo com que sejam colocados à prova os pensamentos e gestos acessados no convívio social, abrindo deste jeito espaços para desconstruir as representações das práticas corporais e, por consequência, os mecanismos de dominação, regulação e resistência imbricados nela.

Para que essas possibilidades de vivências sejam possíveis, Neira e Nunes (2009b) enfatizam que os professores e professoras podem ensinar para seus alunos e alunas, métodos de pesquisa do tipo etnográfica. Assim sendo, tanto a professora e o professor como os e as discentes se encontram em condições de etnógrafos. Envolvidos em uma cuidadosa leitura⁷⁶ e interpretação dos diversos códigos relacionados com a prática social da cultura corporal escolhida para ser tema de estudo. Uma ação coletiva em que tais sujeitos assumem o papel do etnógrafo ao coletar materiais e produzir observações, relatos, narrativas, constatações, entrevistas, questionários ou leituras orais dos signos pertencentes à prática corporal, que são nada mais que diversos textos a serem lidos e interpretados nas atividades de aprendizagem.

Para esses autores, a intenção dos e das docentes e estudantes é discutir suas observações sobre todo material coletado. Momentos que farão trocas dos modos de ver, analisar e comparar com as experiências ocorridas nas aulas ou em outros espaços culturais. Desse modo, no coletivo, devem descobrir as várias características ainda escondidas em um primeiro ponto de vista. O que resulta em uma leitura de segundo nível, bem mais profunda e com a possibilidade de entretecer as informações disponíveis com outras leituras.

Para Neira e Nunes (2009b), no CC, além de sentir na pele pela vivência os sentimentos produzidos pela prática corporal em estudo, é preciso que se faça uma boa leitura para que seja percebido as relações de poder nela envolvida.

⁷⁶Nessa EF pautada na perspectiva curricular pós-crítica, as práticas corporais são apresentadas aos alunos e alunas de um jeito que tanto o corpo como os movimentos feitos por ele são tratados como texto. Os docentes, ao promoverem práticas cuidadosamente planejadas e sistematizadas, potencializam no grupo discente a capacidade de fazerem leituras e escrituras das práticas corporais em estudo. Compreendemos que o homem se comunica de várias maneiras e com o uso de diversos recursos, sendo o corpo e os gestos também formas de comunicação. Trata-se da linguagem corporal, em que o modo de se expressar se encontra em diversos elementos, como: nas roupas, nos vários tipos de ornamentos, nas marcas que definem o corpo como a altura, a cor da pele os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, cicatrizes, e outros. Além desses códigos, os gestos se enquadram nessa forma de comunicação, sendo esses entrelaçados em meio à cultura e nas suas representações que impõem os significados da linguagem corporal (NUNES, 2016; 2018).

A prática pedagógica pós-crítica sugere que as temáticas do currículo sejam confrontadas com as noções de poder que envolvem hegemonia, gênero, classe social, cultura e racismo. Assim, tão importante quanto a vivência corporal do tema em estudo, são a leitura e interpretação das relações sociais imbricadas nas práticas corporais com a base nessas categorias. Em qualquer projeto que aborde o futebol, o samba, a capoeira ou o *videogame*, por exemplo, docentes e alunos terão em mãos, na verdade, um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e cultural que tais manifestações adquiriram em diferentes momentos históricos (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 245).

Nunes (2016b), explica que a interpretação por meio das leituras dos códigos de comunicação presentes nos corpos e nos gestos, potencializa nas alunas e nos alunos a capacidade de desenvolver novas produções culturais. A intenção do autor com essa explicação é mostrar que as práticas corporais na posição de textos, inscrevem a história e o percurso dos grupos culturais e seus representantes. Contudo, esses códigos ao serem interpretados, se restringem àqueles que dispõem de certos elementos próprios já apropriados nas vivências com aquela cultura, porque são formados de significados. Fato que justifica como é difícil compreender as ideias e motivações características de cada prática corporal e seu grupo representativo. No encontro com outra cultura, é comum que se atribua ao que se leem os significados estabelecidos na própria cultura. Por isso, em algumas situações, se estabelecem outros modos de ver e pensar sobre as posturas, falas, ideias e gestos corporais de diferentes grupos por conta de uma leitura fragmentada. Isso resulta na produção de significações distantes da intencionalidade produzida por certos grupos culturais.

Compreendemos então, que nessa perspectiva de ensino da EF, é de extrema importância que os professores e professoras tomem cuidado com o processo de significação, de leitura e escritura dos textos da cultura corporal. Pois são as leituras que permitem aos alunos e alunas a compreenderem as práticas corporais como uma experiência estética⁷⁷ ímpar. O modo como elas são constantemente ressignificadas. É por meio de uma interpretação após leitura que o grupo discente deverá entender que os significados dados às práticas corporais e culturais não são fixos, mas, que se movem por conta do jogo de forças. Processo esse que possivelmente resulta no efeito de atribuir outros significados e assim produzir outras representações (NUNES, 2018).

Durante a escritura realizada pelos alunos e alunas, enquanto fazem a leitura dos códigos de significação presentes nas manifestações corporais e nos corpos dos grupos que a

⁷⁷Segundo Nunes (2018), a palavra estética significa a possibilidade de sentir e atribuir sentidos para as coisas existentes. O autor, ao trazer essa palavra para a discussão pedagógica, explica que a escola moderna é um território que considera somente uma representação simbólica das coisas/saberes como verdade absoluta em detrimento de uma experiência estética, que possibilita ao grupo discente olharem para outras formas de ser e produzir novos significados para o mesmo objeto.

ela representam, emerge junto, às práticas de liberdade⁷⁸. Na produção de novos gestos e discursos, por meio das ações interpretativas, o efeito maior está na transgressão dos limites postos. Uma prática de liberdade que resulta na criação de outros significados devido às experiências estéticas da existência. Desse modo, os sujeitos envolvidos com essa perspectiva curricular pós-crítica da EF, passam de leitores para produtores de textos. De consumidores de cultura, para criadores culturais.

Esse jeito de estudar e aprender pela ação didática da leitura potencializada com os princípios ético-políticos e pelos encaminhamentos didático-metodológicos, fazem com que os sujeitos percebam as mudanças que acontecem em seus modos de pensar e viver. Algo que acontece devido às relações de forças que produzem e são produzidas em si mesmo, nos colegas, no coletivo, nas práticas corporais, etc. Com isso, é através dessas condições sistemáticas da leitura planejada pelo corpo docente que as alunas e alunos são possibilitadas e possibilitados a fazerem uma nova escritura de novos discursos e gestos para a prática corporal em estudo.

Começamos pelos princípios ético-políticos que servem para dar sentido ao que se faz e pensa sobre essa perspectiva de ensino centrada na cultura, são eles: reconhecimento das nossas identidades culturais; justiça curricular; descolonização do currículo; evitar o daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos.

Segundo Neira (2011a), pelo reconhecimento das nossas identidades culturais, ou da cultura corporal da comunidade, ambos com os mesmos significados, estão relacionados com a intenção de valorizar as raízes culturais dos alunos e alunas. Um reconhecimento que se dá na escolha do tema de uma prática corporal de pertencimento das pessoas que formam a comunidade onde se encontra a escola. Em Nunes (2018), esse princípio ético-político é abandonado. Ele inseriu entre os princípios o "afirmar a diferença". Nunes (2020) explica que reconhecer o patrimônio pode ser uma ação didática, a ser conduzida para promover aproximações entre os sujeitos e a escola. Mas, não deve se constituir como um princípio ético-político, pois reconhecer significa partir de um modelo original, o que dificultaria qualquer possibilidade de abertura à diferença. Por esse motivo, Neira e Nunes (2020) reelaboraram esse princípio e afirmam que se trata de permitir aos discentes se perceberem na função-autor, isto é, no papel ativo da divulgação do discurso e

⁷⁸ Segundo Foucault (2004), as práticas de liberdades emergem nas relações de poder em que há um mínimo de liberdade. Nos estados de dominação, por exemplo, em que não há liberdade, também não há práticas de liberdade. No quarto capítulo desse texto, a partir da página 94, demos continuidade à essa discussão com uma explicação um pouco mais ampla.

significados de seus grupos de pertencimento. Permitindo assim, uma superação do problema quanto ao caráter essencialista do reconhecimento.

De acordo com Neira (2011a), na intenção de fazer justiça para com as práticas corporais deixadas à margem da sociedade, o princípio da justiça curricular não permite a minimização e desqualificação das culturas não hegemônicas. Conforme o autor, é pensar que um currículo construído de forma justa, deva ficar atento no processo de escolha de certos conhecimentos ao invés de outros. Para Nunes (2018), esse princípio ético-político se dá após a percepção docente das práticas corporais que fazem parte do universo dos alunos e alunas em que as mesmas são trazidas para as aulas. O autor sugere que os professores e professoras, tentem garantir que exista um equilíbrio entre as características das práticas corporais em estudo com o tempo de duração do mesmo durante o ano letivo. Garantindo assim, que seja vivenciado dentro da escola aquilo que está fora, e a partir daí, compreender as representações fixadas nos grupos culturalmente distintos, ao acessarem a diversidade de significados produzidos historicamente.

Neira e Nunes (2009b) enfatizam que não basta trazer para a construção de um currículo práticas corporais marginalizadas para que esse princípio ético-político faça justiça. Segundo os autores, para que de fato uma pedagogia do conflito⁷⁹ faça justiça curricular, é preciso que o currículo promova situações de reflexões referentes aos modos pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas. Diante dessas discussões interculturais, eles afirmam que cabe aos educadores e educadoras a responsabilidade de promoverem situações didáticas sem que seja possível o contato e o convívio com a diversidade.

Devido a essa responsabilidade, Neira e Nunes (2009b) indicam alguns cuidados, no objetivo de evitar que as práticas corporais não hegemônicas sejam transformadas em objetos de consumo com atribuições turísticas ou exóticas. Outro importante ponto de atenção orientado por esses autores, é que essas práticas não sejam tratadas por ações didáticas em uma educação assimilacionista, que visa salvar os menos favorecidos, ao reforçar as representações preconceituosas. Para que essas situações não ocorram, as vozes historicamente silenciadas precisam ser valorizadas e tratadas de um certo jeito que dê as culturas a oportunidade de estabelecerem contato entre elas.

⁷⁹ Criado por Candau (2008), Neira e Nunes (2009b) em concordância com a autora, alegam que esse termo refere-se aos objetivos direcionados a diálogos com diferentes posicionamentos, em que o professor ou a professora, assumem um dos seus maiores desafios, serem mediadores.

Por meio da descolonização do currículo se incentiva o querer valorizar as manifestações culturais dos grupos subordinados. Uma ação na elaboração do currículo através da escolha de práticas corporais pertencentes aos grupos colonizados, e não somente as dos grupos colonizadores, como acontecem nas propostas psicomotora, desenvolvimentista, esportivista e da saúde (NEIRA, 2011).

Neira e Nunes (2009b) ressaltam que esse princípio ético-político trata-se de uma posição político-pedagógica, que incentiva a inclusão de conteúdos curriculares referente às manifestações culturais dos grupos historicamente deixados de fora da escola. Os autores relembram que a EF em seu percurso, reforçou valores culturais eurocêntricos e pouco valorizou outras de origens oriundas dos grupos colonizados. A própria literatura científica e filosófica engrandecia os costumes dos povos colonizadores, favorecendo que os mesmos fossem propagados como as melhores, enquanto outros tidos como inferiores.

Os autores explicam que esse princípio na EF culturalmente orientada tem a função de valorizar não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, mas também suas histórias de lutas. Essa perspectiva permite que por meio das diferentes narrativas, seja reconhecida a diversidade identitária desses grupos, ao destacar por meio da própria cultura relatos de opressão, resistência e superação.

Neira e Nunes (2009b) destacam que na escolha das práticas corporais que serão estudadas, a professora e o professor devem tomar cuidado para não incorrerem em um daltonismo cultural. Trata-se de um ponto de atenção em que a preocupação deva estar na intenção de evitar a homogeneização ou a uniformização das diferentes manifestações corporais e posicionamentos. Para esses autores, o problema está na intervenção pedagógica quando sustentada pela ideia de igualdade, como se todos os alunos e as alunas deveriam participar da mesma atividade para obter os mesmos objetivos. Um exemplo dado por eles, é quando o coletivo docente escolhe uma prática corporal que pertence a uma cultura dominante para ser vivenciada no mesmo formato da sua ocorrência fora da escola. Cabendo aos e às discentes fazerem adaptações para que possam participar dessa prática nas aulas de EF no interior da escola.

O daltonismo cultural é justamente isso, um olhar que não percebe as diferenças, centrado para as práticas corporais de cultura dominante, que privilegia aquelas alunas e alunos que já tiveram condições de vivenciá-las. Assim como a desconsideração da existência de práticas corporais não hegemônicas, poderá fazer com que seus representantes sejam vistos como figuras estereotipadas ou exóticas. Outro importante ponto de atenção, é quando essa postura daltônica pode ser identificada nos docentes ao esperarem desempenhos parecidos por

parte da coletividade das alunas e alunos. Também quando os professores e professoras assumem como referência para avaliação o grau de proximidade com um ideal objetivado. Em qualquer uma dessas situações, o que acontece é uma ampliação da diferença como marca negativa entre os sujeitos. O que o CC procura propor, é que essa visão daltônica a respeito das culturas corporais seja evitada (NEIRA; NUNES, 2009b).

Neira e Nunes (2020), ao analisarem as aulas de EF cultural, perceberam que os professores e professoras, por meio desse princípio ético-político, rejeitam situações que dão para as práticas um caráter artificial, com o propósito de promover igualdade entre os e as estudantes. Um modo de agir que vai na contra mão dos currículos tradicionais que objetivam a homogeneização, por tomarem a igualdade como condição da transformação social. Evitar o daltonismo cultural, porém, não deve ser confundido com a simples escolha de uma prática corporal não hegemônica, como o funk ou a dança de rua, sem que haja um interesse em conhecer as relações de forças entre seus representantes.

Defender que as práticas corporais sejam vivenciadas de acordo com o modo como ocorrem socialmente é compreendido por Neira e Nunes (2009b) como a ancoragem social dos saberes. Explicam os autores, que esse princípio ético-político propicia aos docentes e discentes ancorar os conteúdos de forma que empreendam a possibilidade de diálogo entre as culturas. Algo que se dá na convivência e partilha coletiva com o diferente. Que desvincula com a ideia de que existam culturas particulares autênticas. Assim como, não basta iniciar os estudos de uma prática corporal do modo como os alunos e alunas compreendem, é preciso ancorar na forma como a prática ocorre. A ancoragem social é ponto de partida que dá início as tematizações das brincadeiras, dos esportes, das danças, das ginásticas ou das lutas que acontecem socialmente, e, a partir daí, as problematizações decorrentes conduzirão à promoção das próximas atividades.

Neira e Nunes (2020) descrevem que esse princípio ético-político, não menos importante, trata-se da atenção que os professores e professoras culturalmente orientados dão ao primeiro contato dos alunos e alunas com o tema. A preocupação desses e dessas docentes está nos cuidados que se deve ter com relação ao que será feito da prática corporal em estudo na vida cotidiana. Uma ação didática que constrói o currículo a partir da ocorrência social das práticas corporais, com o intuito de abordar saberes sócio-historicamente produzidos. Desse modo, é possível acessar as experiências dos alunos e alunas com o tema e levantar questões que eles e elas não sabem, mas, que gostariam de saber.

Tais princípios ético-políticos são de extrema importância para que os professores e professoras, ao fazerem seus planejamentos de aulas, promovam aos alunos e alunas

vivências que de alguma forma possam ter como foco a cultura. Assim como as relações de poder por meio dos encaminhamentos didático-metodológicos do CC.

De acordo com Nunes (2018), os encaminhamentos didático-metodológicos do CC possuem a função de organizar o currículo. Favorecem os alunos e alunas a ampliarem e se aprofundarem em seus conhecimentos, desenvolvendo uma posição crítica, produzindo novos saberes sobre a cultura corporal e a se colocarem contra as injustiças sociais por meio da afirmação da diferença como condição de vida justa e necessária.

Entre esses encaminhamentos, estão: mapeamento; ampliação; aprofundamento; ressignificação, avaliação e registro. Por mais que esteja descrito aqui em uma ordem, na prática docente isso não existe. Como encaminhamentos, eles propõem caminhos. Isto é, são esses encaminhamentos que contribuem para com o professor e a professora selecionar, criar, organizar os caminhos do processo constituídos pelas atividades pedagógicas, promovendo assim, a escrita-currículo⁸⁰ no CC, proposta por Neira e Nunes (2009b). Os autores consideram que na perspectiva curricular culturalmente orientada, as atividades didático-metodológicas possuem uma não linearidade. Como explicado, são imanentes às problematizações decorrentes das leituras que todos os envolvidos fazem da prática corporal em estudo.

A escrita-currículo no CC não é desenvolvida em um formato técnico, automático e segmentado. Ela nega o caráter determinista e controlador das instâncias superiores da escola e secretarias de ensino, que limitam a prática docente. Ela nega livros que sugerem atividades sem lastro como o que ocorre nas aulas. A escrita-currículo é a obra de arte de um professor-artista, aquele que escreve/cria a sua ação pedagógica. Para que isso seja possível, os e as docentes devem compreender a escrita-currículo como um rizoma, produzindo um saber heterogêneo, aberto a conexões, sem um início ou fim pré-determinado, mas sempre no meio, sem eixos que se refiram a uma estrutura. Um saber/conhecimento construído como um rizoma se dá num processo que inicia com a professora e com o professor escolhendo uma entrada para o trabalho didático no meio de muitas possíveis para iniciar as ações pedagógicas. A partir daí, os próximos encaminhamentos não são calculados antecipadamente, nem sempre será como se planejou.

Na biologia, rizoma é um emaranhado de raízes com várias entradas e saídas. Para Deleuze e Guattari (2000), segundo os autores, o rizoma é uma metáfora que representa a amplitude de um conhecimento que nem começa nem conclui, está sempre no meio. O saber

⁸⁰ Este termo foi mais bem discutido na pesquisa de Bonetto (2016), em que o autor procurou analisar como a escrita-currículo é feita pelos professores e professoras do CC por meio do rizoma.

pelo rizoma é produzido por pontos que se conectam entre si, que Deleuze e Guattari chamam de princípios de conexão e heterogeneidade.

Segundo Boscarol (2020), apoiada nesses autores, explica o rizoma como algo que escapa da representação arborescente que produz a estrutura tanto dos pensamentos, como dos conhecimentos. No rizoma não existe um começo nem um fim, também não se deixa conduzir por um uno totalizante. Bonetto (2018), com o intuito de ampliar a explicação da escrita-currículo, diz que o rizoma no CC significa a abertura para diversas possibilidades advindas dos agenciamentos. Algo que permitiu uma escrita-currículo aberta, sem começo nem fim, sempre no meio.

A didática pedagógica do CC produz um conhecimento por meio de um tecido rizomático. No qual os educadores e educadoras se prendem menos às regularidades da escola e se apegam mais nas questões da cultura. Desse modo, escapam de um modelo tradicional de professor e professora e ficam mais próximos do artista, que trabalha na diversidade contextual e presente. A elaboração desse currículo passa a ser uma prática artística, ainda não pensada e impossível de ser copiada. Uma escrita-currículo que faz com que as e os docentes se desestabilizem devido às suas práticas que permitem "outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado (NEIRA, 2011 b, p. 192)

Desse modo, o objetivo da EF, definido pelo rizoma na escrita-currículo, é buscar por meio dos conhecimentos populares e acadêmicos um saber escolar que valorize todos os outros independentes das suas origens. Sendo assim, se torna necessário várias formas de estudar, que inicia pela leitura das práticas corporais, e somente depois com o jogar, discutir, fazer pesquisas de várias maneiras, visitas e entrevistas, assistir documentários e filmes, procurar informações na internet, em artigos e nos livros, nos jornais e nas revistas, enfim, infinitas possibilidades. Todas as fontes de informações são válidas e consideradas para que, após a leitura, o tema seja problematizado e os conhecimentos sejam aprofundados e ampliados. A fim de que as gestualidades e os discursos acessados possam ser desnaturalizados, desconstruídos e reconstruídos. Com isso, criar outras formas de fazer pelo viver e pela produção de novas escrituras da prática corporal em estudo.

Na explicação dos encaminhamentos, responsáveis por todo esse processo de construção do conhecimento como um rizoma, iniciaremos pelo mapeamento. De acordo com Nunes (2018) o mapeamento está nas atividades que antecedem a escolha de um tema a ser estudado, por meio de uma ampla observação das práticas da cultura corporal tanto ao redor da escola como no universo dos alunos e alunas.

Para Santos (2016, p.46) esse encaminhamento é uma “abordagem equitativa que acessa a diversidade existente na escola em um projeto capaz de ser sensível aos acontecimentos das aulas”. Para ele, o professor e a professora, com o objetivo de selecionarem uma prática da cultura corporal, procuram ser fiéis na consideração das experiências corporais dos alunos e alunas de acordo com o grupo social em que vivem. Neira (2011a) explica que o mapeamento vem da ação de mapear no sentido de levantar os conhecimentos que o grupo discente possui sobre certas práticas corporais. Também está no ato de procurar identificar quais manifestações corporais estão disponíveis a esse grupo. Até mesmo as que não fazem parte de suas vivências, mas, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural de maior amplitude.

Para Nunes (2018), a ampliação e o aprofundamento mobilizam as capacidades de crítica dos alunos e alunas pela leitura que fazem das práticas corporais durante as diversas ações pedagógicas promovidas pelo docente, ao sugerirem outras possibilidades de escrita das gestualidades e de novos significados. Desse modo, a aula passa a ser um espaço de *artistagem*⁸¹.

De acordo com Nunes (2018), a ampliação é buscar saberes sobre o tema estudado que geralmente estão distantes. Seria para ele, uma forma de levar os e as estudantes para fora da cultura que pertencem ou acessam. Para tanto, o docente pode trazer para dentro da escola tais saberes por meio dos próprios praticantes, materiais e regras quando se trata de jogo, golpes específicos de certas lutas, assim como o modo de vestir ou falar. Entende-se que esse encaminhamento trata-se dos saberes que podem ser científicos, técnicos, infames, subjugados, etc.⁸². Saberes presentes em discursos que as alunas e alunos não mobilizaram. Trazer para a aula narrativas dos representantes das práticas corporais em estudo é uma forma de ampliação, de acesso aos discursos até então deixados de lado.

⁸¹ Segundo Santos (2016) a *artistagem* é um termo criado pela autora Sandra Corazza em sua obra: CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. Araucárias - Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL, Palmas, PR, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002. Para Corazza (2002), a *artistagem* é um conceito referente a uma estética, uma ética e uma política que se inventa acoplada a uma educação que procura o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito. Assim como a produção de uma arte em que o professor é o artista da educação, que implica ao se entregar aos caos para retirar dele matérias para criações.

⁸² O autor trás um sentido de estudo genealógico apoiado em Michel Foucault com base em Friedrich Nietzsche. Em que a genealogia segundo Foucault (2008), não é um método de regras para tentar compreender o que é verdadeiro ou falso, como um modo científico para escrever a história das coisas. Para o filósofo francês, a genealogia tenta compreender na multiplicidade do passado, as contestações, acomodações e lutas que mostram as mudanças em vários segmentos, com a intenção de favorecer a compreensão do presente. Desse modo, entende-se, que a questão não é estudar o passado para apenas compreender a verdade do presente, mas, para questionar por meio da crítica, a verdade dominante. Nesse caso, a genealogia que Foucault explica apoiado em Nietzsche, usa a história para criticar a história dominante, que deixa de lado, de modo exclusivo e até invisível, muitas coisas que colocariam em dúvida a verdade posta como única.

Já o aprofundamento, segundo o mesmo autor, tem relação com a investigação arqueogenealógica⁸³ no sentido de oferecer aos alunos e alunas, e, também, aos professores e professoras, a possibilidade de analisarem os contextos e conjuntos de pensamentos que possam valorizar ou desvalorizar a prática corporal em estudo. Seria o encaminhamento que possibilita ir para dentro da cultura, daquilo que está em estudo, que procura saber de coisas que fixam a identidade das práticas e dos sujeitos praticantes. Não se trata de um estudo da história da modalidade, mas, do estudo das condições das suas possibilidades de existência, tanto de seus discursos como da própria prática.

Vivenciar as manifestações corporais de uma prática e, se necessário em condições reais do ambiente, permitir que os alunos e alunas após fazerem suas leituras modifiquem e criem outras formas de fazer e de dizer, Nunes e Neira (2016) chamam essa possibilidade de ressignificação. Para os autores, esse encaminhamento pode ser a ação de reelaborar a atividade, para que a prática corporal se adéque a realidade da escola ou da vida dos alunos. É uma forma de produzir cultura e discursos, quando os mesmo após acessados são desconstruídos e reconstruídos.

Uma das coisas que mais distancia o CC de outras perspectivas curriculares da EF, segundo Neira (2011a), é seu modo de ensinar através das leituras e interpretações diante da prática corporal multiculturalmente orientada. Quando as condições locais e reais da escola (número de alunos, espaço, tempo, materiais, etc.), se distanciam da prática social escolhida como tema, os grupos são estimulados pelo professor ou professora, a elaborarem novas formas de vivências. Desse modo, para o autor, o que acontece é uma ressignificação do esporte, da luta, da ginástica, da dança e da brincadeira, com o objetivo de facilitar a compreensão dos processos imbricados e transformadores da cultura corporal.

A avaliação de acordo Nunes e Neira (2016), não se faz ao final do percurso, mas, durante todo processo, porém com outras finalidades da avaliação formativa, que também é processual. Segundo eles, os registros por fotos, elaboração de trabalhos escritos, anotações, gravações e filmagens que resultam na construção de livros, blogs ou de portfólios, fazem parte dessa pedagogia cultural. São modos de avaliar com extrema importância para que a professora ou professor saiba para onde ir, se deve parar, voltar ou continuar com outras

⁸³ Se trata de uma forma de estudo que abrange a arqueologia e a genealogia, ambos de acordo com os estudos de Michel Foucault. De acordo com Foucault (2008), enquanto a arqueologia está como um método de análises dos discursos locais, a genealogia é uma tática, ou técnica, que por meio das análises da discursividade, provoca uma ativação dos saberes libertados dos processos de sujeições que emergem no próprio discurso. Conforme o filósofo, a arqueogenealogia é um método que serve para analisar o que se denomina como sujeito. Que procura questionar as formas e as modalidades da relação a si pelas quais o indivíduo se produz e se reconhece como sujeito.

tematizações. Esse processo de avaliar se explica pelo conceito rizomático dessa perspectiva de currículo.

Escudero (2011), em sua pesquisa, relata que a avaliação no final de uma aula dá ao professor e a professora, argumentos para compreenderem se os procedimentos de ensino adotados contribuíram para aumentar os conhecimentos dos alunos e alunas. Para ela, os dados da avaliação dão aos docentes argumentos para reorganizar o planejamento e preparar as próximas tematizações. Essas observações explicam a importância de um cuidadoso e amplo modo de registrar por parte do educador ou da educadora.

Essa mesma pesquisadora diz que no CC a avaliação é uma escrita solidária, ou escrita-avaliação, feita pelos professores e professoras juntamente com seus alunos e alunas. Cada sujeito do seu jeito contribui com o processo avaliativo de acordo com suas leituras, contribuindo com a elaboração da aula ao dar sentido a ela. Essa escrita-avaliação que a autora diz ser construída no CC, se dá pelos diálogos e participações com o propósito de determinar novos rumos, ao invés de ser algo de atribuição a uma nota que represente certo desempenho quantitativo. Sendo assim, essa pesquisadora muito se preocupou em deixar claro, que a avaliação no CC não tem um caráter seletivo e classificatório, justamente por compreender que o conhecimento nessa perspectiva é algo que não se mensura.

Com foco na avaliação, os estudos de Müller (2016) mostram a relevância quanto aos registros que o professor e a professora devem fazer para avaliar a forma como tem conduzidos as tematizações. Em junção com os registros dos alunos e alunas, em conjunto, pensam em outras possíveis tematizações que possam dar continuidade aos estudos do tema escolhido. Para isso, diversas formas de registros descritos anteriormente por Neira e Nunes (2006) devem ser tomadas a partir dos apontamentos discentes, para que de fato, o trabalho docente tome rumos que melhor problematizem as práticas corporais em estudo.

Müller (2016) ainda fala que os registros em cada aula da professora e do professor, servem para o planejamento da próxima em um trabalho contínuo, porém, imprevisível. Para o pesquisador, a aula seguinte vai sempre depender dos ocorridos e falas discentes da anterior apontadas nos registros do docente.

Por meio dessas análises, Müller (2016) procura defender em sua pesquisa que no CC a avaliação por meio dos registros docentes é fundamental para que as rotas planejadas previamente possam ser reorganizadas a qualquer tempo. Com um principal propósito: desenvolver tematizações que melhor problematizem o tema escolhido para ser estudado.

Todas as vivências promovidas por cada um desses encaminhamentos que acabamos de descrever são atividades que compõem a tematização no CC. Em cada uma delas

é preciso ficar sempre atento aos discursos que circulam na própria aula, na escola, na mídia, na sociedade em geral e aos conflitos que podem ocorrer entre os alunos e alunas, principalmente quando o tema é polêmico. Nunes et. al. (2018) descrevem que o CC é uma produção constante, uma invenção que acontece em meio as condições de vida entre os professores e professoras atuantes no ensino básico e superior. É juntamente com os e as estudantes compenetradas na cultura corporal que esse currículo se desenvolve, em meio aos conflitos e no questionamento dos limites fixos de uma única verdade. Desse modo, por meio das críticas, das problematizações e tematizações, o CC mostra outros caminhos e possibilidades de pensar sobre a cultura, na qual existem várias verdades nos diferentes discursos.

Consideramos então, que essa perspectiva curricular voltada para a cultura, defende o conhecimento pela vivência, aberto para mudanças na transgressão dos limites. Sendo assim, seguindo essa linha de pensamento, é um erro afirmar o que o CC é. Portanto, consideramos que esse currículo da EF que tem a cultura como centro, está sempre aberto e em constantes mudanças, porém, com a mesma base epistemológica, sem escapar do seu principal objetivo: afirmar a diferença! É assim, que até esse momento, compreendemos que no CC a diferença é afirmada a partir da transgressão.

Atravessado por esses pensamentos, o próximo capítulo irá tratar de outros operadores conceituais que facilitarão compreendermos a ressignificação na minha⁸⁴ prática pedagógica com o basquete, durante um ano nas aulas de EF pautadas no CC em uma escola pública no município de Sorocaba. São eles: a representação, formulada por Stuart Hall; a governamentalidade e contraconduta, apresentadas por Michel Foucault. Enfatizamos que ambos autores e conceitos corporificam a teorização dessa proposta curricular.

⁸⁴ Em alguns momentos do texto, principalmente nas narrativas do relato de prática sobre o basquete, a escrita estará na primeira pessoa no singular. Quanto ao desenvolvimento de todo campo teórico e das análises, a escrita continuará na primeira pessoa no plural.

4. Ferramentas conceituais

Para as análises do material produzido nesta pesquisa, percorrido no capítulo seis, seguiremos um modo de pensar e ver as coisas por um viés pós-estruturalista. Atentar-nos-emos às narrativas dos sujeitos discentes por meio de três importantes noções conceituais: a representação, conforme os escritos de Stuart Hall (2016); a governamentalidade e a contraconduta, formuladas por Michel Foucault (2008).

Tomamos a representação com o intuito de compreendermos a constituição das identidades, tanto das práticas corporais como dos sujeitos por meio dos discursos. Uma vez que entendemos que são as práticas discursivas e não discursivas que produzem e reproduzem as representações de cada coisa. A noção de governamentalidade trata-se de uma importante ferramenta que possibilita a problematização das relações de poder entre os indivíduos e consigo mesmos. E a contraconduta por justamente emergir nas técnicas da governamentalidade, em que a resistência atua em meio à liberdade.

Essas três ferramentas conceituais nos deram a possibilidade de percebermos e compreendermos as relações de poder em cada um dos sujeitos e nos grupos nas aulas de EF na escola em que o tema foi o basquete (governamentalidade). Assim como nos ajudaram a identificar por meio dos diálogos, conflitos e problematizações os possíveis indícios e ocorrências da resignificação (contraconduta). Uma resignificação que se fez presente nas disputas por (representações) e nos deslocamentos das identidades.

4.1. A representação

A noção de representação, elaborada por Stuart Hall, fundamenta-se nas noções de sujeito, discurso, verdade e poder. Assim como faz com a noção de identidade, que trabalha sob rasura⁸⁵, Hall assume que se trata de um conceito complicado para se efetuar análises sociais, mas, devido à força da sua presença precisa ser reelaborado, atendendo às

⁸⁵ Para Hall (2000, p. 104), a rasura é a situação de um conceito colocado em sua originalidade como não mais necessário ser pensado. Porém, se esse conceito em rasura não for substituído por um outro, há a necessidade de continuar sendo analisado, mas, diante das suas formas "destotalizadas e desconstruídas", sem a necessidade de continuar trabalhando no paradigma da sua origem. No texto "Quem precisa de identidade?", Hall simboliza a "rasura" com (X), em que as duas linhas que se cruzam sinalizam que o conceito sob rasura na sua forma original está incompatível quanto a sua leitura atual. Um conceito sob rasura trás a ideia de que não deve mais ser pensado conforme suas origens antigas, no entanto, elas são "questões-chaves", ou seja, necessárias para pode pensar na atualidade. Por isso a mudança do modo de pensar a representação da semiótica para as práticas discursivas, porém, foi e se faz necessário ainda fazer o uso da linguística para o uso desse conceito na atualidade (HALL, 2016).

contribuições que a virada linguística trouxe para as Ciências Humanas e Sociais. Assim sendo, entendemos que a sua definição, nos ajuda a entendermos como a identidade das coisas é fixada e produz nos efeitos da cultura. Sua proposta facilita a compreensão tanto da força do significante (imagens visuais, acústicas; objetos visíveis e invisíveis), e dos jogos de força que os deslocam diante dos processos de significação e dos regimes de verdade que os instauram.

O que acontece são ações de exclusões na tentativa de se criar representações universais, tanto para o próprio ser humano como para as práticas sociais, como as corporais, a realidade, em suma, a vida. Com isso, concordamos que a identidade das coisas está constantemente sendo modificada devido à presença da diferença⁸⁶, que potencializa a criação de novos significados, produz outras representações. Isso acontece com todas as representações, seja da cultura corporal, das metodologias de ensino, das teorias curriculares, dos conceitos pedagógicos, etc.

Segundo Hall (2016), a representação nos Estudos Culturais tem a relevância de fazer uma conexão dos sentidos e da linguagem à cultura. Um processo complexo, em que a linguagem tem a função de produzir as coisas e à medida que as instituem, expressa, mostra e explica como elas acontecem. O autor explica que a representação é o ato de descrever um conceito na ação de retratar algo que permita uma imagem mental. Para ele, ao ter na mente a imagem de um objeto e o conceito que dá significado ao mesmo, de imediato se pensa na palavra que o represente. Ao citar em voz alta essa palavra, se faz a comunicação pela linguagem, ou seja, são as palavras que representam as coisas. Nesse caso, as palavras são signos linguísticos, e a linguagem é a produção dos significados dos conceitos na nossa mente. Pode ser também por meios de símbolos, em que um objeto simboliza algo. Dessa forma, compreendemos que a representação faz uso da linguagem pelas imagens e signos para dar significados a essas coisas, aos conceitos.

O signo é parte fundamental da linguagem. O significante e o significado dão sentido ao signo. Exemplo: o objeto ou a palavra celular é um significante, um aparelho de telefone portátil é o significado, o código de acordo com nossa cultura liga o significante ao significado, que dão sentido ao signo, que é a palavra celular em um processo de comunicação seja visual como um outdoor, ou discursivo, como em um diálogo (HALL, 2016).

⁸⁶ A diferença que trazemos aqui, foi melhor desenvolvida no terceiro capítulo (O Currículo Cultural), nas páginas 54,55,56 e 57.

Para conceituar algo, precisamos usar princípios da similaridade e da diferença⁸⁷. Ao pensarmos em uma coisa, devemos nos lembrar das suas semelhanças e diferenças com outros objetos. Para então chegarmos em um conceito que represente somente essa coisa de acordo com nosso ponto de vista. Parece simples, mas não é. Conceituar é um trabalho para filósofos (DELEUZE; GUATARRI, 2010). Nessa pesquisa, que não é filosófica, a ideia não é criar conceitos novos que representem a ressignificação no CC, mas, olhar esse encaminhamento de outro jeito presente na cultura corporal nas aulas de EF pautadas nessa perspectiva por meio da filosofia.

O conceito de acordo com Hall (2016), é a própria representação que damos as coisas visíveis ou invisíveis. Quando esse autor usa objetos para explicar essa questão, está a começar pelo mais simples (aquilo que se vê fisicamente) para o mais complexo (o que é abstrato). De acordo com o autor, dar um conceito a um objeto visível fisicamente é fácil. Difícil é conceituar uma coisa que não se vê, como por exemplo: o amor, a fé, a raiva, etc. Nesse caso, em nossa pesquisa, a complexidade está em conceituar a ressignificação, dar outros sentidos a ela. Trata-se de um processo de representação complexo pelo fato da ressignificação ser materializada tanto pela linguagem discursiva (palavras ditas ou escritas) quanto pela não discursiva (a gestualidade). É preciso compreender por meio das atitudes dos sujeitos, como ela se faz presente e com quais propósitos. Principalmente na relevância referente à produção de identidades dos sujeitos envolvidos com ela.

Segundo Hall (2016), na análise de um conceito a outro pelas semelhanças e diferenças, se cria as ideias complexas que representam uma coisa, abstrata ou visível. Apoiados nesse autor, entendemos que a “ressignificação” é um conjunto de letras, uma palavra, um signo representado no CC como um encaminhamento didático-metodológico por meio dos códigos. Um signo abstrato com certos sentidos que significam certos conceitos. Nossa pesquisa se trata em dar outro significado a esse signo, a fim de inseri-lo de outro modo no regime discursivo do CC. Em produzir outros códigos que possam ligar esse signo a outros sentidos e conceitos sem descaracterizar os já existentes, mas, ir além do que já existe.

Hall (2016), ao falar sobre linguagem e representação, tem como objetivo mostrar a importância desse assunto no estudo das culturas, pelo fato de cada cultura ter seus conceitos definidos e que não são os mesmos em outros meios culturais. Pela linguagem se percebe a diferença de sentidos entre os conceitos. Pela linguagem se torna possível a

⁸⁷ Os significados se dão pela diferença. Hall amplia a visão estruturalista de linguagem de Saussure e explana que são pelos sistemas classificatórios que muitas vezes produzem oposições binárias e, que a linguagem dá sentido aos significantes. Uma ação chamada pelo autor de "sistema de diferenças". Os significantes significam pelas diferenças e não pela identidade das coisas.

comunicação no uso dos conceitos. Uma coisa ou fato pode ser representado por mais de um signo/palavra. Tanto por diferentes línguas, como por novas criações de palavras criadas de acordo com cada cultura. Exemplo: a palavra "irado" pode representar uma "afirmação", ou algo "legal", ou alguém que está tomado pela ira. As coisas, para o autor, não significam nada. Somos nós que através dos signos/palavras empregamos significados⁸⁸ para as coisas. Desta forma são criados os conceitos (os significados), que se ligam aos significantes (a coisa em si) pelos códigos. E, os códigos ligam o conceito/sentido com o signo/palavra, imagem ou objeto.

Segundo Hall (2016), as representações dadas pelos conceitos em nossas mentes formam os mapas conceituais. Para que haja compartilhamento de mapas conceituais é preciso que exista antes uma linguagem em comum. Na linguagem, as palavras, os sons, as imagens e até os objetos, são signos, desde que carreguem consigo certos sentidos. Duas pessoas podem pensar em uma única coisa e possuírem mapas conceituais diferentes. Quando isso acontece, não há possibilidade de diálogo entre essas pessoas. No caso contrário, quando os mapas são semelhantes, o diálogo se faz presente. A cultura é um bom exemplo para explicar isso, uma vez que ela se dá por compartilhamentos de ideias semelhantes ou mapas conceituais parecidos.

Para Hall (2016), os sentidos dependem da relação entre o signo e o conceito, que se dão pelos códigos. O autor diz que os signos são arbitrários, isto é, as palavras são apenas um conjunto de letras, o que dá sentido a elas são os códigos que se estabelecem em um sistema simbólico, ou seja: "É o código que fixa o sentido" (HALL, 2016, p.52). Entendemos que no basquete, ou em qualquer outra prática corporal, a leitura está nos gestos, os sentidos de cada gesto são os códigos. Exemplo: no basquete profissional é proibido o uso dos pés para tocar na bola durante um drible, já no streetball é permitido. Os códigos nesses exemplos são diferentes de um basquete para o outro, porém, ambos são usados como reguladores.

Com base nesse exemplo acima, no decorrer de algumas das nossas vivências na escola, chegamos a observar em algumas salas de aula tabelas com desenhos que representavam o semáforo, exatamente com as mesmas cores (verde, amarelo e vermelho), porém, com outros significados: o verde representava o bom comportamento da criança por ter terminado as atividades no tempo previsto; o amarelo representava que a criança se comportou, porém, não terminou as atividades (ou vice-versa); e o vermelho para aquelas que não se comportaram bem e que não terminaram as atividades. Nesse caso, o significante, isto

⁸⁸ Segundo Hall, os significados não estão no objeto, na pessoa, na coisa ou nas palavras, mas sim, nos sentidos que damos firmemente, que acaba depois de um tempo, se fixando, tornando-se natural.

é, a sinalização das cores de um semáforo é a mesma, mas, por estar em uma sala de aula, estabelecem-se outros códigos atribuindo outros significados aos objetos/significantes.

Desse modo, entendemos que onde há cultura se encontra a linguagem nos sistemas de representação, seja na religião, na literatura, nas histórias mitológicas, nas práticas corporais, nas aulas de alfabetização, nas aulas de EF, etc. Segundo Nunes (2016), as práticas corporais e culturais são constituídas por uma linguagem corporal que se dá pelos códigos colados nos corpos e nos gestos que dão a elas uma representação. O corpo ganha formas com as gestualidades, com isso, cada grupo cultural é capaz de representar suas práticas corporais, sua linguagem própria, seu modo de comunicação com outras culturas e com o mundo. Na EF pautada no CC, é preciso que os professores e professoras ajudem os alunos e alunas, por meio da leitura direcionada pelas aulas, a compreenderem que os significados construídos no sistema linguístico são atravessados por relações de poder, e, por isso, produzem de fato os sentidos da identidade de cada prática corporal na tentativa de fixar seu significado conforme o acontecimento dos jogos de força do grupo que o produz. Algo que possivelmente aconteça justamente pela leitura dos códigos/sentidos para a obtenção de uma interpretação.

Segundo Hall (2016), o sentido, historicamente, nunca é fixo, para que haja sua compreensão, há a necessidade de um processo contínuo e ativo da interpretação. Na explicação do autor, “o sentido deve ser ativamente ‘lido’ ou ‘interpretado’” (HALL, 2016, p. 60). No entanto, em todo caso, é inevitável e necessário o uso da linguagem, mesmo que nela existam sentidos diferentes entre os sujeitos que se comunicam, ou seja: o sentido que entendemos na posição de espectadores, leitores ou público, dificilmente será exatamente igual o sentido que foi atribuído pelo interlocutor, escritor ou outros espectadores.

Ao objetivarmos uma interpretação, ou quando queremos dizer algo sobre alguma coisa, é preciso que entremos na linguagem, na qual todos os tipos de sentidos que nos antecedem estão guardados. Porém, temos uma grande dificuldade em organizar e depurar todos os outros sentidos ocultos que modificam ou distorcem aquilo que queremos dizer ou interpretar. Como exemplo de interpretação e distorção de sentidos, Hall (2016, p. 60-61) usa a palavra “negro”, que dependendo de como está sendo usada, transmite uma conotação negativa, mesmo que não seja essa a intenção de quem pronunciou: “quarta-feira – um dia negro na bolsa de valores”.

Apoiados em Hall (2016), entendemos que a interpretação torna-se essencial no processo de dar e tomar o sentido, na qual o leitor tem a mesma relevância que o escritor na produção e compreensão dos mesmos. Quem escreve ou diz algo, faz isso por meio dos seus sentidos, e quem lê capta e interpreta conforme seus sentidos guardados, no entanto, para

ambos os sujeito, os sentidos podem ser diferentes - para um positivo, para o outro negativo. Cada significante empregado ou codificado pelo significado deve ser significativamente interpretado ou decodificado por quem faz a leitura. Para o autor "signos que não tenham sido inteligivelmente recebido ou interpretado não são, em nenhum sentido útil, "significativo" "(HALL, 2016, p. 61).

Para melhor entendermos o que Hall quer dizer com a leitura e interpretação de códigos, sentidos e significados pela linguagem, além do exemplo com as cores do semáforo na sala de aula, trazemos aqui um outro, relacionado à prática corporal do boxe. Para muitas pessoas, trata-se de uma luta em que se usam somente os punhos para ganhar a contenda do adversário, dividida em duas modalidades: o profissional e o amador. O primeiro é representado pelo alto grau de riscos ao praticante, por conta dos fortes golpes que atingem a cabeça, por isso, seus representantes são mais bem reconhecidos financeiramente e como sujeitos/atletas. Já o amador representa menos riscos aos seus sujeitos/atletas representantes, pelo fato do uso obrigatório do capacete. No entanto, não é difícil nos dias de hoje, encontramos outros boxes, como o aeroboxe, que se trata de uma ginástica aeróbia com as gestualidades da luta, com outros significados que produzem uma representação voltada para o emagrecimento ou melhora do condicionamento físico. Trata-se da mesma representação: o boxe, porém, com outro significado/identidade. No caso, os sujeitos/praticantes efetuam outras interpretações e produzem outros discursos por conta dos códigos que se configuram por meio da linguagem corporal.

Com isso, compreendemos por meio de Hall (2016), que o signo de uma comunicação somente pode ser compreendido mediante a articulação entre o conceito e a imagem produzida pelo código. Não por menos, temos vários significados para o significante boxe - esporte de combate ou uma ginástica, que permitem a tradução do conceito. Por serem arbitrários, imposto pela cultura, vemos que esses códigos não são naturais, mas, sim, resultados de convenções sociais que são marcadas por relações de poder que impactam na governamentalidade das coisas. Com isso, entendemos que em cada cultura, os códigos produzidos pelos sujeitos no meio em que se vivem, possuem sentidos diferentes.

Pautados nesse autor, a representação é tomada como significante (coisa, objeto, prática corporal, etc.), que quando deslocada do significado (sentidos, códigos, gestos), é desconstruída e reconstruída por meio das práticas discursivas. Dessa maneira alteram-se os significados das coisas, no caso do boxe, as identidades da própria prática corporal, como também a dos sujeitos que a vivencia. Diz Hall (2016):

Nós começamos com uma definição bem simples de representação. Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já, essa definição carrega a importante premissa de que coisas, objetos, pessoas, eventos, no mundo não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós na sociedade, dentro das culturas humanas que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado (HALL, 2016, p. 108).

Sendo assim, entendemos que a noção de representação tem a importância de fazer uma conexão dos sentidos e da linguagem à cultura. Processo na qual a linguagem tem a função de produzir significados. Ao tomarmos esse processo como uma convenção cultural arbitrária, torna-se importante investigar tanto a fixação dos limites da representação, como a definição das coisas que acontecem como a ocorrência da disputa de significados. Tudo vai depender das relações de poder envolvidas na arte de governar em cada cultura, prática corporal, sujeito ou grupo social.

A reflexão que trouxemos até aqui, teve uma maior amplitude na representação produzida pela abordagem semiótica que Hall se apropriou da linguística de Saussure⁸⁹. Daqui em diante, apoiados pelo mesmo Hall (2016), discutiremos a representação por meio da abordagem discursiva com base no filósofo francês Michel Foucault. Isso não descaracteriza os sentidos da semiótica na representação que discutimos, mas, possibilita uma maior ampliação ao significado dessa ferramenta conceitual que adotamos para essa pesquisa, de modo mais específico, a discursiva.

Para Hall (2016), a abordagem semiótica relacionada à representação foi percebida por meio de como as palavras estão na forma de signos da linguagem. Porém, segundo ele, ao pensarmos analiticamente a cultura, percebemos a necessidade de uma melhor e mais cuidadosa análise quanto à própria representação presente nas narrativas, afirmações, grupos de imagens e discursos que circulam e operam através de uma diversidade de textos e áreas de conhecimento referentes a assuntos que adquiriram uma grande e perceptiva autoridade.

Com isso, o que Hall faz é indicar as limitações da abordagem semiótica ao confiar o processo de representação à linguagem, e tratá-la como um sistema fechado e estático. Segundo esse autor, posteriormente, houve um movimento intelectual mais preocupado com a representação como um campo de produção de entendimento social, num

⁸⁹Ferdinand de Saussure, nascido em Genebra no ano de 1857, desenvolveu uma boa parte do seu trabalho em Paris. O foco das suas pesquisas foi a linguística moderna. Hall (2016), se apoia em Saussure, não diretamente por causa da linguística, mas sim, pela sua visão geral da representação norteado pela abordagem semiótica. Saussure morreu em 1913 na cidade de Morges.

sistema mais aberto, conectado de forma mais íntima às práticas sociais e também às questões de poder, que escapam da questão semiótica.

O que Hall (2016) tenta nos mostrar, é que na abordagem semiótica, o sujeito foi retirado do centro da linguagem devido o foco maior no processo de significação, o que é problemático, pois limita o significado ao ato da sua criação. Essa reflexão levou outros teóricos como Michel Foucault, a voltarem na questão do sujeito, porém, sem colocá-lo de volta ao centro na posição única de autor dos sentidos. Hall explica que Foucault usou o conceito de representação em um modo mais restrito do que ele próprio tinha usado. Para o filósofo francês, a verdadeira preocupação deveria estar na produção de conhecimentos, ao invés dos sentidos, como faz a semiótica de Saussure. A isso, Foucault chamou de discurso, no lugar da linguagem.

Preocupado com os sujeitos, com o poder discursivo, os projetos de pesquisas de Foucault concentravam-se nas análises de como os seres humanos se relacionavam, se compreendiam, se faziam existentes pela e na cultura, assim como os conhecimentos produzidos em cada período histórico. Um exemplo claro do poder do discurso, em meio à produção de certos conhecimentos abordado por Foucault, foi a fala autoritária dos médicos homens referente às pacientes loucas do século XIX. O poder discursivo do homem médico, apoiado em certos conhecimentos da época, subjetivou as próprias mulheres a acreditarem que eram loucas (HALL, 2016).

Hall (2016), ao se aproximar de Foucault, compreende que os signos não importam, nem mesmo os códigos, o que importa de fato na representação são as práticas discursivas e não discursivas que a produz. O autor apoiado em Foucault, compreendeu que para o filósofo, a preocupação principal está nas relações de poder, e não nas de sentido. É nessas relações de poder que o discurso emerge. Foucault com essa preocupação, procurou se atentar as várias disciplinas do conhecimento nas ciências humanas, e as chamou de ciências subjetivadoras, pelo fato da sua eminência e influência na cultura moderna, consideradas em várias instâncias como os discursos da verdade.

O objetivo de Hall foi introduzir a abordagem discursiva de Foucault na questão da representação, ao mesmo tempo que ele alerta ao cuidado de não associarmos o conceito de discurso ao linguístico. De certo modo, o autor nos diz que o discurso tem relação com a linguagem e a prática, pois visa superar a tradicional separação entre o que é dito (linguagem) ao que se faz (prática). Para Foucault, é pelo discurso que se constrói o assunto, define e produz o conhecimento, assim como governa a maneira de como poderão ser significativamente anunciados e discutidos (HALL, 2016).

Foi assim que Hall, apoiado nesse filósofo, adotou a representação produzida pelas práticas discursivas e não discursivas, que ao mesmo tempo em que regula as condutas dos outros, regula o próprio sujeito. Trata-se da governamentalidade e de suas práticas de governo.

4.2. A governamentalidade

A noção da arte de governo que tomamos aqui é advinda de Michel Foucault. Nos diversos cursos desenvolvidos por ele no *Collège de France* entre os anos de 1970 e 1982, seu propósito foi evidenciar o modo como nos tornamos sujeitos de diferentes ordens por meio da exposição, em um primeiro momento, das diferentes maneiras do exercício do poder atuantes no Ocidente, de forma mais específica, nos períodos que ele mesmo denominou de clássico e moderno, e, no segundo, remetendo-se à antiguidade no intuito de encontrar as proveniências acerca do modo como os sujeitos assumem/atuam/resistem aos modos de governo das almas produzidos na cultura (ocidental)⁹⁰. Esse filósofo, nesses cursos, ao discutir o poder e suas relações com a sociedade antiga e contemporânea, desenvolveu durante suas análises alguns conceitos referentes às maquinarias de poder, a seguir: a soberania, o poder disciplinar, o biopoder e as técnicas de governo da população e de si mesmo. Para todos esses complexos conceitos, Foucault chamou de governamentalidade (GALLO, 2012).

Tomamos a noção de governamentalidade de Foucault como o conceito/ferramenta inicial para entendermos o governo das condutas. Governar, para esse filósofo não pode ser confundido com certos sentidos, como: reinar, comandar, fazer a lei. Não é a mesma coisa que ser soberano, suserano, senhor, juiz, general, proprietário ou professor, em uma suposição que são esses e somente esses quem possuem o poder de governar. Não é isso! A palavra governo, tem o significado de "seguir um caminho ou fazer seguir um caminho" (FOUCAULT, 2008, p. 162). Um caminho a ser seguido ou fazer seguir pela governamentalidade é o que permite um sujeito governar o outro e a si mesmo. A complexidade desse conceito foucaultiano será percorrida um tanto quanto breve nessa pesquisa perante sua amplitude, porém, necessária, uma vez que para Foucault, o poder de governar remete à conduta dos sujeitos.

⁹⁰ Sublinhamos que não nos interessou neste estudo discorrer sobre o trabalho de Michel Foucault. O referido enquadramento dos cursos tem a intenção de localização para desenvolvermos as ferramentas que nos interessam.

Foucault (2008) analisa que governamentalidade gira em torno de algumas questões: como se governa? Como ser governado? Como governar os outros? Por quem devemos aceitar ser governados? Como fazer para ser o melhor governador possível? Questões como essas passam a ser problematizadas no Ocidente, a partir do século XVI, momento em que acontece a transição de dois grandes processos: o desmonte das estruturas feudais para a criação dos Estados-Nação, que são movidos por aspectos territoriais, administrativos e coloniais; e as reformas das condutas espirituais, que provocaram a dispersão e dissidência religiosa cristã na Europa. Segundo o filósofo, esses processos, apesar de distintos, se movimentam cruzando-se entre si, com interferências entre ambas as partes.

Ao perceber esses cruzamentos, Foucault preocupado com as questões do poder sobre a vida, passou a analisar os processos interdependentes no decorrer das últimas centenas de anos. Com isso, notou que as formas de repressões centralizadas no poder do Estado exercidas pelo soberano, se deslocaram para outras mais descentralizadas e distribuídas (mas não necessariamente democratizadas) de poder, exercidas por grande quantidade de instituições e também pelos próprios sujeitos. Para Foucault (2008), diferentes governamentalidades se fazem nessa passagem da arte de governar do soberano para o modo de governo de racionalidade do Estado. Nessa transição, a governamentalidade passou a existir como atividades distintas da arte de governo do Estado, cuja racionalidade se ampara nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, na qual fazem parte integrante do próprio Estado.

Algo que aconteceu no fim do século XVIII e início do XIX, em que houve a tal mudança da razão do Estado, que perpassou pela polícia até chegar na economia política, a razão econômica. Na primeira, o Estado de polícia tinha como propósito governar no sentido de regular o comportamento humano quanto às formas de comunicação e coabitação. Refere-se a uma governamentalidade de Estado referente de como o homem deveria viver na sociedade, em suas comunicações, nas ações de intercambiar, vender e comprar, etc. Por esse motivo, foi associado ao Estado de polícia as condições de existência da urbanização, "policiar", "urbanizar". Um modo de governar para urbanizar os territórios, constituir cidades.

Já a segunda, a economia política ou a razão econômica, não estava de todo modo, substituindo a razão do Estado de polícia, porém, criou diferentes formas de racionalidade de Estado. Trata-se de uma nova governamentalidade que nasceu com os economistas, em que a regulamentação entre os homens em seus negócios mercantis, transações comerciais, controle dos preços, exportações e importações de mercadorias ocorrem naturalmente, sem uma interferência direta do Estado. A essa, Foucault diz que por meio dela fomos introduzidos nas linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea.

Sendo assim, Fimyar (2009) descreve que a governamentalidade nas análises foucaultianas, refere-se a dois outros termos: governo e mentalidade. Na qual as práticas de governo são racionalizadas e fundamentadas por uma mentalidade que as sustenta. Nesse sentido a governamentalidade fortemente analisada por Foucault está relacionada a essas práticas que governam através das técnicas desenvolvidas para controlar, normalizar e moldar as condutas das pessoas, constituindo dessa forma, os sujeitos governáveis.

Essa nova prática do governo, ou a arte de governar múltipla do Estado, é variável. É uma ação política. Está em diversos setores da sociedade e não somente no poder do Estado, por exemplo: o pai de família governa sua casa; o superior de um convento governa seus seminaristas ou noviças; o pedagogo ou o professor governa seus alunos e alunas, etc. O que Foucault indica são as várias formas de governo, que não se concentram somente no Estado. Fato que não afasta esses modos de governar do Estado no meio da sociedade, assim como não são isoladas. São modos de governar que se cruzam e entrecruzam entre elas no interior da sociedade (FOUCAULT, 2008).

Veiga-Neto e Lopes (2007), ao fazer um estudo com ferramentas foucaultianas, entre elas a governamentalidade, esclarece que o governo, em seu sentido amplo de governar como posto no parágrafo anterior, foi se restringindo, de modo que hoje, é usada quase que apenas nas instâncias e ações relativas ao Estado. Eles explicam que esse estreitamento ocorreu justamente por conta das relações de poder que foram gradualmente governamentalizadas e racionalizadas com o amparo das muitas instituições do Estado. Nas palavras de Foucault:

Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acercar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações (FOUCAULT, 2008, p. 491).

Para esse filósofo francês, a arte de governar pode ter dois lados: ascendente e descendente. A primeira está relacionada ao modo como o príncipe governava o seu principado, em que a governamentalidade começa do sujeito em si, ou mesmo para com sua família, até que chegue a governar um Estado. Já a segunda, refere-se ao bom modo de governar pelo Estado, que reflete nos pais que governa bem sua família, suas riquezas, seus bens, seus dependentes, etc.

O intuito de Foucault ao dividir a arte de governar em dois lados, ascendente e descendente, foi falar do desbloqueio da ação daqueles que governam a partir do momento em

que percebem que há muitas formas de governo para além daquela exercida pelo príncipe. Diz Michel Foucault:

Enquanto, aí, vemos que o governador, as pessoas que governam, a prática do governo, por um lado, são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo; há portanto muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades. Por outro lado, todos esses governos são interiores a própria sociedade ou ao Estado. É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 124).

Se expandirmos as técnicas de governo do Estado, encontramos a escola como uma das suas instituições centrais do processo de governamentalização, e, com ela, a Educação Física. Visto que ela, obrigatoriamente, é coordenada por políticas de Estado que sequestram o tempo livre de seus sujeitos a fim de educá-los⁹¹. Esse processo se dá pelo currículo. Compreendemos com isso, que o currículo é uma técnica de governo descendente do Estado para governar o professor, que governa os alunos e alunas, e esses são conduzidos a governarem a si.

Segundo Foucault (2008), o governar se faz no exercício do poder. O professor e a professora, ao dar aula, quando diz o que será feito ou estudado, exercem o poder sobre os alunos e alunas. Isso quando bem feito, reflete nas alunas e alunos que exercem poderes sobre si e sobre outros e outras. Uma governamentalidade descendente, que nada mais é que a consciência de saber o que é ser governado e o que é governar. No entanto, todo sujeito, independente da origem do poder que atua sobre si, por também exercê-lo, é um indicativo que nem toda prática de governamentalidade é descendente. O poder para esse filósofo, não está relacionado à burguesia (patrão e empregado), reconhecimento intelectual (professor e aluno) não está no opressor quanto ao oprimido. Mesmo que haja uma inversão do poder, exemplo: do oprimido tornar-se o opressor, para esse filósofo, essa transformação não causa nenhum tipo de efeito, porque não se modificam as relações de poder, o que se modifica são as posições de dominação, mas a opressão se mantém.

A governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault sofreu algumas alterações durante seus estudos quanto ao seu modo de ser percebida assim como sua atuação na sociedade. Nas aulas no *Collège de France*, no curso *Segurança, Território e População*, a governamentalidade explicada por ele, teve um sentido mais voltado para as questões do regime de poder que se instaurou no século XVIII, com foco no controle da população, como

⁹¹ Cabe lembrar que educar, do latim *educere*, indica extrair o sujeito de si mesmo para o introduzir no mundo, conduzir por caminhos para a instrução.

o saber a economia política, colocada em prática por meio de instrumentos técnicos essenciais usados como dispositivos⁹² de segurança. Em outro curso, no *Nascimento da biopolítica*, Foucault, ao analisar as relações de poder, relaciona a governamentalidade com procedimentos de controle e formas de intervenções estatais, requeridos por uma dupla exigência: liberdade e segurança. O foco estava no governo da vida, no controle das doenças, das epidemias, da criminalidade, da marginalidade.

Em momento posterior, Foucault traz uma terceira análise da governamentalidade, que para ele, se baseia em quatro principais grupos de tecnologias, sendo elas: tecnologias de produção, por permitir a produção, transformação e manipulação das coisas; tecnologias dos sistemas de signos, por permitir a utilização de signos, sentidos, símbolos ou significações; tecnologia de poder, por determinar a condução, em que o objetivo é o sujeito; e a tecnologia de si, por permitir que os indivíduos efetuem, através de seus próprios recursos ou de outros, um número de operações em “seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2014, p. 266).

A governamentalidade discutida aqui, para as análises conceituais dessa pesquisa, trata-se de uma fusão entres esses apontamentos de Foucault, com um viés mais direcionado às práticas discursivas. Desse modo, entendemos então, que a governamentalidade são técnicas criadas racionalmente para governar, que ganham força com o desbloqueio da arte de governar nas sociedades europeias seiscentistas: todos governam e se governam dentro da mesma racionalidade que contribui para a governamentalização do Estado.

Entendemos que a governamentalidade atua diretamente no território (escola), no governo dos sujeitos (alunos e alunas, professores e professoras, diretores e diretoras, etc.) que o habitam. Por tanto, ao governar um território, se governa os sujeitos governáveis que ali vivem, nas suas condições de vida e existência, como uma preocupação secundária ao objetivo que se deseja, porém, necessária. A metáfora do barco⁹³ é um bom exemplo: “O que é governar um barco? É encarregar-se dos marinheiros, mas é também encarregar-se do navio,

⁹² Segundo Foucault (2015), o dispositivo é uma rede de elementos heterogêneos que atendem uma determinada função e que se resumem nas relações de forças presentes em diversas instituições controladoras da sociedade, a seguir: escolas, famílias, igrejas, hospícios, hospitais, presídios e outros elementos que pertencem a essa rede. O dispositivo da sexualidade como operador e regulador dos corpos é um bom exemplo para entendermos esse conceito foucaultiano. Para Foucault, a sexualidade trás representações voltadas pelo poder com relação ao corpo ligado aos processos de subjetivação quanto ao modo de viver das pessoas. O dispositivo está nesses processos que subjetiva na maneira de como o sujeito percebe e usa o seu corpo, algo que não está relacionado somente ao ato sexual, mas, a todos os outros aspectos corporais, como: os cuidados com o corpo, a saúde de modo geral, a preocupação com a vida, com os cuidados de si, etc.

⁹³ Essa passagem está citada sem corte nas análises dos dados dessa pesquisa.

da carga; governar um barco também é levar em conta os ventos, os escolhos, as tempestades, as intempéries (FOUCAULT, 2008, p. 129).

O filósofo explica que governar um barco é encarregar-se (governar) dos (os) marinheiros, mas também do navio e da carga, ao se preocupar com fatores externos como os ventos, as tempestades, as dificuldades diversas, etc. Desse modo, o objetivo daquele que governa o barco, além de conduzir os marinheiros a salvo, é entregar a carga corretamente no porto, sem descartar a possibilidade dos imprevistos, riscos e perigos que poderão acontecer. No entanto, a preocupação/governo dos marinheiros deve ser primária, para que o objetivo seja alcançado.

Ao refletirmos a respeito dessa metáfora, o que muda em uma aula, na relação do professor e da professora com seus alunos e alunas, em relação ao currículo, as situações de recursos/materiais e com o contexto político e social? Será que tudo isso é levado em consideração? Entendemos que dar aula se assemelha ao ato de conduzir/governar um barco. Ao mesmo tempo em que a professora e o professor devem se preocupar com aquilo que as alunas e alunos aprenderão, também é preciso levar em consideração como e para que. É aí, que segundo Foucault, se encontra a complexidade de governar, tanto os sujeitos como as coisas; tanto os alunos e alunas, como a aula, o conteúdo, o currículo, a sociedade, etc. são governáveis e também governam. No entanto, a preocupação com os sujeitos/grupo discente deve estar em primeiro lugar, para que os saberes causem efeitos na produção de representações e identidades.

Com base na filosofia foucaultiana, entendemos que quem governa, procura conduzir por meios de técnicas racionais, que subjetivam e induzem os sujeitos a viverem de certa forma. Contudo, para Foucault (2008), onde há poder, há resistência. Nem todas as pessoas concordam com o modo como são governadas e seguem um modelo de conduta imposto a elas - tanto na sociedade para com os outros, como para si mesmas. Por meio dessa discordância, forças emergem na contra mão da conduta imposta. Seus desejos em seguir outra conduta por si próprias provocam movimentos conflituosos na convivência em sociedade. A esse movimento Foucault (2008) denominou de *contraconduta*.

Na perspectiva de Dardot e Laval (2016, p. 399) a *contraconduta* na análise foucaultiana, refere-se à revolta ou resistência de conduta, que reflete no significado de “uma luta contra os procedimentos postos em ação para conduzir os outros”. Complementam Gallo e Limongelli (2020) dizendo que a *contraconduta* na reflexão de Foucault está na condução das condutas que implica na emergência de outras formas de conduzir. Trata-se de uma ação a

partir da resistência e a afirmação daqueles que não desejam ser governados de certa maneira e lógica de governo. Buscam com isso, outras formas de serem governados e de governarem.

4.3. A contraconduta

Esse conceito, a contraconduta, foi melhor explicado por Michel Foucault em sua aula de 1 de março de 1978 no curso: *Segurança, Território e População*. Na qual, antes mesmo dele falar sobre o tema (contraconduta), preocupou-se em esclarecer quais sentidos a palavra conduta carrega.

Pois, afinal de contas, esta palavra - "conduta" - se refere a duas coisas. A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução. Conduta das almas, creio que é assim que talvez pudéssemos traduzir, menos mal essa *oikonomíapsykhôn* de que falava São Gregório de Nazianzo, e penso que essa noção de conduta, com o campo que ela abarca, é sem dúvida um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental (FOUCAULT, 2008, p. 255).

O comportamento humano, para esse filósofo, se dá sob o efeito de uma condução. Como exemplo, e para iniciar essa discussão, Foucault cita a conduta das almas promovida pelo poder pastoral cristão na Idade Média. Esse poder pastoral é algo específico, em que o objetivo está nas condutas dos homens na promessa de outra vida após a morte. Condução que acontece através de instrumentos e técnicas que permitem tanto aos que conduzem como aos que são conduzidos a agirem e se comportarem de certa maneira⁹⁴ na sociedade, nas relações com o outro e com o mundo.

⁹⁴Trata-se do viver a vida seguindo os princípios morais e éticos da igreja: frequentar os cultos religiosos; usar certos estilos de roupas; fazer jejuns e outros sacrifícios para o alcance da santidade. No entanto, o cumprimento dos dez mandamentos das leis de Deus, talvez represente melhor a produção do sujeito disciplinado pelo poder pastoral, em que no texto de Êxodo no antigo testamento, nas bíblias hebraicas, existe uma passagem em que o narrador diz que o próprio Deus falou com Moisés: “Eu sou Javé seu Deus, que fiz você sair da terra do Egito, da casa da escravidão. Não tenha outros deuses diante de mim. Não faça para você ídolos, nenhuma representação daquilo que existe no céu e na terra, ou nas águas que estão de baixo da terra. Não se prostre diante desses deuses, nem sirva a eles, porque eu Javé, seu Deus, sou um Deus ciumento: quando me odeiam, castigo a culpa dos pais nos filhos, netos e bis netos; mas quando me amam e guardam os meus mandamentos, eu os trato com amor por mil gerações. Não pronuncie em vão o nome de Javé seu Deus, porque Javé não deixará sem castigo aquele que pronunciar o nome dele em vão. Lembre-se do dia de sábado, para santificá-lo. Trabalhe durante seis dias e faça todas as suas tarefas. O sétimo dia, porém, é o sábado de Javé seu Deus, não faça nenhum trabalho, nem você, nem seu filho, nem sua filha, nem seu escravo, nem sua escrava, nem seu animal, nem o imigrante que vive em suas cidades [...]. Honre seu pai e sua mãe: desse modo você prolongará sua vida, na terra que seu Deus dá a você. Não mate. Não cometa adultério. Não roube. Nem apresente testemunho falso contra o seu próximo. Não cobice a casa do seu próximo, nem a mulher do seu próximo, nem o escravo, nem a escava, nem o boi, nem o jumento, nem coisa alguma que pertença ao seu próximo” (BÍBLIA, 1990, p. 87-88).

Segundo Foucault, o poder pastoral se define pelo ato do bem-fazer, em que a principal ação é fazer o bem. Por isso, cabe ao pastor, aquele que possui o poder da condução do seu rebanho, conduzi-los para a salvação, algo que se aproxima do objetivo do soberano/rei quanto a salvação da sua pátria. Durante esse processo de condução, do fazer sempre o bem, cabe ao pastor, em primeiro lugar, oferecer ao seu rebanho os meios de subsistência. Foucault (2008, p. 170) diz que: "O poder pastoral é um poder de cuidado", o pastor é quem zela por todo o rebanho de ovelhas, as alimenta diretamente, as conduz para pastos verdejantes e fartos; vai atrás das que se desviam; cuida daquelas que se feriram, se preocupa em nunca deixar uma se quer para trás. Foucault, ao explicar essa função do pastor e o seu poder, comenta que em um texto rabínico, há uma explicação sobre como e porque Deus escolheu Moisés para conduzir seu povo/rebanho de Israel. Nesse texto diz que foi justamente porque Moisés, quando era pastor de ovelhas no Egito, sabia como ninguém fazer suas ovelhas pastarem em segurança, protegendo a cada uma individualmente e a todas, sem que nenhum mal acontecesse a qualquer uma delas.

O poder pastoral é disciplinar, que além de conduzir suas ovelhas, primeiramente, preocupa-se em produzi-las. Trata-se do poder da igreja dado ao pastor⁹⁵ em relação ao rebanho. Um exemplo desse controle, ou melhor, produção de uma identidade cristã, são os sacramentos, que segundo Foucault (2008), forma o sujeito/ovelha e todo o rebanho, "o que é o poder sacramental, o poder do batismo? É chamar as ovelhas para o rebanho. O da comunhão? É dar o alimento espiritual. É poder, pela penitência, reintegrar as ovelhas que se desgarram do rebanho" (FOUCAULT, 2008, p. 203). Trata-se da condução das ovelhas por meio de técnicas disciplinares postas pelo poder da igreja.

Assim como em toda relação de poder, na pastoral cristã também existe a resistência. Um poder que influenciou o surgimento de certos movimentos específicos refletidos pelo ato de resistir quanto às certas formas de condutas. Movimentos de insubmissão, resultado de revoltas específicas de condutas, emergindo dessa forma a contraconduta, que segundo Michel Foucault, é a negação de uma conduta em busca de outra forma de condução. No caso do poder pastoral, seria um movimento de resistência pela escolha de um outro pastor, que conduza a vida de outro jeito, com métodos diferentes para que se alcance a salvação. São movimentos que tentam escapar de certa conduta para adquirirem outras formas de serem conduzidos. Nas práticas corporais, por exemplo, se o

⁹⁵ Nessa passagem, o termo pastor usado por Michel Foucault, assim como em todo contexto do poder pastoral, refere-se aos líderes da igreja católica, seja o padre ou bispo. Após a revolta de Lutero, aqueles que assumem o lugar dos padres e bispos, comumente são chamados de pastores, líderes de igrejas protestantes.

praticante ou grupo decidem mudar as regras, acabam produzindo outras, de modo que o jogo continue com outros meios de regulação, de condução.

Um exemplo marcante dessas revoltas de conduta, ocorridas no Ocidente cristão, foi a de Lutero⁹⁶.

E, afinal, a maior das revoltas de conduta que o Ocidente cristão conheceu foi a de Lutero, e sabemos muito bem que no início ela não era nem econômica nem política, qualquer que tenha sido, é claro, o papel que logo assumiram os problemas econômicos e políticos. Mas o fato de essas lutas serem específicas, de essas resistências de conduta serem específicas não quer dizer que permaneceram separadas ou isoladas umas das outras, com seus próprios parceiros, com suas próprias formas, com sua própria dramaturgia e seu objetivo bem distinto. Na verdade, estão sempre ligadas, quase sempre em todo caso, ligadas a outros conflitos ou a outros problemas (FOUCAULT, 2008, p. 259).

Para Foucault (2008), Lutero ao não querer ser mais conduzido pelo cristianismo católico⁹⁷ da época⁹⁸, ao se revoltar contra algumas condutas da igreja católica, produziu as contracondutas que fizeram nascer a Reforma Protestante. Interessante que o filósofo destaca que por mais que Lutero tinha de modo específico uma revolta contra o catolicismo, não foi possível separá-lo de outros movimentos da sociedade como políticos e econômicos. Com outras palavras, o que esse filósofo quer dizer, é que a contraconduta de Lutero contra a conduta da Igreja Católica, sendo essa ligada a política e economia na época, também provocou mudanças nesses campos, que redimensionou, por exemplo, o poder da Igreja Católica nos Estados absolutos. Até mesmo porque, movimentos de contracondutas também ocorriam em outros segmentos, como explica o filósofo:

Vocês vão encontrar essas resistências de conduta ligadas por exemplo, em toda a Idade Média, as lutas entre a burguesia e o feudalismo, seja nas cidades flamengas', por exemplo, ou em Lyon, na época dos valdenses'. Vocês vão encontrá-las ligadas

⁹⁶ Martinho Lutero foi um monge da ordem de Santo Agostinho, que iniciou no século XVI um movimento de reforma da Igreja Católica chamado de Reforma Protestante. Fato que ocorreu em uma época de muitas transformações, em que Lutero, ao se tornar doutor em teologia, passou a questionar o poder absoluto do papa e as práticas da Igreja Católica em suas cobranças de indulgências, abusos e corrupções. Procurou também defender o sacerdócio universal de todos os cristãos, assim como o livre acesso às Escrituras (BARBOSA, 2011).

⁹⁷ Procuramos definir o termo como cristianismo católico, justamente porque a reforma da igreja provocada na contraconduta de Lutero fez nascer outra forma de praticar o cristianismo, o protestantismo. Entende-se que o cristianismo continuou, porém, com técnicas de governamentalidades um tanto diferente de governar nas suas correntes. Ainda cabe dizer que o movimento protestante de Lutero, dada a sua proposta de conduta, produz constantemente novas contracondutas, que incidem na sua variação com finalidades distintas dentro do cristianismo, tais como os luteranos, batistas, adventistas, neopentecostais, etc. Por sua vez, a Igreja católica também produz contracondutas que, no entanto, produzem alterações no seu interior. É nesse sentido que se enquadram na Contra reforma ao Concílio Vaticano II, que mudou as estruturas das condutas dos padres e fiéis.

⁹⁸ Michel Foucault nessa aula de 1 de março de 1978, não cita o ano em que Lutero se revoltou contra o cristianismo ocidental. De acordo com Barbosa (2011), esse movimento que se chamou de Reforma Protestante por conta das revoltas de condutas de Lutero contra a Igreja Católica da época, se deu no século XVI, aproximadamente nos anos entre 1500 e 1520.

também a esse descolamento, que se produziu principalmente, que ficou evidente principalmente a partir do século XII, entre a economia urbana e a economia rural (FOUCAULT, 2008, p. 259).

Foucault (2008), com o intuito definir e explicar melhor essas revoltas de condutas, descreve que elas emergem através das práticas de resistência, que geralmente, são encadeadas por meio de três questionamentos, sendo: por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos? Questões essas que indicam que por mais que as revoltas de conduta sejam específicas em sua forma e objetivo, já mais são autônomas. Sempre estão presas a certos processos de subjetivação e desejo.

Ao abordar o termo (contraconduta) para explicar a relação entre o poder pastoral e o poder soberano que se estabelece por conta da governamentalização do Estado na sociedade moderna, Foucault informa que:

São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (FOUCAULT, 2008, p. 257).

Para melhor aprofundamento, Michel Foucault didaticamente relata em seus estudos a forma como a resistência provocou mudanças nas estruturas do poder pastoral no decorrer da história:

Isso não quer dizer que o poder pastoral tenha permanecido uma estrutura invariante e fixa ao longo dos quinze, dezoito ou vinte séculos da história cristã. Pode-se até mesmo dizer que esse poder pastoral, sua importância, seu vigor, a própria profundidade da sua implantação se medem pela intensidade e pela multiplicidade das agitações, revoltas, descontentamento, lutas, batalhas, guerras sangrentas travadas em torno dele, por ele e contra ele (FOUCAULT, 2008, p. 197).

Desse modo, entende-se que o poder pastoral não deixou de existir, porém, foi modificado com o decorrer dos séculos por meio das resistências que negaram certas condutas ao ponto de produzirem outras. De um jeito ou de outro, o poder pastoral permaneceu e, segundo o filósofo, permanece, o que mudou foram suas estratégias de condução.

Importante entendermos que o objetivo do filósofo não é criticar o poder pastoral referente à condução das pessoas, não é dizer que a igreja é errada ou certa por fazer isso ou aquilo. Seu objetivo é exemplificar o conceito conduta, como algo que em uma relação de poder tem o sentido de conduzir os modos de viver e pensar das pessoas. O mesmo exemplo pode ser relacionado a partidos políticos, sistemas econômicos, princípios familiares, a grupos de lutas de gênero, etnia, etc., e também a cultura corporal e as suas práticas.

As diferentes representações do basquete⁹⁹, por exemplo, criam estratégias que conduzem as pessoas que o praticam por meio das regras, vestimentas, condições de espaços e recursos, que nada mais são que técnicas de governo. Estamos a falar da governamentalidade específica posta pelo basquete para governar o jogo, no sentido de conduzir o modo de jogar dos sujeitos. Se uma pessoa ou grupo não aceitarem tais formas de conduções e assim resistirem e criarem outras condutas (regras, artefatos, gestos, etc.), trata-se de uma contraconduta a partir da resistência. Uma contraconduta que emerge com a resistência do sujeito ou dos grupos sociais diante do que se apresenta. Cabe retomar que a contraconduta só é possível acontecer em uma relação de poder, na qual exista um mínimo de liberdade.

As revoltas de condutas emergiram por meio da liberdade nas relações de poder como resistência ao poder pastoral, de modo ainda mais intenso passou a serem os conflitos de condutas nas margens das instituições políticas. Momento que no século XVIII, foi tomado a exemplo do poder pastoral, o exercício da governamentalidade na condução do povo. Em que o governo do Estado se encarregou da conduta dos homens, da população. Como exemplo, Foucault (2008) usou o recrutamento dos soldados para as guerras. Em que ser soldado ao mesmo tempo que era algo nobre, também poderia ser uma profissão mais ou menos voluntária no recrutamento militar. O jovem homem, ao ser recrutado, passava a ser visto como um bom cidadão, de bom comportamento, a seguir uma conduta política, moral, de sacrifício e de dedicação para salvar os outros, conduzido por estratégias de governo diante do poder do Estado. No entanto, a partir do momento em que o sujeito soldado passava a ver a forma como estava sendo conduzido, que contrariava o modo como desejava ser conduzido, poderia, então, recusar ir para a guerra. Uma atitude que Foucault chamou de deserção-insubmissão. Ao tomar a decisão de não empunhar as armas, o soldado buscava outra conduta, que o filósofo identificou de contraconduta moral. Uma negação da educação cívica, dos valores ditos antes pela sociedade, da obrigatoriedade de ir para a guerra e arriscar sua vida ao matar outras para salvar a nação. Uma recusa da conduta posta pelo sistema político.

Com esse exemplo, Foucault (2008) mostra que a palavra contraconduta remete ao significado de luta contra os processos postos como práticas de governamentalidade. Com isso, definitivamente ele abandona os termos: revolta da conduta ou insubmissão¹⁰⁰. Para o

⁹⁹ Usamos como exemplo a prática corporal do basquete por ser o tema estudado no relato de prática que é o material de análise desta pesquisa. No entanto, qualquer outra prática corporal normatizada se encaixaria nessa explicação.

¹⁰⁰ Foucault (2008), ao explicar a produção de uma conduta que emerge na resistência de outra, ele cogitou a possibilidade de chamar essa atitude de “revolta de conduta”, ou de “insubmissão”. No entanto, ele abandonou as duas: a “revolta”, para ele, era demasiadamente forte para nomear as formas de resistência que são mais difusas e mais suaves. Quanto a “insubmissão”, por ter vínculo com a submissão militar, com a obediência, se referindo

filósofo, as formas de resistência que está no enfrentamento de um poder que a pulso forte impõe conduzir os homens em suas vidas, no seu cotidiano, de fato, tenha melhor sentido na palavra: *contraconduta*. Pelo simples fato de se remeter aos sentidos da palavra *conduta*.

Ao pensarmos com Foucault, compreendemos que um grupo de alunos e alunas, em uma aula, ao serem governados e governadas pelo professor ou professora, formas de condutas são postas. No caso da EF, formas de condutas determinadas não só pelo docente, como também pela própria prática corporal em estudo. A pergunta que deve nos fazer pensar, é: diante de tais condutas postas, tanto pelos professores e professoras como pelas práticas corporais, de que forma os alunos e alunas agem? São facilmente governados e governadas? Se resistem e atuam na *contraconduta*, quando ela surge e por que surge? Entendemos que se houver qualquer tipo de resistência, capaz de gerar conflitos, que resultem em discussões, embates e outros modos de pensar, fazer e viver, é a *contraconduta* que ganha espaço, desde que exista o mínimo de liberdade. Não somente nas aulas, mas, também na formação de identidades. Será que todas as pedagogias da EF abrem espaço para que a *contraconduta* seja produzida, vivenciada e discutida?

Para Candiotto (2011), a noção de governamentalidade ligada à noção de *contraconduta* diretamente tem relação com o poder e dominação. Quando Foucault fala das relações de poder, ele está a dizer dos jogos estratégicos entre liberdades (práticas de liberdade¹⁰¹), sendo nesse campo o lugar em que é possível que ocorram os processos reversíveis entre ações de conduta e conseqüentemente nas de *contraconduta*. No entanto, o mesmo não ocorre nos estados de dominação, por ser um tipo de poder exemplificado em formas de domesticação e violência que inviabiliza a ação da resistência, geralmente presentes nas estruturas estáticas e hierárquicas. Nos estados de dominação, os sujeitos são governados dentro de uma margem de ação praticamente inexistente, em que a resistência se torna inoperante, com isso, não há possibilidade que ocorram as práticas de liberdade.

Segundo Foucault (2004), para se pensar nas práticas de liberdades, é preciso ter a noção de dominação. O filósofo traz essa questão para ser discutida por meio das análises nas relações de poder que estão presentes em todas as relações humanas e não somente ao que se refere ao poder político, ou seja: as relações de poder estão presentes nas famílias, nas ações pedagógicas, no corpo político, etc. Em todos esses territórios, o poder se movimenta e produz. Para Foucault, a questão problemática e complexa nas relações do poder está no

então a desobediência, é uma palavra um tanto fraca demais, mesmo o fato de a obediência ser o ponto central para o entendimento dessas coisas ligadas a resistência que produz outras condutas. Diante dessas explicações, Foucault compreendeu que melhor seria a *contraconduta*.

¹⁰¹ Já explicada na nota de rodapé número 77.

estado de dominação. Em que as relações de poder não são móveis, fato que impedem modificações entre os sujeitos envolvidos. Por conta do estado de dominação, as relações de poder são bloqueadas, nessas situações, não existem práticas de liberdade. No entanto, o processo de liberação nesse território dominado por um poder fixado, abre possibilidades para novas relações de poder, que deverão ser controladas pelas práticas de liberdade.

Os processos de liberação não possuem os mesmos significados que as práticas de liberdade. Para Foucault (2004), a liberação está nas lutas por libertação, ele usa como exemplo a questão de um povo colonizado, que procura se liberar do seu colonizador. Para isso, torna-se necessário que o sujeito ou grupo, antes de uma libertação do colonizador, libertar-se de si mesmo, de uma moral opressiva pelo cuidado de si, em que o indivíduo ou o povo deva buscar maneiras aceitáveis e satisfatórias que defina sua existência. Trata-se de formas de libertação do poder que domina e fixa as relações. Já as práticas de liberdade remetem-se a um movimento que vem depois dos processos de liberação, em que o sujeito pensa e age de um jeito a definir para ele mesmo formas agradáveis, aceitáveis e que possam satisfazer as questões de suas existências ou da própria sociedade.

O filósofo descreve a liberdade como um jogo complexo na qual ela é a condição de existência do poder. Em qualquer relação, é preciso que a liberdade esteja presente para que de fato o poder se exerça. Nela está a condição para que haja uma relação de governo de si e dos outros que produz e cria, ao invés de uma estrita violência improdutiva. Já o poder imposto como dominação, que governa o sujeito pela repressão, o coloca em um estado de sofrimento, ao tirar de si toda e qualquer possibilidade de resistência. Se não há liberdade, não há práticas de resistência, nem criação de outras condutas, significados, representações e identidades.

Como anunciado no início deste capítulo, através desses três conceitos percorridos aqui, pretendemos identificar os processos representativos no relato de prática sobre o basquete. Assim como as técnicas de governamentalidades presentes nas relações entre professor e professora, alunos e alunas na cultura escolar e no tema escolhido para ser tematizado. Também os efeitos da resistência como uma contraconduta que refletiram nas vivências de uma prática corporal, que assim como qualquer outra, é constantemente movimentada pela produção de significados que emergem nas relações de poder.

MÉTODOS

5. A autoetnografia do *flâneur*

Para esta pesquisa, utilizamos a autoetnografia da minha própria prática pedagógica, proposta por Santos (2017) e apoiada no agente etnográfico¹⁰²*flâneur*, descrito por McLaren (2000).

De acordo com Santos (2017), a autobiografia é de extrema importância para a estrutura da autoetnografia. Uma forma do pesquisador, por meio de registros como um diário, ou memória, narrar sua própria vida, ou certos momentos/passagens específicas dela. Trata-se de um método referente à construção de um relato de vida e práticas que se dá a partir de si mesmo e, que se equilibra em três orientações: análise; interpretação; e reflexão.

A análise se refere a uma orientação metodológica em que a base é etnográfica e analítica. Tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal por meio de princípios da autobiografia. Baseia-se na própria etnografia como uma orientação metodológica, no sentido de ir a campo, coletar dados, buscar informações.

Já a interpretação emerge pelos fatores vividos pelo pesquisador e por sua relação com o objeto de pesquisa, cuja orientação é cultural, no sentido de fazer o sujeito que pesquisa buscar compreender ou interpretar os fatores vividos a partir da memória ou registros de fatos e experiências anteriores. Tem um aspecto de promover um relacionamento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, com os fenômenos sociais investigados e com a orientação do conteúdo produzido.

Em terceiro está à reflexão, que se desenvolve em um papel muito importante neste modelo de investigação através da consciência, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador referente às suas contribuições para os resultados dos estudos. Fundamenta-se na autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Fato que faz a reflexividade assumir uma função muito importante no modelo de investigação autoetnográfica. Supõe que o ato de refletir sobre os sujeitos ou objetos em análise, impõe uma constante consciência, avaliação e reavaliação realizada pelo pesquisador da sua própria contribuição com a pesquisa. É a relação do pesquisador com seu objeto ou sujeitos investigados que influenciará na produção dos resultados.

¹⁰² Segundo Maia (2013), apoiada em McLaren, pesquisar por meio da etnografia consiste em tornar-se *flâneur*. A autora destaca que o pesquisador é um consumidor e produtor de textos, que vivencia atividades de observações, escutas e leituras, ao circular e analisar criticamente diversos espaços da escola dentro de suas realidades e especificidades.

De acordo com Santos (2017), essas três orientações formam o chamado equilíbrio triádico da autoetnografia. Desse modo, as especificidades que caracterizam o método autoetnográfico se resumem no reconhecimento e na inclusão de experiências do pesquisador, a partir do tema que ele escolhe pesquisar seguido para o desenvolvimento da própria pesquisa. Para a escolha do que será pesquisado, como exemplo, são levados em consideração os recursos como memórias, diferentes modos de registros, a autobiografia e a história de vida de quem irá pesquisar.

Segundo esse autor, durante a pesquisa por meio desse método, a relevância está nas experiências de outros sujeitos e nos fatos existentes que tanto aproximam quanto distanciam as vivências do tema escolhido. Dessa maneira, compreende-se que o potencial da autoetnografia se encontra na relevância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores da pesquisa. Fato que promove pensamentos e atitudes políticas por parte do autor em relação ao tema, que o influencia nas escolhas e nos direcionamentos investigativos com os possíveis avanços.

No entanto, tais escolhas limitam a forma de pesquisar por conta dos processos de subjetivação que ocorrem pelos discursos que constroem o sujeito¹⁰³. Quando o pesquisador se apoia em um campo teórico pós-crítico, a escolha do método é algo que causa muito incômodo, pela dificuldade de encontrar um que converse com o campo. De alguma forma, esse método escolhido evidencia uma posição de retorno a uma consciência pura, capaz de refletir sobre o que se fez. O que não condiz com o campo teórico adotado. Com o intuito de transgredir as limitações desse método, decidimos então, fazer o uso do mesmo, sendo interferido por outros pensamentos que dialogam com a teoria pós-crítica.

Por meio dessa análise, buscamos uma saída na autoetnografia do *flâneur*. Segundo Santos (2017), trata-se de um gênero da própria etnografia apoiada na figura do personagem *flâneur* e no ato de flânar descritos por Peter McLaren (2000). No entanto, não há possibilidades de escapar da autorreflexão, uma vez que a autoetnografia se vale nela. Nossa intenção em associar a autoetnografia com o agente etnográfico *flâneur* foi desenvolver uma coleta de dados de forma mais livre e não preocupada com a quantidade de material empírico a ser produzido e muito menos com o resultado. Entendemos que assim seria uma maneira de tomarmos um certo cuidado com as questões da consciência pura que talvez pudesse interferir nas interpretações dos dados coletados, com isso, darmos maior vazão aos acontecimentos,

¹⁰³ Subjetivado por essa reflexão, procurei dar continuidade com o método, mas, sem deixar de me preocupar com os discursos que estavam me constituindo como sujeito pesquisador, professor, orientando, aluno, marido, pai, etc.

análises e pensamentos, sem uma seleção talvez injusta do que poderia ser usado ou descartado.

De acordo com McLaren (2000), o agente etnográfico *flâneur* é como um sociólogo¹⁰⁴, que não apenas desenvolve uma autorreflexão, como também se torna parte da ação autorreflexiva. Esse sujeito deve transformar as próprias relações sociais e culturais nas práticas institucionais pelo desenvolvimento promovido e pelas vivências de leituras e escritas. E assim, colocar em investigação suas estruturas e pressupostos.

McLaren pauta-se no *Flâneur* da obra de Walter Benjamim (1892-1940), cujo escrito foi baseado na poesia de Charles Baudelaire (1821-1867) e Marcel Proust (1871-1922). Expressa aquele que observa interligando o ato de flânar¹⁰⁵ com o imaginar e o sonhar. O *Flâneur* na figura de um etnógrafo¹⁰⁶ é um sujeito observador e presente na raiz de todo trabalho intelectual, político e pós-moderno. Procura investigar pela curiosidade e interesse no objetivo de realizar seus desejos. Visa recolher dados talvez insignificantes, que se tornam significantes ao se juntar com outros.

Segundo Rocha e Eckert (2003), o personagem *flâneur* refere-se a um sujeito que traça um percurso sem um destino fixo. Logo, não se trata de um andar sem uma busca por algo, sempre há a intenção de captar alguma coisa. Esse personagem baudelariano compreende o território/cidade por onde caminha, como um lugar estruturado por relações sociais e políticas. Por meio dessa compreensão, o *flâneur* se vê perambulando por lugares que ao mesmo tempo que conhece, também desconhece. Percebe gostar de certas coisas assim como desgostar de outras. Em certos momentos é pego por algo que lhe atrai, que lhe chama a atenção, assim como outros acontecimentos podem passar despercebidos.

Uma posição de sujeito difícil de assumir, que busca fixar provisoriamente atos de leitura e escrita do mundo, em que procura libertar o objeto de análise do poder soberano de categorias fixadas e inadmissíveis. Preocupa-se com a própria subjetividade no engajamento narrativo de textos e contextos constantemente abertos e sempre parciais. Trata-se de uma

¹⁰⁴Conforme McLaren (2000), o ato de *flânerie* pressupõe a precondição de uma reflexão sociológica em que as atuais condições do popular pós-moderno exigem do pensamento crítico.

¹⁰⁵ Na obra de Benjamim, flânar é o mesmo que caminhar sem rumo, sem objetivos, vagando nas ruas da cidade descompromissado de qualquer interesse. Em uma etnografia, o *flâneur ao flânerie*, além de observador ou decifrador é também produtor. Aquele que além de consumir textos pela leitura também os produz em uma perspectiva crítica e pós-moderna. Definido pela vertigem da sedução, o *flâneur* permite ser seduzido ao ponto de sair de si mesmo e penetrar-se no jogo do mundo investigado (McLAREN; 2000).

¹⁰⁶ Rocha e Eckert (2003) relatam que o etnógrafo tem por ação o ato de descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais partindo das técnicas de observações e conversações, acopladas em uma interação com o outro. Aquele pesquisador que faz registros tradicionalmente em diários, relatos ou nota de campo, com ações movidas por seus pensamentos no tempo e espaço histórico do objeto em pesquisa. Busca por excelência delinear as formas que reveste a vida coletiva no campo da pesquisa.

reflexão crítica dos materiais coletados e produzidos presentes nas mediações por relação de classe, de gênero, de sexualidade e de etnicidade, em que os efeitos são reconhecidos como múltiplos e encenados em múltiplas e contraditórias maneiras (MCLAREN, 2000).

Influenciado por esse personagem, encarei¹⁰⁷ o papel do pesquisador *flâneur*. Sempre preocupado com o processo de subjetivação, por conta dos discursos que estavam a me atravessar naqueles momentos, procurei caminhar pelas aulas como se perambula pela cidade. Com um olhar atento e observador, me obriguei a registrar cada acontecimento e narrativas, independente de saber se teria serventia ou não. Assim como certas coisas me interessavam, outras me causavam incômodos, porém, independente dos sentimentos, permiti ser subjetivado pela importância de pesquisar algo que pudesse, de alguma forma, contribuir com o CC, principalmente com os alunos, alunas, professores e professoras que estão emergidos nessa perspectiva curricular.

Para dar conta da autoetnografia, com base no personagem *flâneur*, utilizamos um diário de bordo escrito, por meio do qual registramos os fatos ocorridos nas aulas, fomentados pelo encontro entre docente, com suas intenções investigativas e pedagógicas; discentes, e as representações que produzem significados de si, do objeto de estudo, dos colegas; prática corporal - foco do estudo, com suas representações; as formas de regulação da cultura escolar - que impactam no modo de condução das aulas, dos docentes e discentes.

Três modos foram escolhidos para coletar os dados, analisá-los e transformá-los em objetos de pesquisa: registros; apresentação em Power Point; texto-relato.

1º modo: durante todo ano letivo de 2019, todas as atividades de planejamento das aulas, assim como todos os registros das mesmas, foram escritos em um caderno (diário de bordo).

Em casa ou na escola, nos Horários de Trabalho Pedagógicos (HTPs), procurava fazer o planejamento das atividades que seriam vivenciadas durante a semana. No ano de 2019 em que desenvolvi as aulas que resultaram no material empírico dessa pesquisa, geralmente eu costumava separar os HTPs de sexta-feira para fazer os planos de aulas por meio das análises dos ocorridos durante toda a semana, em seguida, pensava e planejava as atividades para a semana seguinte. O planejamento das aulas futuras sempre dependia das ocorrências das passadas.

No início de cada aula, com cada turma, procurei registrar no caderno a data, a turma, o local da aula e o período. Sempre deixava um espaço de aproximadamente 10 linhas

¹⁰⁷ Escrevemos na primeira pessoa do singular devido a própria autoetnografia que ocorreu durante as aulas do autor pesquisador.

para registrar as falas dos alunos e alunas (enunciados), e os fatos que pudessem ocorrer durante as vivências. Ao registrar as falas, entre parentes, procurava escrever o nome da aluna ou aluno que as proferiu. Nomes que não cito no relato por questão de ética. Quando se tratava das observações de como se desenvolveu as atividades propostas, o registro era feito sobre os ocorridos, a turma envolvida nas vivências e a atividade que estava sendo realizada.

Esse caderno ficava sempre aberto e com o lápis próximo, para que eu fizesse o registro na própria aula, sem deixar para depois. Nos dias em que eu dava 10 aulas, para 10 turmas diferentes, eram 10 registros diferentes, mesmo alguns sendo redundantes quanto as falas e ocorrências. Nas aulas seguintes, sempre procurava fazer as leituras dos registros anteriores referente a cada turma e em cada aula, para que eu pudesse me lembrar dos ocorridos. Fato que às vezes, nos fazia (docente e discentes) alterar o planejamento semanal para fazermos melhores problematizações diante dos conflitos que ocorriam durante as tematizações. Quando ocorria, isso também era registrado no caderno (diário de bordo).

Outras formas de registros que acompanharam as do caderno, por serem diárias, foram feitas por fotos e filmagens com o uso da câmera de um celular da marca Motorola, modelo Moto G4 *play*, tanto as fotos como os vídeos eram salvos semanalmente ou quinzenalmente em pastas nomeadas com o tipo de tematização/conteúdo, data e turma.

Nas aulas em que ocorreram as entrevistas com os representantes da prática corporal em estudo (basquete), fiz o uso de um aplicativo de gravação para gravar as falas que pudessem surgir durante as vivências, além dos registros no diário de bordo, fotos e filmagens. O aplicativo escolhido chama-se “Gravador de Voz Fácil”, instalado no mesmo aparelho celular usado para tirar as fotos e fazer os vídeos. Após as gravações, o arquivo era salvo em uma pasta nomeada com data, turmas e sujeitos envolvidos.

2º modo: no final de toda semana, procurava fazer a leitura dos registros e transcrevê-los em slides no programa Power Point Windows 2007 (esse exercício se deu devido às apresentações quinzenais para o grupo de pesquisa e estudo da FEF Unicamp, Grupo Transgressão - GT) nas quais as minhas práticas eram discutidas com embasamento de textos que fazem parte do referencial teórico do CC. No primeiro slide de cada apresentação, eu descrevia o tema e as atividades usadas nas aulas que compuseram o processo da tematização, assim como as características dos sujeitos envolvidos, sem citar os nomes.

Ao elaborar os slides com as narrativas dos alunos e alunas e observações dos ocorridos nas aulas, também procurava incluir as fotos e vídeos correspondentes as mesmas aulas, datas e turmas.

3º modo: este se deu na produção de um texto (relato de prática), que foi construído através de todos os registros (diário de bordo, fotos, gravações e filmagens). Tal material foi analisado no próximo capítulo desse texto; o mesmo se encontra na íntegra, publicado no site do GPEF FEUSP (Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Nesse relato, procurei detalhar minuciosamente todos os ocorridos, conflitos, falas, questionamentos e opiniões que ocorreram por parte dos sujeitos envolvidos com as vivências durante as tematizações do basquete.

Em casa, na escola ou no Margem (laboratório de estudos das áreas de humanas da FEF- Unicamp), procurava analisar todos os registros e principalmente o texto final (relato de prática) com as lentes do referencial teórico do CC e das ferramentas conceituais escolhidas. Após o exame de qualificação que ocorreu em 25 de junho de 2020, 100% online pelo *Google meet* devido à pandemia provocada pela Covid-19, esse processo se deu com maior intensidade e dedicação.

Esperamos que por meio dessa pesquisa, os resultados temporariamente alcançados, de alguma forma possam contribuir com as ciências humanas, com a educação e de modo específico com a EF.

Foucault mostrou que a teoria está, por natureza, contra o poder -, ela deve fazer-se aderindo à forma científica de explicar, que se caracteriza por ter que remeter continuamente ao futuro a conclusão definitiva e, portanto, por deixar sempre aberto e incompleto seu programa explicativo. Porém, é preciso complementar, de todos os modos, que o saber é causa de mudanças através do que falta nele e não da sua acumulação (CRISÓRIO, 2003, p. 52).

Desse modo, entendemos que os resultados e saberes nunca são concluídos, mas, abertos para a continuidade, que de alguma forma possa falar, mostrar e analisar sobre o que ainda não foi falado, mostrado e analisado, independente do que já existe. Tenciona-se devolver para a sociedade parte do investimento que se faz nas universidades públicas que produzem ciência.

RESSIGNIFICAR PARA TRANSGREDIR OS LIMITES QUE CONDUZEM

6. Relato de prática: O basquete nas diferentes narrativas

Nesse relato, apresento¹⁰⁸ discursos, representações e vivências – tanto pessoais como dos alunos e alunas do ensino fundamental I, ocorrido em uma escola municipal de Sorocaba no ano de 2019. A escola tem dois ambientes destinados para as aulas de EF, sendo uma sala e uma quadra. Na sala há uma lousa branca de 1x1,20 m, tatames, uma televisão de 40 polegadas com DVD e internet com Wi-Fi aberto a todos os funcionários da escola. A quadra localiza-se próxima a essa sala, porém, o acesso de um espaço para outro é de aproximadamente 120 metros, nela contém dois armários com bolas diversas (iniciação, basquete, futsal, handebol e vôlei¹⁰⁹) cordas, arcos, coletes, duas lousas móveis de 60x60 cm e 10 cones. As aulas acontecem duas vezes por semana, cada dia em um desses espaços. Essa ocorrência não se dá por uma escolha simples dos professores e da equipe gestora, mas, sim, pelo fato do prédio onde se localiza a escola ser adaptado para tal.

Isso devido à escola atender à população que reside em outro bairro de Sorocaba, localizado geograficamente na zona norte da cidade, com uma população de aproximadamente 120.000 habitantes, fundado com o nome de São Bento, a 3 ou 4 km de distância, à depender da localidade onde mora a criança, por isso são usadas 7 linhas/trajetos de viagem. Apesar desse bairro não ser recente e com um aumento populacional gradativo, ainda não possui uma escola municipal para atender as crianças que devem cursar o ensino fundamental I.

Até o ano de 2013, as crianças estudavam em uma escola da rede estadual no próprio bairro, com algumas salas emprestadas para a secretaria de educação do município e em outra escola municipal localizada nas proximidades. A solução para a demanda foi alugar um galpão - projetado para ser uma empresa localizada em um bairro vizinho, e transformá-lo em uma escola.

Tudo isso ocorreu no fim de 2013, e em março de 2014 houve à inauguração da escola, batizada com o nome de um popular professor de literatura e música: Prof. Benedicto Cleto, que lecionou durante muitos anos nas escolas estaduais próximas do centro da cidade (JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2016) - não é difícil encontramos munícipes entre 50 e 60

¹⁰⁸ Como explicado na nota de rodapé de número 83, nesta parte do texto, por se tratar de uma autoetnografia, as narrativas estão na primeira pessoa do singular, já as análises na primeira pessoa do plural devido o apoio teórico das referências.

¹⁰⁹ Não à toa, os discursos dos esportes hegemônicos ainda se fazem fortes e presentes.

anos de idade que já tiveram aulas com ele. Sempre que encontro alguma dessas pessoas, pergunto sobre esse docente. Ouço que era um professor que amava ensinar com leituras espontâneas e, principalmente, por meio da música.

O resultado final foi a transformação de uma empresa com arquitetura específica para tal função em uma escola, com diversas salas divididas com paredes de drywall, um pátio, um refeitório, um parque com brinquedos para as crianças e dois espaços para as aulas de EF¹¹⁰.



No início, o atendimento era apenas para as crianças de 1ºs e 2ºs anos do ensino fundamental I, conforme a demanda de alunos e alunas aumentava, outras séries como 3ºs, 4ºs e 5ºs foram criadas ¹¹¹.

Devido à morte súbita de um aluno de 16 anos em 2014 durante uma aula de EF em uma escola do município, quatro anos depois, um dos vereadores da prefeitura desenvolveu um decreto, em que as aulas dessa disciplina na quadra só poderiam ocorrer após apresentação de atestado médico da criança. Em um primeiro momento, tal proposta foi aceita pela câmara municipal. Foi diante dessa situação, que a gestão da escola juntamente com o

¹¹⁰ Sem a existência de uma quadra, de inícios a educação física era feita em um espaço plano, de concreto e sem cobertura, ao lado do local onde foi construído um parque para as crianças.

¹¹¹ No ano de 2019 a escola passou a atender as crianças matriculadas dos 1ºs aos 5ºs.

professor de EF da época, decidiram criar uma sala para as aulas dessa disciplina. Por conta da inviabilidade da apresentação dos atestados de saúde dos alunos e alunas, a continuidade desse decreto não foi possível, e as aulas de EF voltaram a ocorrer na quadra sem nenhum tipo de restrição.

No entanto, essa quadra não apresenta medidas oficiais¹¹², e com o aumento da demanda de crianças e séries, conseqüentemente de professores e professoras de EF, foi necessário manter os dois ambientes (quadra e sala) para as aulas dessa disciplina. Isso porque era inviável a divisão da quadra por duas educadoras ou educadores com duas séries ao mesmo tempo.

A partir daí, ao considerar que cada turma tem por direito a duas aulas de EF na semana, ficou combinado que uma seria na quadra e a outra na sala. Desse modo, os espaços se tornaram suficientes para os professores e professoras terem melhores condições de trabalho e as alunas e alunos de estudo.

Logo no início, houve muita resistência por parte das crianças em usar o espaço da sala. Por uma questão de organização, hierarquia e de regulação, elas tiveram que aceitar. Com isso, nos deparamos com um cenário educacional em que dar aulas de EF na sala faz parte da rotina, fato que favorece um trabalho pedagógico no qual o professor ou professora possa usar outros recursos como TV, computador¹¹³ e internet.

Comecei o ano letivo de 2019 estabelecendo um diálogo com as crianças por meio da roda de conversa, por acreditar que essa estratégia favorece aos estudantes o exercício da fala, isto é, o exercício da participação política, bem como modifica, em termos, hierarquias. Esta opção também indica como os discursos pedagógicos constroem representações, que para a sua efetivação a elas são atribuídos valores positivos e, em oposição, se estabelece o negativo para as práticas que precisam ser consideradas inadequadas e, por isso, afastadas, como é o caso da “ordem unida”¹¹⁴.

A intenção com esse momento foi definir a prática corporal para estudarmos, por meio da realização do mapeamento das práticas corporais que compõem o universo da cultura corporal dos estudantes. Segundo Nunes e Neira (2016), a escolha de um tema que escape ou

¹¹² Em geral, as quadras das escolas municipais de Sorocaba são poliesportivas, e apresentam medidas oficiais (16m x27m).

¹¹³ Não temos computador nessa sala, mas a escola tem um notebook para o uso dos e das docentes quando esses e essas não querem usar seus próprios, por termos Wi-Fi em todo prédio, conseguimos fazer o uso desse recurso que muito favorecem o desenvolvimento das aulas.

¹¹⁴ Oriunda das práticas militares, que dominaram a EF por muito tempo, ordem unida é a nomenclatura dada ao posicionamento dos soldados da tropa distribuídos em colunas e fileiras tanto para a execução da marcha como para as paradas. Em tempos outros, nas aulas de EF era a forma usual para a transmissão de informações para os estudantes realizarem a atividade proposta.

esteja fora do contexto dos alunos e alunas, pode provocar uma distorção de significados que impeçam a produção de outros relevantes no decorrer da aula. Para que isso não ocorra, faz-se necessário reconhecer e valorizar os conhecimentos dos e das discentes. Nesse sentido, cabe ao educador ou educadora observar as práticas culturais presentes no entorno da escola, nos horários de entradas e saídas e nos intervalos. Além de conversar com os colegas de trabalho, e o mais importante, com os alunos e alunas.

Apoiado nesses autores, para esse processo da escolha do tema, elaborei alguns procedimentos para melhor organizar meu planejamento, sendo: conversar com os alunos¹¹⁵; observar as brincadeiras nos intervalos; e conversar com os inspetores sobre as práticas corporais que as crianças costumavam fazer no parque. Sendo assim, para a escolha do tema, elaborei algumas perguntas curtas e simples direcionadas a investigar a respeito das práticas corporais que naquele momento estava a afetar, de alguma forma, àquelas crianças, a saber: quais atividades ou brincadeiras fizeram nas férias, na rua ou nos parques? O que vocês gostam de fazer nos intervalos das aulas? No momento, tem alguma brincadeira, dança, música ou qualquer outra coisa que vocês estão fazendo em comum?

Além do questionamento, propus que as crianças construíssem brinquedos com peças de lego ou fizessem um desenho na lousa que representasse uma prática corporal de sua preferência. Foram muitas as respostas expressas nas falas e por meio dos desenhos na lousa: brincadeiras de corridas, parkour, vôlei, brincadeiras com bola, pega-pega, esconde-esconde, skate, patins, bicicleta, carrinho de rolimã, basquete, futebol, jogo online *Free Fire* e pipas. Da construção com as peças de lego sobrevieram: armas¹¹⁶, casas, bonecos e carrinhos.

A roda de conversa teve por intenção, também, oportunizar a todas as crianças a enunciarem seus saberes, a fim de fortalecer a aula como arena democrática de discussão e ação política. Ao serem convidadas a falarem, de início, algumas falavam mais do que outras, e, aos poucos, as que se mantinham em silêncio começavam a se posicionar, indicando que a intenção não era utópica. Além disso, observei as atividades que elas faziam na hora do intervalo e dialoguei com os inspetores para melhor saber sobre as mesmas.

Nas rodas de conversa, o jogo online *Free Fire* foi o mais citado pelas alunas e alunos. Ele também esteve presente nos desenhos e nos brinquedos com peças de lego. Segundo os inspetores, algumas crianças nos intervalos das aulas e períodos, ao brincarem com as peças de lego, também construía(m) armas de fogo. Ao perceber que esse jogo online de

¹¹⁵ Nem sempre esse momento ocorreu na roda de conversa. Também sentávamos em grupo para discutir os acontecimentos das aulas, ou ficávamos em pé, sempre juntos.

¹¹⁶ Ao perguntar para as crianças a representação das armas, prontamente respondiam que era por causa do jogo online *Free Fire*.

alguma forma estava a atravessar a cultura do brincar dos alunos e alunas, escolhi, de início, como tema de estudo o *Free Fire*.

Porém, não levei em consideração as condições estruturais de recursos tanto das crianças como da escola para a escolha desse tema, nem mesmo as normas da instituição. Foi quando me deparei com a proibição do uso de celular, e que nem todas as alunas e alunos tem esse aparelho, na verdade, geralmente usavam o de seus responsáveis, dificilmente teriam condições de levá-lo para a escola. Fiquei diante de um problema: e agora, como estudar o *Free Fire*, se para isso é necessário o uso do celular, sendo este artefato proibido na escola?

Sendo assim, diante das normas da instituição que regulam não apenas os e as discentes, mas, também, a docência, abandonei o tema escolhido e retomei as atividades de mapeamento. Com isso, voltei nos registros a fim de escolher outra prática corporal. Antes da nova escolha, decidi fazer mais uma atividade para melhor investigar a cultura corporal no contexto daquelas crianças, dessa vez na quadra. Orientei que montassem quatro grupos, de forma livre, sem minha interferência. Essa organização teve por intenção fazer com que ficassem com quem têm mais proximidade e que, entre os amigos e amigas de maior convívio, pudessem expor seus gostos e vontades, suas afinidades com alguma prática corporal, para que eu pudesse perceber a vivência de um jogo, dança, esporte, luta, ginástica ou brincadeiras que, de alguma forma estivesse presente e, que fizessem parte de suas constituições identitárias.

Os grupos um e dois, cada qual com uma pequena lousa, deveriam escrever ou desenhar uma prática corporal¹¹⁷ que gostam de fazer ou que gostariam de estudar nas aulas de EF. Enquanto isso, os grupos três e quatro, poderiam pegar qualquer material disponível nos armários da quadra e desenvolverem atividades que decidissem fazer juntos, e, ao mesmo tempo teriam que considerar as estruturas e espaços que temos na quadra. A medida da quadra é de 18x12 metros, temos dois armários com os materiais descritos anteriores, duas tabelas com duas cestas, dois gols de fut7¹¹⁸, uma latão de lixo, um rodo, uma carteira, duas cadeiras e três bancos de dois metros cada.

No final, realizamos uma roda de conversa para que uma ou mais crianças do grupo comentassem as atividades que escreveram na lousa ou que fizeram na quadra e qual seria a prática corporal escolhida para estudarmos.

Aqui, ressignifiquei alguns aspectos referentes ao mapeamento como ele está posto na literatura que trata o CC, no momento em que pedi para as crianças escreverem na

¹¹⁷ Brincadeiras, esportes, lutas, danças, jogos e ginásticas.

¹¹⁸ Fut7 ou futebol de 7 é nome dado à prática oficial do denominado popularmente futebol society.

lousa a prática corporal que desejavam estudar. Tal encaminhamento não consiste em deixar que as alunas e alunos escolham o que querem jogar, estudar, vivenciar. Nessa perspectiva curricular, a escolha de um tema deve ser feita, preferencialmente, por meio de um trabalho etnográfico, objetivando uma identificação e interpretação dos códigos de comunicação das práticas corporais ativas entre os sujeitos ali presentes, articulando-os com o projeto político da escola.

Mapear quer dizer quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aqueles que, não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou do universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal (NEIRA, 2011a, p. 107).

Quanto ao ato de pegar os materiais disponíveis no armário e usar os espaços e estruturas da quadra, entendo que foram dados limites que subjetivaram os e as estudantes a fazerem aquilo que seria possível fazer. Na primeira obra de Neira e Nunes sobre o CC, há uma passagem em que eles falam do mapeamento com a seguinte menção: “Assim, convém considerar quais as condições estruturais existentes na escola e na comunidade”, (NEIRA; NUNES, 2006, p. 251). Com isso, entendemos que esse processo se deu da escolha do tema e planejamento das aulas que antecedeu levar em consideração as possibilidades de estudo de acordo com a realidade de espaço/tempo dos e das discentes. Dessa forma, possibilitaria a ancoragem social da prática corporal o mais próximo possível da sua realidade, e consequentemente de uma boa leitura, pois, como nos diz Neira (2018):

Durante o mapeamento, os docentes conversam com as turmas, pesquisam o entorno, observam os momentos de entrada e saída dos estudantes, os intervalos, condições efetivas da escola, etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema que será tratado e suas possibilidades pedagógicas (NEIRA, 2018, p. 60).

O professor e a professora tomam as decisões como quem governa, com técnicas de governamento naquele momento e espaço em que atuam no controle da aula. No entanto, no CC, como em qualquer outra proposta curricular, o governo das coisas, espaços e sujeitos acontecem devido às relações de poder que se estabelecem entre professor/professora e aluno/aluna. Isso só acontece, quando nessa relação de poder, de certa forma, existe liberdade de ação para ambos os sujeitos, fazendo com que as técnicas que governam não sejam condicionais. Dessa forma se dá a escolha do tema, dos conteúdos, das tematizações.

Ao observar todos os registros referentes às primeiras atividades, ao considerar as possibilidades de recursos e espaços disponíveis na escola, percebi que o basquete estava presente nas falas, nos escritos e nos gestos das crianças. Algumas já tinham me falado sobre estudar esse esporte, mas minha resposta foi negativa porque no ano anterior já tínhamos

trabalhado esse tema. De fato, no ano de 2018, com as mesmas turmas, estudamos no 1º bimestre, jogos e brincadeiras africanas, nos 2º e 3º bimestres, a copa do mundo e o futebol, e, no 4º bimestre, o basquete. A curiosidade das crianças pelo basquete surgiu devido à instalação das tabelas com cestas na quadra de esporte da escola. Porém, tivemos poucas aulas no último bimestre por conta das festas, feriados, reuniões e recesso escolar. Situações que nos impediram de explorar com profundidade e amplitude essa prática corporal, que naquele momento de um novo mapeamento ressurgiu como interesse das crianças.

Portanto, escolhi o basquete, tanto por ter sido colocado pelas crianças nos gestos, falas e escritas, ou seja, estar presente na sua cultura corporal, como, também, porque senti a necessidade de dar continuidade a um estudo já iniciado, mas que não recebeu a devida atenção no ano anterior. Uma vez em que me apoio nessa perspectiva, na qual não existe um tempo pré-determinado para o estudo de uma prática, escapo dos limites dos tempos instituídos pela escola, não à toa, volto no basquete, que por fim, durou o ano inteiro.

A escolha desse tema não teve relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, porque o mesmo, até aquele ano, não existia. Diante da ausência desse importante documento que já foi levado algumas vezes para as pautas de reunião dos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC), discutido, mas não produzido, a orientação foi que me pautasse na Matriz Curricular de Sorocaba de 2012, na qual consta o basquete como conteúdo da EF no ensino fundamental.

Antes de iniciar os estudos, perguntei para os alunos e alunas de algumas turmas que tiveram aulas comigo no ano anterior sobre o que se lembravam desse esporte. Poucas crianças responderam. Dentre as causas possíveis, o número pequeno de oportunidades de estudos que tivemos pode ter contribuído para isso. Mais um motivo para a escolha do tema.

Feita a escolha, preparei a primeira aula sobre o basquete, com o objetivo de acessar as leituras que os alunos produzem referentes a essa prática corporal. Foi uma roda de conversa na quadra. Fiz a apresentação do tema e expliquei todo o processo que justificava a escolha. Muitas crianças gostaram da ideia. Em seguida, perguntei: “quem joga ou já jogou o basquete e o que sabem acerca dele?”

*Tem que pegar a bola do outro time e jogar na cesta;
Tem que montar times e separar por cores¹¹⁹.*

Perguntei, então: “de que maneira poderíamos montar os times e jogar?”

*Meninos contra meninas;
Times de três jogadores;
Todos ao mesmo tempo;*

¹¹⁹ Todas as narrativas das crianças estão recuadas à esquerda, com fonte 10 e em itálico.

Jogo de meninos e jogo de meninas, times de quatro, de cinco e de seis jogadores.

Em seguida, orientei que conforme as respostas, montassem os times e jogassem o basquete. O jogo aconteceu em acordo com as formas que sugeriram, no modo como representam o esporte. Procurei não interferir, exceto nos momentos que percebia a possibilidade de acontecer algum acidente. Tomei esse momento como uma atividade de mapeamento¹²⁰.

Durante os jogos, algumas falas surgiram:

*Para, para, para, assim não dá, tem que limitar;
Passa a bola pra mim;
Aqui, aqui, passa a bola;
Desisto, vou sair do jogo;
Eles não passam a bola, professor;*

Após esses enunciados durante as vivências, para finalizarmos o encontro naquela aula com uma discussão, perguntei: “e aí, como foi o jogo?”

*Muita confusão;
Estão machucando;
Não seguem as regras;
Estão puxando a bola;*

Após essas falas e momento em que eles e elas se expressaram, fiz alguns registros para pensar no próximo plano de aula, que resultou no querer entender um pouco mais sobre a representação do basquete para aquelas crianças.

De fato, se tomarmos o formato que acessamos do basquete, os jogos foram verdadeiras confusões. Sem limite de espaços, corriam com a bola, puxavam-na uns dos outros, visavam a todo custo estarem com a posse da mesma e arremessá-la nas cestas¹²¹.



¹²⁰ Para Nunes (2018) as atividades de mapear devem ser constantes e não somente nas ações iniciais para a escolha do tema. Para o autor, após a escolha da prática corporal a ser estudada, o mapeamento constante da mesma é o que produz a cartografia do estudo. Desse modo, se faz necessário que os e as docentes adotem o hábito de registrar sempre, tudo que acharem necessário durante as aulas, prática que também devem compor as ações discentes. Para isso, uma das formas é o uso de um diário de bordo.

¹²¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UNICAMP e pela Secretaria de Educação de Sorocaba, por isso a divulgação das fotos presentes.

Ainda com o propósito de compreender melhor as leituras das crianças referentes ao basquete, na aula seguinte, que foi na sala, elaborei uma questão: “qual basquete vocês conhecem?”

*Um esporte europeu;
Com três juízes;
Com linhas que marcam a quadra;
Com cinco jogadores de cada lado;
Com pontos multiplicados;
Com oito jogadores em cada time;
O basquete normal, que joga do jeito que todo mundo joga, jogam igual. Não, tem gente que joga de outro jeito;
O basquete que joga com dois times e faz pontos acertando a bola na cesta.*

As interpretações¹²² das crianças referem-se ao basquete profissional. Diante disso, em uma aula na sala, assistimos ao vídeo de um jogo (Sorocaba x Osasco). Solicitei que tentassem encontrar o que falaram. Solicitei, também, que fizessem outras observações independentes do vídeo, por outras experiências vividas.

*Tem cinco jogadores em cada time, são dois times;
Tem uma bola específica para jogar;
Tem que correr quicando a bola;
Quem fazer mais pontos ganha;
Quando um jogador se machuca durante o jogo, ele tem que ficar dentro de uma banheira com gelo;
Para jogar tem que ter dois jogadores ou mais;
Quando o juiz joga a bola, o jogo começa;
A NBA é uma empresa de basquete?
Tem que jogar com as mãos;
Cada jogo tem três tempos;
Para marcar dois pontos, tem que arremessar a bola na cesta;
A bola não pode parar no chão;
O pênalti não é igual do futebol;
Se acertar a cesta de longe, vale três pontos;
O árbitro fala em libras;
Tem um árbitro que é mulher;
Tem 10 minutos de jogo;
Os juízes acompanham os jogadores que estão com a bola;
Sempre que o juiz parava o jogo, o tempo também parava;
Percebi que na quadra existem várias propagandas;
Quando o jogador vai cobrar o pênalti, o tempo para;
Aconteceram faltas;
O jogo tem seis minutos.*

Novamente na quadra, busquei nos meus registros os acontecimentos e enunciados das aulas anteriores para que pudéssemos fazer uma revisão, ao considerarmos os fatos ocorridos com os jogos na primeira vivência. Após a discussão, propus que pensassem em um jogo que fosse possível e que resolvessem os problemas gerados no anterior, como: confusões, faltas de limites espaciais, regras, dificuldades de organização, etc.

Diante da minha proposta, as crianças tiveram as seguintes ideias:

¹²² A noção de interpretação que trazemos é a mesma trazida no quarto capítulo a partir da página 79.

*Montar times menores;
Times masculinos e femininos;
Separar os times por coletes.*

Também enfatizaram algumas regras:

*Não tomar à bola a força;
Não demorar em quicar a bola, se demorar tem que fazer o passe ou arremessar.*

Para Neira e Nunes (2006), a história das práticas corporais evidencia que os artefatos, estratégias e regras, etc. passam por mudanças de acordo com seus jogos de força, que decorrem da sua própria condição de existência. De acordo com esses autores, ao analisarmos essas narrativas, percebemos um processo de produção de novas regras, organizações e significados para a resolução dos conflitos que ocorreram no primeiro jogo. Uma forma de ressignificar que abalou as estruturas da identidade do esporte por meio da produção de novas formas de jogar.

Indicando vários exemplos desses acontecimentos, Neira e Nunes (2006) informam que a ressignificação nas aulas está relacionada com as modificações ao jeito de fazer e vivenciar a prática corporal em estudo, notado que as condições para a sua realização na turma/classe (espaço, tempo, material, habilidades, etc.) são diferentes das que ocorrem na cultura corporal. Fato que contribui para que os alunos e alunas percebessem que as mudanças nos jogos de basquete vivenciados até aquele momento não se deram como simples desenvolvimento, progresso, evolução, mas, que, ao compreenderem e atuarem nessa ação no microcosmo da aula também puderam se narrar, governar como sujeitos ativos participantes e produtores de cultura. Cabe destacar que coadunamos com esses autores, para quem a noção de participação¹²³ empregada no CC ancora-se nos pressupostos freirianos, nos quais ela se refere à tomada de decisão. A participação não é estar de corpo presente ou atuando, cumprindo tarefas determinadas. Ela é uma atitude, uma ação política, logo precisa ser exercitada, vivenciada.

Após a realização de jogos que incorporaram essas modificações, discutimos os resultados. Os alunos afirmaram que o jogo se desenvolveu melhor, mas que ainda aconteceram muitos conflitos. Para eles, isso deve-se pela falta de conhecimentos sobre as regras e da dificuldade em seguir e aceitar as que foram ditas e postas pelo grupo quando compreenderam a possibilidade de criarem outros modos de jogar. Um problema que remeteu às condições de possibilidade de leitura do jogo. Uma leitura até então inicial, feita nas poucas

¹²³ A participação que se trata aqui, é quando o aluno e a aluna se fazem presentes na aula, discutindo sobre o assunto que está em estudo, seja perguntando ou respondendo, jogando ou assistindo o jogo com o intuito de falar sobre. Não basta estar na aula, é preciso participar das atividades com foco no tema que está sendo estudado.

aulas ocorridas, que instaurou a necessidade de leituras de forma mais ampla e profunda do basquete para que as vivências fossem tanto possíveis como mais agradáveis para a maioria. Ao analisar essas ocorrências, percebemos sem muita dificuldade, que tais falas e atitudes decorreram da leitura que as crianças fizeram do jogo que assistimos - Sorocaba x Osasco - do basquete profissional, o que pode indicar a hierarquia que o mundo dos adultos e as práticas denominadas oficiais estabelecem tanto para os sujeitos infantis como para a prática do basquete em si.

Outro ponto de muita relevância nessas primeiras aulas foi a condição para interpretar nas falas das crianças proferidas nas primeiras vivências os conteúdos a serem trabalhados, como: regras e gestualidades dos juizes; basquete 3x3; categorias femininas e masculinas; lesões específicas do esporte; organizações do jogo; propagandas e questões econômicas; hierarquias e relações de poder no esporte e no basquete; história do basquete e políticas públicas.

Na quadra, iniciamos os estudos sobre as regras antes, durante e após os jogos. Decidi começar as tematizações do basquete pelas regras porque foi nesse ponto que, de início, as crianças apontaram como importante para a condução do jogo, ao perceberem que tomar a bola à força ou dividir a sala em dois grandes times nas leituras de alguns e algumas, estava impedindo uma fluidez nas jogadas. Porém, não posso deixar de apontar que para outros alunos e alunas não havia nada de errado em puxar a bola a força ou jogar todas e todos ao mesmo tempo. Uma diferente forma de pensar e agir que tem total relação com as leituras e interpretação que cada sujeito fez do basquete até aquele momento.

Comecei a aula com a explicação de algumas poucas regras e, conforme as situações de jogo aconteciam, eu interferia com a explicação de outras. Tomado pela intenção de evitar o daltonismo cultural, princípio ético-político do CC, solicitei que fizessem de modo não obrigatório uma pesquisa sobre as regras do basquete para debatermos em aula. Logo de início, algumas crianças disseram não poderem pesquisar pela falta de internet ou computador. Diante desses apontamentos, orientei-as que existem diferentes formas de fazer uma pesquisa, sendo elas: pela internet usando um celular ou computador no site do Google, digitando as palavras “regras do basquete”; fazendo uma entrevista com qualquer pessoa que mora na casa ou que vive na vizinhança, perguntando se elas conhecem as regras do basquete; conversando com alguém que é praticante do basquete; assistindo na televisão um jogo ou uma reportagem sobre o basquete; fazendo a leitura de um livro ou revista que falasse do basquete.

Algumas crianças fizeram e, conforme entregavam a tarefa, fazíamos algumas leituras coletivamente para contribuir com outras formas de estudo que estávamos a realizar, seja no jogo ou assistindo ao vídeo. Foi a partir dos resultados de uma dessas pesquisas, feita por uma aluna, que surgiu a história do basquete. Provavelmente feita pela internet, na qual ela inicia o texto escrevendo que o basquete é um dos esportes mais conhecidos e praticados mundialmente, que começou em 1891, criado pelo professor de EF chamado James Nismit, que dava na época aulas em uma escola na cidade de Springfield em Massachussets nos Estados Unidos. Quanto às regras, ela também nos informou que no início eram somente treze, e conforme o esporte se popularizou, outras regras foram criadas. No fim, ela trouxe algumas regras oficiais do basquete profissional.

Após a leitura por parte da aluna que realizou essa pesquisa, planejei trazer para a aula seguinte um vídeo que narrava como essas coisas aconteceram. No dia dessa aula, chamou muito a atenção das crianças o fato do uso das cestas de pêssegos para marcarem os pontos e a necessidade de subirem em uma escada para tirarem a bola do cesto todas as vezes que o jogador marcava ponto.



De modo geral, recebi várias pesquisas, tanto as feitas pela internet como com as entrevistas concedidas por diversas pessoas. As apresentadas pelo uso da internet continham as regras que considerei como principais para a prática da turma, a seguir: não se deslocar sem quicar a bola; a pontuação de acordo com o local do arremesso; o número de jogadores em quadra para cada equipe; as medidas da quadra; e o tempo de jogo. Nas entrevistas surgiram também algumas dessas regras, mas, o que chamou mais minha atenção, foram falas quanto à altura dos jogadores; que as regras eram boas; que era uma forma de exercitar o corpo. Percebi que estava surgindo outras representações do basquete em nossas aulas, além das apresentadas pelas crianças durante as tematizações. Como não estipulei uma data para a entrega das pesquisas, conforme me entregavam, fazíamos a leitura, discussões e problematizações. No decorrer do texto isso será mais bem notado.

Nas primeiras vivências reguladas por algumas regras que apontei como as principais, nasceram também novas formas de jogar, porque durante as práticas os dois aros que compõem as cestas do jogo quebraram. Feitos de um material muito fraco, não aguentaram a rotina das aulas.



Relembro que o interesse em jogar o basquete foi despertado justamente pela existência das cestas. Então, fiz a seguinte provocação às crianças: “de que forma poderemos jogar o basquete sem as cestas?”

*Com arcos (bambolês);
Com cestos de lixo;
Usando baldes;
Acertando a bola nos travessões dos gols;
Arremessando as bola nas colunas da tela que cercam a quadra;
Usando o gol;
Jogando a bola atrás das traves dos gols.*

Uma aluna falou:

Na minha casa, eu e meu irmão, como não temos dinheiro, jogamos o basquete na garagem pendurando um balde velho na parede.

Todas as crianças da turma na qual surgiu essa última fala, ficaram bem atentas na narrativa da aluna, e também sugeriram a possibilidade de fazermos igual, por causa disso, resolvi iniciar as vivências com esse modo de jogar o basquete apresentado por ela. Fui atrás de dois baldes e solicitei que essa mesma aluna demonstrasse para a classe como costumava fazer com seu irmão. Assim fizemos com todas as ideias elencadas pelas crianças. Elas criaram outras possibilidades de jogar o basquete de acordo com as condições presentes.

A segunda experiência foi com os arcos fixados nos travessões com fita durex larga. Algumas crianças não gostaram:

*Não dá pra ver a bola entrando,
O bambolê vai caindo quando a bola bate nele;*

Na terceira aula na quadra, jogamos de dois modos: na primeira metade da aula acertando a bola no travessão, na segunda no alambrado. O jogo se desenvolveu bem, sem reclamações.

A experiência com o cesto de lixo não deu muito certo, despertou pouco interesse nas crianças. Primeiro, porque só tínhamos um cesto de lixo na quadra. Até então, elas estavam acostumadas a jogarem usando duas cestas e não uma. Segundo, porque o material que compõe esse cesto de lixo é um plástico muito flexível, quando a bola batia nele, chegava a entortar, até quebrou algumas das tramas. Por isso tivemos que parar. Na mesma aula, usamos o gol. Foi interessante que rapidamente associaram ao futebol, na qual uma das crianças de cada time parecia ficar na defesa no gol, na posição de um goleiro. Na aula seguinte, para se fazer ponto, era preciso arremessar a bola de trás dos travessões do gol. Jogaram a aula inteira assim.

Entre essas experiências, na última vivenciada, sentiram muita dificuldade para acertar a bola em uma das colunas horizontais que seguram o alambrado da quadra para fazer pontos, justamente por ficar muito alto, mais de 4 m de altura.



Durante a produção dessa parte do relato, percebi ter cometido uma falha, que foi deixar as discussões desses outros modos de jogar o basquete após a vivência da última ideia de jogo sugerida pelas crianças. Infelizmente, deixei escapar importantes falas referentes a pensamentos, opiniões, sugestões, críticas que poderiam surgir se tivéssemos discutido no fim de todas as experiências vividas em cada aula.

Quanto às análises, por meio dessas vivências, é possível percebermos a resignificação conforme apontam Neira e Nunes (2006), na qual o processo ocorre nas várias situações de desassossego que conduz a aula, embates e discussões que visam a compreensão por parte das alunas e alunos de que as coisas não são essências, mas, sim, construídas em meio a cultura nos jogos de força que a produz. Para esses autores, a prática do CC objetiva pela leitura dos códigos das brincadeiras, danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas a problematizações e debates decorrentes com o intuito de fazer emergir possibilidades de pensar, fazer e dizer de outro modo acerca da prática corporal em estudo e, por efeito, a si mesmo (docente e discentes). Tomam como ponto de partida e de chegada as condições da classe, isto é, da cultura que ali se estabelece, como: na ação de reterretorializar o ambiente de

ocorrência social da prática corporal para a realização da mesma em estudo; na criação de recursos e de outras formas de fazer diferente diante dos limites dados pelos sujeitos.

Em obra posterior, para Neira e Nunes (2009a), as práticas corporais são produzidas e modificadas conforme o contexto sócio-histórico-político em cada tempo e lugar, de acordo com as determinações, sentidos e significados. Isso explica a existência do futebol de campo, o futsal, o futebol society, de botão, de praia, da rua, etc. Todas essas práticas foram, são e estão sujeitas às transformações das suas regras e em si próprias conforme as relações de força que nelas se estabelecem. Sendo assim, eles entendem que a ressignificação acontece por conta das inter-relações da prática corporal com a micro e a macroestrutura social, que, por consequência, modificam seus sentidos.

Em outra obra nesse mesmo ano de publicação, Neira e Nunes (2009b) ampliam a discussão e alegam:

Um currículo pós-crítico da Educação Física empreenderá a análise das razões que impulsionaram as modificações das práticas corporais eleitas para estudo naquele período letivo. Nessa operação, os fatores relativos às questões de etnia, classe social, cultura e gênero serão obrigatoriamente iluminados e, como tarefa didática, tanto o docente quanto os estudantes poderão exercitar a própria ressignificação da manifestação corporal, analisando-a e adaptando-a ao contexto sociocultural no qual se encontram (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 246).

Ao comunicar a gestão da escola sobre a quebra das cestas, rapidamente deram a mim e ao outro professor de EF a liberdade e responsabilidade para comprarmos duas novas cestas de basquete. Também contrataram serralheiros para reforçarem as tabelas e instalarem as cestas. Durante esse período que ficamos sem as cestas, o estudo do basquete continuou com vivências elaboradas com as ideias e adaptações sugeridas pelas crianças como posto anteriormente.

Neira e Nunes (2009b) reforçam que a prática pedagógica no CC prescinde uma atitude etnográfica tanto por parte dos alunos como dos docentes. Para eles, é preciso que os envolvidos conheçam vários elementos que compõem a prática corporal tema de estudo. Nessa direção, para melhor estudarmos as regras, fiz a impressão de um material encontrado na internet produzido pela CBB (Confederação Brasileira de Basquete). Nele contém todas as regras, as gestualidades dos árbitros e formas de organização tática. Busquei informações históricas tanto sobre a criação desse esporte como alguns motivos que expliquem a existência de tantas regras. Por fim, na busca de outras narrativas sobre tais regras, trouxe um vídeo de um *youtuber* no qual um ex-jogador de basquete profissional apresenta por meio de um tutorial aquelas que ele considera as principais para se jogar. Foi uma forma de trazer para as crianças as representações de pessoas praticantes da prática corporal em estudo. Com isso,

visei promover uma ampliação dos saberes a respeito do tema. Em seguida, realizamos vivências na quadra. Abri espaços para as discussões que começaram com a seguinte pergunta: “as regras no basquete foram criadas com quais objetivos?”

*Para não machucar e para organizar;
Porque no primeiro jogo aconteceram muitas faltas;
Para diminuir as faltas;
Para não trapacear;
Para diminuir as brigas.*

Posicionei-me da seguinte maneira: “vamos agora nos lembrar dos nossos primeiros jogos, em que vocês jogaram sem conhecer as regras e dos jogos desta semana, em que jogaram tentando seguir as que estudamos até o momento. Falem desses jogos e me respondam se realmente as regras servem para diminuir as faltas?”

As respostas foram:

*Sim, mas toda hora o jogo para;
Sem regras é melhor porque é mais legal;
Sem as regras todos corriam com a bola, hoje não;
Sem as regras é melhor, porque pode correr com a bola;
As regras ajudam a evitar os acidentes;
Corriam com a bola em cima da cabeça;
Com as regras toda hora o professor parava o jogo.*

Em alguns desses enunciados, quando os alunos e alunas negaram as regras, também negaram uma conduta posta pela prática corporal em estudo. Nesse sentido, as crianças resistem às formas de jogar o basquete profissional, ao valorizar outros gestos durante os jogos. Com isso, surgiu nas aulas algo que nos remete a uma contraconduta, que, segundo Foucault (2008), trata-se de um movimento de negação e produção de condutas.

Nesses termos, entendemos que as práticas corporais esportivas em alguma medida se ancoram no modelo do poder pastoral, algo que identificamos no basquete vivenciado pelas crianças. Entendemos que a imposição das regras e punições no esporte ou em qualquer outra prática corporal, tem relação com os mesmos sentidos pastorais ligados aos exames de consciência, pecado e castigo. Além disso, no esporte, a figura do técnico/professor se aproxima da figura do pastor e as suas ovelhas: alunos/atletas. Afinal, esse tem condições tanto de conduzir o rebanho/equipe como cada ovelha/atleta/aluno, *omnes et singulatim*, ou seja, tanto se individualiza como se insere o indivíduo em um todo colocando-os em condições de dominação, e, com isso, da promoção de situações de inclusão dos desgarrados/desajustados/inábeis, etc. As regras no esporte indicam uma conduta a ser seguida no jogo por seus praticantes, assim como os modos de viver moralista é posto pelo poder pastoral na vida dos sujeitos cristãos. Compreendemos por meio de Foucault (2008) que

a imposição dessas regras é uma ação da governamentalidade dada pelo esporte (basquete), assim como o modo de viver cristão no poder pastoral.

Silva (2014) baseada nas teorias foucaultiana, ao estudar alguns decretos que regularizam o esporte no Brasil, destacou a Constituição de 1988¹²⁴, na qual aponta que o termo regra se define em um conjunto de normas que regulam as condutas dos homens na sociedade. Essa autora, ao levantar esses dados, percebeu que o esporte comumente tem sido posto como uma atividade predominantemente física com caráter formativo e de respeito a normas. Também o relacionou com a biopolítica da população, por estar indicado nesse documento como um direito de todo cidadão, a ser garantido pelo Estado, justamente por estar relacionado à atividade física. Entende-se dessa forma, que seguir as regras no esporte está relacionado ao viver sem conflitos na sociedade; que se deve praticar esportes para se ter mais saúde, menos doenças e vida longa.

Pergunto ao fim da aula: “e as regras em outros espaços, para que servem?”

As respostas foram semelhantes em todas as turmas:

*Para não machucar;
Para evitar brigas;
Para evitar acidentes.*

De forma geral, os alunos e alunas compreenderam que as regras no meio em que vivem, estão relacionadas aos cuidados e a disciplina comportamental. No basquete, disse uma aluna que é uma forma de:

Regular o jogo e alinhar, mas também para evitar brigas e acidentes.

Diante do modo como as crianças compreenderam a função das regras, facilmente percebemos as formas de regulação como técnicas de governo. Regular, alinhar, cuidados com a segurança e evitar conflitos são para Foucault (2008) formas de disciplinar os corpos por meio da governamentalidade¹²⁵ das condutas impostas por quem governa. De acordo com o filósofo, as pessoas reguladas e disciplinadas são seguidoras das condutas do Estado, da escola, da família, da igreja, e, aqui estendemos para outras práticas como aquelas promovidas pelo currículo, pelo esporte. Todas elas governam por meio da produção e imposição das condutas.

Ao analisar meus registros referentes às primeiras conversas após assistirmos um jogo, no qual um dos alunos ao ver os árbitros fazendo os sinais de arbitragem, perguntou por

¹²⁴ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Edição da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul.

¹²⁵ A ideia de governamentalidade que trazemos aqui por meio de Michel Foucault, não se dirige unicamente ao governo dos homens, como no poder soberano. Em sua outra faceta, sua ideia se estende na compreensão do governo de si.

que eles estavam falando em libras. Respondi que não se tratava da linguagem dos surdos, mas de outro modo de comunicação. Ao lembrar-me dessa situação, demos continuidade ao assunto regras do basquete com a seguinte pergunta: “o que são os gestos/sinais que os árbitros fazem durante o jogo de basquete?”

*São os sinais com as mãos que os juízes fazem para ajudar os jogadores no jogo;
Os árbitros fazem gestos quando fazem faltas;*

Ao explicar o que são os sinais de arbitragens desse esporte, com base na apostila da CBB, procuramos compreender o significado da palavra gesto, e citei a existência dos mesários e da súmula, fato que gerou outras observações e questionamentos.

*Gestos são coisas que a gente faz com as mãos para falar com outras pessoas e chamar a atenção;
Professor, quando eu vi o jogo pela primeira vez, vi o árbitro segurando o braço;
Gestos são palavras;
Professor, porque a gente não faz isso na quadra?
Professor, o que é súmula?*

Diante dessas afirmações sobre os gestos e da pergunta sobre a súmula, iniciei a aula na sala, assistindo novamente o vídeo do jogo Sorocaba x Osasco. Pedi para uma criança que pausasse todas as vezes que o jogo parasse por algum motivo e o árbitro fizesse um gesto para os mesários. Propus que algumas crianças encontrassem na apostila da CBB o sinal feito pelo árbitro para explicar aos colegas a que se referia.



Por fazerem parte desse processo de arbitragem e organização do jogo, terminamos essa aula falando sobre os mesários e a súmula. Na qual respondi, com base na apostila da CBB, que a súmula é o documento do jogo em que são anotados os dados e informações da partida, por exemplo: o número e nome dos jogadores que fazem as cestas, a pontuação, as faltas, nome do técnico, etc. Um documento que é guardado após a partida, para que em caso de dúvidas, pudesse ser consultado.

Em uma das turmas, uma aluna sugeriu que fizéssemos isso na quadra: jogar o basquete com árbitros, mesários e súmulas. Outro aluno teve a ideia de colocarmos números nos coletes para facilitar o preenchimento da súmula. Na aula seguinte, realizamos a vivência ao implantarmos as sugestões das alunas e alunos.

Na aula, quem não queria jogar, preferiu ser mesário ou mesária, árbitro ou árbitra. Orientei que anotassem na súmula o que acontecesse no jogo. Todos e todas marcaram somente o nome dos jogadores que cometiam as faltas e os pontos de ambos os times. As crianças que optaram por realizarem a arbitragem, acharam muito difícil se comunicarem com os mesários por meio dos gestos. Resistiram a esse modo de condução do jogo e decidiram falar normalmente por palavras diretamente na mesa as ocorrências que aconteciam.

Diante da dificuldade de fazer os gestos como posto pela prática, as crianças lêem uma coisa, mas escrevem outra, algo que fosse possível para elas, e trocam a comunicação gestual pela verbal. Percebemos nessas narrativas e vivências dois modos de ressignificar, que de certa forma se relacionam entre si: a mudança nas regras, para a adequação da prática corporal às condições que se apresentam nas vivências do grupo (o trabalho do árbitro e do mesário) no sentido de desconstruir certos significados e produzir outros; e a contraconduta no que se refere às relações da arbitragem com as pessoas que exerciam as funções de mesárias, contrariaram o modo como foi dito a elas durante as leituras de como o basquete em competições oficiais se dá em suas ocorrências sociais. .

A prática esportiva nas aulas de EF, baseadas nas produções dos Estudos Culturais como uma pedagogia cultural, os estudos e vivências de uma prática corporal se dão e se modificam a partir do seu contexto social. Ações que não devem desconfigurar o jogo com deslocamento dos seus significados sociais no intuito de transformá-lo em outra coisa (NUNES; NEIRA, 2016). No CC a prática corporal deve ser experimentada, lida e interpretada na sua ancoragem social, e somente ser modificada e reproduzida após essas vivências que possibilitaram em primeiro momento a leitura semiótica por parte das alunas e alunos. Em seguida, se houver negação por parte dos sujeitos, ao negarem, produzirão outras condutas. Desse modo, a prática corporal estudada passa a ter outras representações, sem que seja transformada em um esporte da escola ou jogos educativos que visa modificar suas estruturas a fim de se alcançar um sujeito determinado, isto é, uma identidade que atende a algumas expectativas sociais concebidas, sejam as que visam ao sujeito crítico como as que tencionam o sujeito eficiente/competente. As crianças, ao perceberem a dificuldade na comunicação entre o árbitro e o mesário conforme leram no basquete profissional, criaram outros modos de comunicação, outras formas de condução na arbitragem de um jogo que continuou sendo de basquete, porém, a ser vivenciado de outro modo.

Outra análise é possível ao analisarmos a situação com a ajuda de Foucault (2008). Nos parece que a ação dos estudantes pode ser tomada como sinais de resistência ao

não querer vivenciar algumas situações do jogo, conforme ele acontece em suas ocorrências sociais. Através dessas narrativas, percebemos que diante dos processos de subjetivação fomentados pelas regras fixas, reguladoras e punitivas, há formas de resistência. Quando os alunos e alunas criticaram a forma como as regras impediam de viver certas coisas no início das tematizações, é porque não concordavam com a forma de como estavam sendo conduzidos/governados pelo jogo ou professor. O mesmo ocorreu na comunicação entre os árbitros e os mesários. Mudanças que se deram diante do jogo e dos seus códigos e pelo professor que não deu a eles outras possibilidades, mas, esperou deles que isso acontecesse. E assim, através da resistência nessa relação de poder entre alunos e alunas, esporte e o professor, outras condutas foram criadas.

Segundo Gallo (2017), o primeiro passo para a produção da resistência contra os processos de assujeitamento é o próprio reconhecimento sobre nossa produção como sujeito. O segundo passo está na criação das ferramentas, que também podemos chamar de técnicas de governamentalidade como ações para resistir. Apoiado em Foucault, tendo como exemplo a biopolítica, esse autor diz que diante da governamentalidade que governa a vida, a resistência pode ser uma maneira de afirmá-la de modo que vai além de todo governo atuante, em que resistir é re-existir, ou seja, existir novamente na afirmação da vida. Entendemos que tanto na criação de outras regras do basquete como na mudança na comunicação entre o árbitro e o mesário, foram seguidas por esses dois passos apontados por Gallo (2017). Primeiro, as crianças se perceberam sujeitos livres para atuarem na aula mesmo sendo governadas pelo basquete e pelo o professor; segundo, elas criaram outras formas de jogar, sendo essas as ferramentas usadas nas ações de resistência.

Na sala, analisamos as súmulas e comparamos com a original usada nos jogos oficiais. Um momento de muito espanto pela turma quando se deparam com a súmula oficial. Comentaram a impossibilidade de seu preenchimento devido à presença de "*tantos quadradinhos e letras pequenas*". Com isso, visamos compreender a complexidade desse artefato com o intuito de valorizarmos o difícil trabalho dos mesários e dos árbitros. Então, uma aluna perguntou:

Professor, para preencher uma súmula, precisa estudar?

Prontamente respondi que sim, devido à complexidade que a turma mesmo apontou. Ao trazer essas falas para essas narrativas, percebi que eu poderia ter problematizado melhor a questão, se tivesse transferido essa pergunta para ser discutida na turma. Talvez, ter trazido alguns vídeos ou textos sobre o assunto, mas, outras preocupações com o tempo final da aula que se aproximava, e a preocupação em não atrasar a seguinte, de certa forma

interferiam nessas possibilidades. Até anotei no diário de bordo a necessidade de problematizar essa questão em uma próxima aula, mas, passou despercebido. Notamos que a grande demanda de aulas que eu dava diariamente, somado as preocupações com os regulamentos e trabalhos burocráticos da escola, talvez tenha me afastado em alguns momentos do CC, quando não possibilitei possíveis discussões e importantes problematizações.

De acordo com Masschelein e Simons (2014), o professor é aquele sujeito que tem o caráter *amateur*, que ensina pelo amor em ensinar, que se sente liberto e satisfeito com a vida em apresentar o mundo para seus alunos. Tais características desse educador estão sendo cada vez mais neutralizada diante de uma remuneração ligada a prestação de um serviço específico que a própria atividade pedagógica vinculada aos interesses dos alunos. Para esses autores, os professores foram e estão sendo transformados em "funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/trabalhadores e empresários", em que a escola tem sido vista como um lugar de consumo do conhecimento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.70).

Segundo Boscarol (2020), ao adentrar à escola, percebeu que as burocracias e avaliações subjetivam o trabalho docente na busca por melhores resultados emergidos numa racionalidade neoliberal. Trata-se de um processo de subjetivação que visa conduzir o sujeito na constante busca por melhores resultados. No entanto, essa pesquisadora apoiada na teorização do CC, diz que essa subjetividade se dá por meios de técnicas que menos se preocupam com as práticas pedagógicas e mais agem sobre a regulação das condutas quanto ao comportamento dos docentes em serviço. Desse modo, compreendemos que as burocracias da escola em alguns momentos, pode ter me subjetivado a produzir mais e melhor para a instituição, do que propriamente para os alunos e alunas.

Para dar continuidade as tematizações sobre a arbitragem e a função dos mesários, sugeri que as crianças criassem súmulas ao pensarem em tudo que estávamos a estudar até aquele momento para usarmos nos jogos na quadra. A partir daí, produziram uma súmula com mais detalhes e sem muita complexidade como a oficial. Entenderam que seria importante escreverem os nomes dos times, dos jogadores, dos técnicos, dos mesários, dos árbitros e deixar um espaço para marcação de faltas, pontos e o time ganhador.

Com essa atividade de registro, tivemos a produção de outros modelos de súmulas que pudessem atender as necessidades do grupo conforme as capacidades das alunas e alunos. Uma ressignificação que se deu na criação que só foi possível após algumas leituras das mesmas e, principalmente, por conta das resistências em não quererem preencher a súmula

original devido a sua complexidade. Ao resistirem, produziram outra estrutura, outros significados para esse artefato no jogo de basquete nas aulas de EF.

Os estudos focados nas regras nos levaram para diversas saídas e entradas em um emaranhado de informações. Em uma das vivências eis que a professora da sala de uma das turmas me chamou para conversar, dizendo que as alunas e os alunos estavam em conflitos por conta da divisão da turma em dois times. Inclusive, essas discussões chegaram até os pais de uma aluna, cuja mãe pediu para que eu montasse os times e não as crianças, evidenciando noções de criança, professor e escola.

Professor, minha mãe falou que é para você montar os times.

Percebemos aqui uma situação necessária de análise, em que a EF encontrou-se em três diferentes representações, sendo: do professor, que ao tentar dar aulas de EF com o CC permitiu a atuação dos alunos e alunas de forma efetiva nas aulas preocupado com as problematizações no devir das aulas; da mãe, ao ver no professor a figura autoritária de um técnico, cabendo a ele a formação, escalação, treinamento e organização de um time; da aluna, confusa diante das subjetivações do professor que deu a ela e a sua turma a possibilidade de atuarem como sujeitos ativos nas aulas, e pela mãe, impondo a ela a condição de ser governada sem contestação.

Levei o assunto para aula e perguntei o que estava acontecendo. Uma das alunas disse:

Meu time está desmoronando.

Outra aluna retrucou:

Elas colocaram espãs para ouvir os planos do meu time!

Essas manifestações se deram por conta das situações produzidas nas aulas. Os alunos e alunas dessa turma dividiram-se em dois grupos, cada um formou um time com uma técnica, jogadoras e jogadores titulares e reservas para participarem das aulas sem alterações dos jogadores. Algo que percebi sendo construído gradativamente, nos conflitos entre as crianças em cada aula. Cada ideia sugerida a mim foi aceita, a fim de contribuir com a construção de outras formas de relação aluno/professor:

*Professor, deixa eu montar meu time;
Posso ter 10 minutinhos para treinar meu time antes do jogo;
Podemos conversar sobre as táticas do jogo antes de começar;*

Fui percebendo que as alunas e alunos estavam criando seus próprios códigos, distanciando-se das minhas ações e as de outros adultos¹²⁶ que também as tentavam governá-las.

Discutimos durante uma aula inteira esses ocorridos. Após alguns combinados, foi decidido por votação que tentaríamos organizar times fixos, caso não desse certo, voltaríamos a montar os times nas aulas de forma livre. Na aula seguinte, os times tinham nomes, camisetas com números e apelidos dos jogadores e jogadoras, técnicas, treinadoras e formulações de táticas de jogo. Tomaram essas ações diante das controversas que estavam a acontecer na aula, eu docente na posição de quem governa, procurei o tempo todo motivá-las nas produções de pensamentos e atos. Diante de outros personagens que estavam a surgir no devir da aula, como: as técnicas e as treinadoras¹²⁷. Com isso, aproveitamos e fizemos alguns estudos com o objetivo de reconhecer outros sujeitos do basquete profissional, sendo: torcidas, jogadores, técnicos, equipes de filmagem, mesários, árbitros, bombeiros e as pessoas que trabalham no suporte, como os homens que entregaram as águas para os mesários, conforme a filmagem mostrou. Personagens esses que passaram a ser notados com o decorrer das aulas em que assistíamos ao jogo profissional.

Estávamos vivenciando um basquete controlado pelas regras, não só as desse esporte, mas também as da escola, as minhas, as do grupo, etc., e com diversos personagens envolvidos. Todos e todas participaram da prática corporal de modos diferentes. Aprenderam a jogar no jogo, nas discussões, nas múltiplas vivências. Porém, os conflitos continuaram e as resistências também, deixando as aulas ainda mais interessantes!



No decorrer das vivências, outras coisas atravessaram as práticas pelas relações de poder entre os alunos e alunas. Por conta disso, iniciei a aula com a citação dos seguintes enunciados que apareceram com frequência:

*Professor, eu não tenho time, ninguém me escolheu;
Professor, ninguém passou a bola pra mim.*

¹²⁶ Algumas mães, a professora da sala e eu docente da EF.

¹²⁷ Durante as vivências nessa turma, foram algumas meninas que tiveram as ideias e conduziram partes da aula.

Em seguida, questionei: "por que isso está acontecendo?"

*Porque tem gente que não sabe jogar, e tem gente que não passa a bola;
Os sabidões pensam que são bons e não passam a bola pra ninguém;
É muito natural isso acontecer, porque muitas vezes o jogador que não passa não é
amigo, ou é egoísta, ou porque a pessoa subestima a outra, ou por causa do tom de
pele, ou cabelo diferente.*

Questionei: "de que forma vocês montam seus times?"

*Eu escolho quem joga melhor, o mais alto, o mais legal;
Tem gente que só escolhe os amigos;
Os que é mais bons que os outros;
Os melhores primeiro e os mais fracos por último;
Escolho quem é mais rápido, alto e bom de cesta;
Os meninos escolhem os meninos e as meninas escolhem as meninas.*

Perguntei então: "E quem não foi escolhido, o que pensa ou sente?"

*Quem não foi escolhido se sente um merdinha;
Que não é escolhido porque não sabe jogar;
Porque é ruim, fica com raiva, ódio, triste;
Se sente excluído;
Sente que não tá existindo.*

Apenas ouvi e registrei os enunciados. Em seguida, fiz a leitura das falas e formulei algumas perguntas para pensarmos juntos:

"Todos precisam saber jogar?"

Não, nem todos.

"Qual o problema de não saber jogar?"

Nenhum.

"E quem quer jogar e não sabe, o que fazer?"

Tem que treinar.

"Nosso objetivo com as aulas é formar jogadores de basquete?"

Não! Nosso objetivo é estudar o basquete.

"Todos e todas devem participar da aula e jogar?"

Sim, tem.

Essas respostas aos meus questionamentos foram das crianças de diferentes turmas, principalmente por aquelas envolvidas e afetadas pelos sentimentos nas aulas e naquele momento. No entanto, não podemos desconsiderar a governamentalidade do professor que conduz a aula, as crianças e a si mesmo. Por muitas vezes, durante as tematizações, procurei deixar claro que a educação física na escola tem como objetivo estudar as práticas corporais.

Um estudo de forma contínua e planejada com diversas ações didáticas envolvendo a gestualidade, a escuta, o pensar e o se manifestar por meio de diferentes linguagens verbais e gestuais. A importância não está na execução correta dos gestos corporais da prática, mas essa melhora motora, mesmo não sendo objetivo da aula, faz parte de um processo de aprendizagem conduzido pelo desejo em jogar, vivenciar, ser e sentir.

O importante não estava na execução exata do movimento ou saber jogar corretamente o basquete. Até mesmo porque, trata-se de algo muito difícil de acontecer antes que se alcance um estágio motor maduro do quicar a bola, driblar, passar, arremessar, combinando todos esses gestos como o correr e saltar e para tanto seria necessário que as aulas atendessem aos princípios¹²⁸ de constância, consistência, variabilidade, dissonância cognitiva, que em nenhum momento ancoraram o trabalho tampouco o CC. A importância estava em procurar sempre participar de todas as aulas, condição colocada como fundamental: estar na aula; falar e questionar sobre o tema; vivenciar a prática corporal em estudo, etc.

Apoiados em Michel Foucault, percebemos que ao mesmo tempo em que me assujeitei aos discursos que produzem a representação docente, conduzindo os alunos e alunas durante as aulas, também me vi nas amarras das representações do CC, da instituição escolar e, de certa forma, do Estado e da sociedade. Amarras que me conduziram a um ascetismo docente.

Após algumas reflexões sobre as relações de poder entre as crianças na hora de montar os times e os sentimentos que isso estava produzindo, fiz outra provocação: "De que forma podemos tentar montar os times para evitar sentimentos de tristeza, raiva e outras coisas que foram faladas?"

Quem for escolher tem que colocar uma venda nos olhos, ir caminhando na direção dos colegas que deverão ficar em silêncio em uma coluna, aquele que for tocado fará parte do time;
Montar uma fila e seguir a ordem;
Não deixar sobrar nenhum e deixar um ruim em cada lado;
Escolher primeiro os piores;
O professor monta os times colocando meninos e meninas nos mesmos grupos;
Por ordem alfabética;
Por idade;
Por tamanho;
Por amizade;
Por sorteio;
Na sorte do advinha em qual mão está o anel.

Foram diversas ideias, com opiniões semelhantes e diferentes entre as turmas. Na quadra, montamos os times conforme sugeriram. Ao final, discutimos as vivências para saber

¹²⁸ Esses princípios são à base de um programa desenvolvimentista no qual se objetivam a mudança do nível de aprendizagem e fase do desenvolvimento motor.

se ocorreram ou não os mesmos conflitos. Percebemos que em algumas situações sim, em outras, não.

Assim como estudamos as regras, solicitei que as crianças que quisessem, pesquisassem sobre qualquer assunto referente ao basquete. Propus que realizassem entrevistas com alguém da família, vizinhos ou amigos, mediante perguntas que investigasse o que os entrevistados sabem sobre o esporte. Foi a partir das respostas trazidas por algumas crianças por meio das entrevistas, que surgiram enunciados sobre a altura dos jogadores:

*Professor, gente pequena pode jogar basquete? Meu irmão disse que só gente grande pode jogar. Eu queria jogar!
O basquete é diferente do futebol, se joga com as mãos, e só permite pessoas grandes o suficiente para jogar (fala do pai de uma aluna).*

Para melhor discutirmos o assunto relacionado aos corpos dos jogadores do basquete profissional, assistimos quatro vídeos: o 1º foi do basquete profissional, passei o filme sem som, apenas orientei os alunos e alunas que prestassem atenção nas imagens e nas minhas falas, como: reparem na altura dos jogadores; se são magros ou gordos; na vestimenta; na cor de pele; na gestualidade, etc.

No 2º vídeo, sobre o contexto histórico da emergência do basquete, transmiti um trecho que usamos na aula sobre a história desse esporte. Enfatizei a parte em que o narrador fala que James Naismith, professor de EF em uma escola estadunidense, criador desse esporte, iniciou o primeiro jogo ao chamar para o centro da quadra os dois jogadores mais altos, sendo um de cada time para disputarem a bola.

O 3º vídeo objetivou mostrar a narrativa de um *youtuber*, dando cinco dicas para um jogador baixo jogar bem, no qual ele inicia fazendo o seguinte enunciado: “Mano, vou falar uma realidade pra vocês, o basquete, ele com certeza vai ser um esporte para jogadores altos”.

O 4º trazia um jogo da LUB (Liga Urbana de Basquete). Para a audiência da partida orientei as crianças para compararem o basquete da LUB com o basquete profissional em relação aos corpos dos jogadores.

Procurei mostrar aos alunos e alunas que os discursos que defendem a prática do basquete somente para pessoas altas são construções históricas. Porém, da mesma forma por meio da resistência, surgem outros discursos que defendem a prática desse esporte independentemente do biotipo da pessoa, seja ela alta ou baixa. Quem quiser, pode, sim, jogar basquete. Porém, no basquete profissional, o fato do alto rendimento ser de extrema importância, os processos de seleção e exclusão dos sujeitos que não atendem aos padrões requisitados estão sempre presentes. Minha intenção foi conduzir as alunas e alunos a

perceberem que o modo como o basquete se apresenta na sociedade não foi por acaso, nem natural, mas, que ocorreram algumas condições para esse acontecimento. Se consegui ou não mobilizar os pensamentos dos alunos com essas problematizações, é algo difícil de saber, impossível de mensurar. Nunca saberemos de certo os efeitos das nossas aulas na vida dos e das discentes, porém, são nossas intenções que nos mobilizam a estudar, planejar e ensinar.

A partir dessas discussões sobre os diferentes corpos nos diferentes basquetes e os discursos que mobilizam o pensamento a seu respeito, nos quais nos remetemos às narrativas trazidas nas entrevistas, apareceram algumas questões e afirmações:

*Professor, não pode jogar basquete?
Um dia, poderia existir um jogo de basquete com pessoas pequenas?
Por que separam o jogo dos homens do das mulheres?
Existe um basquete de cadeira.
Para os pequenos jogarem, é só montar um time com pessoas pequenas!
É preconceito a pessoa baixa não poder jogar o basquete!
Para as pessoas baixas jogarem, é só fazerem um time com pessoas baixas e abaixar as cestas!*

Por conta das nossas condições dadas pelo calendário letivo e material, buscamos realizar algumas dessas propostas referentes a outras formas de jogar o basquete, que contrariam os padrões impostos, seguindo outras condutas, que, em alguma medida, também são práticas de contraconduta, assim como a das crianças nas aulas.

Meu objetivo em mostrar para as crianças os diferentes corpos e discursos de alguns praticantes do basquete foi justamente apresentar a elas diferentes representações desse esporte. Diferentes representantes dessa prática corporal, como corpos, modos de agir, falar e pensar produzidos culturalmente de acordo com a cultura que as afetam e que as produzem. Apresentar a linguagem de diferentes modos, produzidas na cultura e pela cultura é o que caracteriza o que a literatura do CC denomina de ampliação.

A representação para Hall (2016) tem a importância de ligar os sentidos da linguagem com a cultura. Parece simples, mas não é. Isso se explica com processos complexos na qual a linguagem expressa, mostra e explica como as coisas acontecem e as instituem, ou seja: a linguagem tem a ver com o modo como as coisas são construídas, desconstruídas e reconstruídas. Hall (2016) explica que:

O conceito de representação passou a ocupar um novo e importante lugar no estudo da cultura. Afinal, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. Mas o que isso quer dizer? O que a representação tem a ver com cultura e significado? Um uso corrente do termo afirma que: "Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas." Pode-se perguntar com toda a razão: "Mas isso é tudo?" Bem, sim e não. Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p. 31).

Ao pensar com Hall, a ação didática em acessar outras representações do basquete por meio dos vídeos, foi justamente incentivar as crianças a fazerem parte desse processo da representação. O autor jamaicano diz, de forma até que um tanto clara, que é por meio da produção dos significados que se produzem as representações. E que, para apresentar ou representar algo, é preciso fazer o uso da linguagem, de signos e de imagens, ou seja, de práticas discursivas, isto é: falas/comentários, regras - e de práticas não discursivas: gestos, vestimentas, espaço do jogo, etc., que por sua vez, não é natural. Elas atendem a regras que permitem o que pode e o que não pode ser dito

Sendo assim, os alunos e alunas ao acessarem os discursos de algumas representações do basquete, entenderam que o processo de modificação dos códigos é algo cultural. E, que não haveria problema em criar outros códigos para o basquete, uma vez que resistiram a alguns lidos e apresentados até aquele momento. Desse modo, a ressignificação se fez presente no processo de produção de códigos e significados, que resultou em novas representações.

Neira e Nunes (2020) compreendem que a ressignificação deve surgir nas constantes vivências promovidas nas aulas, nas quais ocorrem as leituras dos códigos das práticas corporais. Para esses autores, o CC possibilita a experimentação do dissenso no intuito de vivenciar a diferença, sendo ela as múltiplas possibilidades, as múltiplas ressignificações, em que o ato de ressignificar, de produzir outros códigos, faz da aula um espaço de produção cultural.

De acordo com as falas das crianças, interpretamos que elas reforçaram discursos hegemônicos os quais afirmam que a pessoa baixa não pode jogar o basquete. Assim como na interrogação sobre a questão da presença de pessoas anãs nesse esporte e também da existência de um jogo para pessoas pequenas. Essas afirmações e questionamentos produziram ideias de como montar times só com pessoas pequenas, ou baixar as cestas. Desse modo, compreendemos que outros modos de jogar e pensar surgiram a respeito do basquete.

Foi possível percebermos nessas falas que relatam alguns momentos das aulas, a vontade das crianças de resistirem a certas condutas e afirmarem outras possibilidades de vida. Fizeram isso quando pensaram na criação de outros basquetes, além da crítica que apontaram referente ao preconceito de que pessoas baixas são incapazes de jogar basquete. Percebemos também a possibilidade do efeito que talvez tenha ocorrido na formação de identidades mais solidárias (NUNES; RUBIO, 2008).

Com a intenção de considerar os conteúdos que surgiram nas primeiras aulas, trago para as discussões algumas falas, como:

*Tem que correr quicando a bola;
Quem marcar mais pontos ganha;
Se acertar a cesta de longe vale três pontos.*

E com o decorrer das vivências outras:

*Melhor é aquele que treina com o pai;
Quem não sabe, tem que fazer igual eu, tem que treinar;
Professor, na próxima aula, posso dar 10 minutos de treinamento para meu time?
Queria ensinar uma coisa pra eles.*

Enunciados como esses, nos levaram a vivenciar o treinamento específico desse esporte. Para isso, como em outras situações de aula, na intenção de fomentar outras leituras para as crianças, pergunto: “O que vocês sabem ou imaginam como seja um treino de basquete?”

*Começa com o aquecimento;
Lá onde eu treino, o professor começa com a gente correndo 10 voltas pela quadra;
Nesse fim de semana, fiquei 4 horas treinando o basquete no centro esportivo perto da minha casa, lá não é uma quadra, é um espaço onde algumas pessoas ficam jogando o basquete.*

Fizemos em algumas aulas exercícios de treinamento do basquete conforme as narrativas trazidas pelas crianças. Começamos pelas experiências e saberes do aluno que treinava em um centro esportivo próximo da escola. Conforme suas explicações, vivenciávamos o treino. Em seguida, conversamos sobre as fases do treino apresentado por esse aluno que seguiu da seguinte forma: correr em volta da quadra; fazer exercícios de abdominal, de flexão de braço e alguns alongamentos; treinar com a bola (correr quicando e arremessar nas cestas); por último, montar times e fazer o “coletivo”, que foi o jogo mostrado pelo aluno.

Para ampliar essas discussões e devido a minha experiência de ex - professor de academia¹²⁹, elaborei algumas perguntas do por que disso ou daquilo, como forma de também

¹²⁹ Terminei minha graduação de licenciatura em educação física no fim do ano de 2008. Em janeiro de 2009 foi minha colação de grau, logo após participei de processos seletivos para atuar na rede de educação estadual de São Paulo, no entanto, por ser recém formado, minha pontuação foi muito baixa, fato que me impossibilitou de pegar um bom número de aulas na região próxima da cidade onde morava na época, em Mairinque, interior de São Paulo. Foi quando decidi fazer o curso de bacharelado em educação física para que eu pudesse atuar em outras áreas além da escola. Ao concluí-lo no fim do ano de 2010, comecei no ano seguinte a dar aulas de musculação, ginástica localizada e step em duas academias da região em que morava. Escolhi me dedicar à musculação e na atuação de *personal trainer*, trabalhei nessa área durante três anos. Nesse período, me dediquei a estudar e prestar concursos na educação, pois foi por causa da vontade em trabalhar na escola com essa disciplina que escolhi ser professor de educação física. Foram vários concursos, dentre eles, nas seguintes cidades: São Roque, Sorocaba, Barueri, Santana de Parnaíba e na Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Em janeiro de 2014 fui convocado para atuar na rede pública do município de Sorocaba, onde atuo atualmente.

mapear os saberes das crianças durante a tematização desse conteúdo: “Qual a função do alongamento em nosso corpo?”

*Não sei;
Para aquecer e evitar dores no corpo;*

“E para que servem os exercícios de aquecimento no começo de um treino ou jogo?”

*Para esquentar;
Para preparar o corpo;*

“E os exercícios de força, quais são seus efeitos?”

*Para ficar mais forte;
Para ganhar músculos grandes;*

Com a ajuda do aluno que nos ajudou com suas experiências, conversamos sobre a sequência dos diferentes tipos de exercícios de acordo com suas funções e objetivos no basquete. Momento no qual expliquei o aquecimento como um exercício importante para reduzir o risco de lesões musculares durante os jogos; dos exercícios de força para melhorar as capacidades do jogador em ser mais veloz, aguentar o impacto com outros jogadores e arremessar a bola de basquete com mais facilidade em longas distâncias; e o de alongamento para melhorar a flexibilidade dos músculos e articulações, o que facilita a agilidade do atleta, ao invés de diminuir as dores no corpo como alguns disseram.

Minha intenção foi fazer com que as alunas e alunos pensassem a respeito do por que em certos espaços o treino apresenta uma sequência de exercícios, como no centro esportivo, conforme narrou o aluno, no qual o professor começava a aula ao orientá-los a correrem dez voltas na quadra como forma de aquecimento. Outro aluno relatou que treinou em um lugar que não era quadra, mas um espaço aberto com somente uma tabela com cesta de basquete.

Cada vivência descrita anteriormente, assim como as seguintes, foram registradas por meio de escritas, fotos e gravações de vídeos. Dessa forma, busquei compreender o modo como as crianças negociaram os saberes trazidos para as aulas mediante as diferentes narrativas que compuseram nossas experiências. Esses procedimentos me ajudaram a tomar decisões acerca do plano de aula, se deveria continuar, retomar alguns pontos, ou até mesmo parar com o estudo do basquete.

Nas escritas:

*Eu gostei de como se joga o basquete, é um jogo para qualquer um, é bem legal esse jogo, eu gostei como se joga;
Eu não gostei que as pessoas falam que gente pequena não pode jogar;*

Eu aprendi as regras do basquete e gostei do jogo com regras, o sem regras teve muita bagunça, e o basquete ensina muita coisa;

As fotos e gravações dos vídeos serviram de referência para percebermos como se deram as primeiras vivências e como elas foram se constituindo com o transcorrer das aulas. No final de cada aula, no início de cada planejamento, permanecia a questão: parar ou continuar? Obriguei-me a pegar os registros escritos em meu diário de bordo e analisar as falas:

*Nesse fim de semana fiquei 4 horas treinando o basquete no centro esportivo perto da minha casa. Lá não é uma quadra, é um espaço onde algumas pessoas ficam jogando o basquete;
O basquete normal, que joga do jeito que todo mundo joga;
Não, tem gente que joga de outro jeito;*

O primeiro enunciado denota a existência de outra representação do basquete. Enquanto no segundo a leitura de certos tipos de códigos hegemônicos prevalece, mas, retrucado pelo terceiro que enfatiza que nem todos jogam igual, do mesmo jeito. Sendo assim, inevitavelmente, busquei outras representações do basquete, as denominadas urbanas, como: o 3x3 e o *streetball*. Iniciamos com vídeos, textos e outras pesquisas que algumas crianças fizeram sobre essas práticas corporais; adotamos os mesmos procedimentos das aulas do basquete profissional. Estudamos essas modalidades quanto ao modo de jogar, fazendo pausas e discutindo a cada conflito, apontamentos ou dúvidas.

Comecei a perceber as primeiras leituras dos alunos, tanto de entendimentos como de questionamentos, como se percebe com as falas a seguir:

*No streetball não tem regras, pode fazer qualquer tipo de manobras, pode até usar os pés;
Joga de qualquer jeito;
Professor, no basquete de rua os jogadores também fazem estratégias de jogo?
Professor, no streetball tem times femininos?*

Apresentei alguns vídeos do basquete urbano feminino. As turmas agiram sem qualquer espanto. Por esse motivo, não problematizamos a questão de gênero. Acharam normal as mulheres jogarem o 3x3. Também entrei em contato com o técnico do basquete feminino do time de Sorocaba, para tentar uma visita na escola, mas não obtive resposta. Quanto à ideia que no *streetball* não tem regras, tentamos por meio das pesquisas feitas pelas crianças compreender as diferenças do basquete 3x3 e do *streetball*, já que, nas primeiras leituras, percebemos que ambos são considerados basquetebol urbanos. Com essas pesquisas realizadas pelas crianças de forma não obrigatória, acessamos e analisamos as semelhanças e diferenças entre essas duas representações do basquete urbano. Conforme as crianças fizeram a entrega dos seus trabalhos, fazíamos a leitura da mesma no início da aula e discutíamos o

conteúdo. Algo que motivou algumas que ainda não tinham contribuído com as aulas a fazerem, para terem seus trabalhos lidos e usados nas aulas. Como não deixei uma data fechada para o envio, elas poderiam entregar a qualquer momento, enquanto estivéssemos a tematizar esses conteúdos. Acreditamos que essa motivação que fez algumas a entregarem os trabalhos, é efeito do processo da escolarização que se dá no reconhecimento, na valorização, na concorrência, ou seja, do processo neoliberal.

Foi por meio dessas pesquisas que recebemos a informação que o basquete 3x3 fará parte dos Jogos Olímpicos a partir de 2020¹³⁰; que no *streetball* as regras são flexíveis, organizadas e reorganizadas a qualquer momento por seus praticantes e em comum acordo. Já o basquete 3x3 que surgiu influenciado pelo *streetball*, foi regulado e normalizado por regras oficiais pela Associação Nacional de Basquete 3x3 (ANB 3x3), modalidade recentemente regulamentada pela Federação Internacional de Basquete (FIBA), sendo essa uma associação que organiza e regula o esporte em nível mundial. Quando discutimos essas informações, por falta de posicionamento das crianças e de maior atenção da minha parte, não problematizamos a burocracia do esporte ou seu controle por parte das federações. Talvez isso tenha ocorrido pela falta de uma leitura mais clara e crítica durante a tematização.

Após algumas vivências do basquete profissional, nas quais os alunos e alunas perceberam os processos de regulação e condução dessa representação, iniciamos o jogo de *streetball*, com regras sempre em discussão no grupo, evitando sua fixação. O objetivo era analisar o basquete profissional e comparar com o urbano, sentindo na pele as emoções de cada um. Percebi que o *streetball* despertou maiores interesses, risos e desejos de continuar, possivelmente pela não exigência das regras, algo que não foi difícil de estranhar devido às primeiras vivências do basquete assim que iniciamos as tematizações. Com essas atividades, esperava ouvir as diferenças relacionadas as formas de jogar. Porém, as discussões seguiram para outros caminhos, o econômico e do corpo dos jogadores:

*Tem um gordo jogando;
A maioria é negro;
Professor, os jogadores do basquete de rua também ganham salários?*

Por meio desses enunciados, problematizamos o basquete urbano como forma de resistência e luta de alguns grupos sociais, um processo que se deu através dos vídeos com as narrativas dos praticantes e discutindo os resultados das pesquisas trazidas pelas crianças. Ao falarem da presença do corpo gordo e do corpo negro no basquete urbano, para iniciar a

¹³⁰ Os Jogos Olímpicos estavam agendados e organizados para serem realizados em Tóquio no Japão, com início no dia 24 de julho e término em 09 de agosto de 2020. Mas, devido a pandemia da COVID-19, o evento, considerado o maior do mundo foi adiado, para iniciar no dia 23 de julho e terminar em 08 de agosto de 2021.

problematização, eu mesmo apresentei a noção de luta e resistência, porque até então, naquele momento, não houve nenhum enunciado que pudesse se remeter a esses termos. Afirmações como essas não poderiam passar despercebidas. Momento em que voltamos a falar sobre o processo seletivo e excludente dos times profissionais. Em que os excluídos muitas vezes se tornam os praticantes do basquete de rua¹³¹.

Apoiado em Neira (2018), minha intenção com a tematização do basquete urbano na sua ocorrência social, foi possibilitar a problematização dos significados atribuídos a ele e colocado em circulação por meio dos discursos. Uma forma de estudar na qual me preocupei com alguns pensamentos analíticos e propositivos ao esperar que os alunos e alunas assumissem posturas críticas e reflexivas a respeito dos acontecimentos nas esferas sociais. Por que os corpos diferem no *streetball* e no basquete profissional só há presença de jogadores magros, fortes e altos? Por que no basquete de rua tem poucos jogadores brancos, a maioria são pretos? Foram as perguntas que fiz para as crianças. Nessa discussão, percebemos (eu sujeito docente e os sujeitos discentes) a necessidade de maior problematização por meio da ampliação do tema. Momento que planejei conhecer e convidar praticantes das diferentes representações do basquete. Disse aos alunos e alunas que tentaria trazer essas pessoas para eles e elas conhecerem e entrevistarem.

Destaco que ao querer problematizar essas questões nas aulas, me preocupei em criar possibilidades para as alunas e alunos em identificarem e compreenderem os aspectos do basquete de rua e profissional que fosse além das vivências. Segundo Neira (2018, p.85), ações como essas permitem que os e as estudantes percebam “nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades”. Ao problematizar os marcadores sociais do basquete, o intuito foi oferecer elementos para que pudessem compreender o modo operante dos mecanismos regulatórios que de certa forma constituem os modos como os sujeitos pensam a respeito de si mesmo, dos outros e das coisas que os cercam.

Após as primeiras leituras da prática do *streetball* e do 3x3, a turma tentou jogar conforme os vídeos e textos. Porém, diante de diversas situações, local, material e número de crianças nas turmas, começaram a surgir novas ideias. O que denota que os alunos já se assujeitaram às formas de regulação do CC. No entanto, nessa perspectiva curricular, as formas de regulação não são fixas, encontram-se abertas, permitindo que os discentes

¹³¹ Uma afirmação como essa não poderia sair das minhas reflexões. Ao passar por essa situação, percebi a necessidade trazer para as aulas alguns praticantes do basquete de rua para uma experiência na escola, no intuito de evitar uma subjetivação por minhas análises que escapasse das intenções da problematização em um momento de ampliação.

modifiquem, transformem, criem outras regulações também modificáveis. Ações que surgem nas práticas de liberdade.

Sendo assim, facilmente, percebemos que as ideias que emergiram, foram formas de resistência através da reterritorialização¹³². Notamos, também, que diferente do momento de estudo do basquete profissional, um número maior crianças quiseram participar dos jogos. Talvez porque no basquete profissional, jogavam pouco tempo, devidos as condições da aula de 50 minutos e o uso das duas cestas de basquete em cada jogo. Nas turmas de 30 a 35 crianças, mais se observava do que se jogava. Para alguns, tratava-se de uma situação confortável, para outros não.

Em uma das aulas, na qual pedi que os alunos montassem times de quatro jogadores para jogarem o 3x3, em que três jogariam e um ficaria na reserva conforme as regras dessa prática corporal, um grupo chega até mim e diz:

Professor, vamos fazer 4x4.

Pedi para que explicassem melhor, então disseram:

Queremos jogar todos ao mesmo tempo, no 4x4 ninguém fica na reserva.

Temos aí de acordo com Foucault, mais uma contraconduta. Uma resistência que abalou a identidade do basquete 3x3. Com isso, os sujeitos escreveram uma outra representação. Questionei por que decidiram que seria melhor jogar o 3x3 sem jogador reserva, diferente de como ele se dá na cultura corporal? Um dos motivos apresentados para isso foi a questão do curto tempo da aula e do jogo para cada grupo, devido a necessidade de dividirem os espaços e o tempo. Por isso desejavam jogar o maior tempo possível. Outro motivo exposto refere-se ao fato de que há somente uma aula na semana na quadra, onde é possível fazer a vivência do jogo, pois a outra aula é realizada na sala de EF.

Outras falas apareceram que também contrariaram o modo de jogar o 3x3:

Queria jogar o 3x3, mas usando as duas cestas.

Novamente pergunto: “Por quê?”

Porque sim, é mais legal.

¹³² Segundo Deleuze e Guatarri (2010) a reterritorialização está diretamente ligada a desterritorialização e ambas ao território. Por meio da desterritorialização, junto ao processo da reterritorialização, acontece a criação de uma nova terra. Esses autores usaram esses termos para explicarem a produção dos conceitos na filosofia. No CC, a reterritorialização, ou todo esse processo em que ela está envolvida, segue a mesma intenção, em que o território é a prática corporal a ser problematizada e ressignificada. Ao desterritorializar a prática corporal, surge a necessidade da sua reterritorialização, que a modifica. Para melhor entendermos o uso desse termo, Nunes (2018) descreve que os estudantes, durante a vivência da prática corporal, ao questionarem o modo como ela se dá na sua ocorrência social, somado a uma análise das suas condições de espaço, tempo e recursos, mobilizam a ressignificação pelo exercício da reterritorialização. Acreditamos que desse modo se cria novas terras/formas de jogar, brincar, lutar, etc.

Ao me contentar com essa resposta, perdi a oportunidade de problematizar outras coisas que referem-se a verdade dos sujeitos. Deveria ter feito a seguinte pergunta: por que é mais legal? Isso forçaria ao aluno a ver-se, o que implica entrar na tecnologia de si e promover com isso uma possibilidade dele perceber o que mobiliza os seus desejos e ações.

Entendemos que em ambas as situações por não concordarem com uma ou mais regras, os alunos e alunas decidiram mudá-las, com isso, desestabilizaram a identidade do basquete urbano. Desse modo, a identidade dessa prática corporal em estudo perdeu sua rigidez, se tornando flexível nas relações de poder e nas disputas por significados. Uma transformação que só foi possível após a aproximação dos alunos e alunas com a prática corporal em estudo por meio dos vídeos que assistimos e das pesquisas que fizemos e discutimos nas aulas. E, a fundamental importância da problematização das regras, que de certa forma fizeram com que eles e elas percebessem que a regularidades das práticas corporais não poderiam ser demonstradas nem negadas em termos definitivos, mas, que em meio as suas contingências, poderiam ser modificadas. Ao não se assujeitarem, através das práticas de liberdade, resistiram e transgrediram os limites das condutas postas pela prática corporal em estudo.

Ao jogarem o 4x4 sem jogador reserva e ao fazerem o uso das duas cestas, contrariaram a representação do basquete 3x3. Tratou-se de uma revolta ou resistência de conduta que se colocou ao contrário do poder-conduta do 3x3 em sua ancoragem social como apresentado para as crianças. Entendemos também que a vivência do 3x3 com o uso das duas cestas se deu, justamente, por conta das vivências anteriores relativas ao basquete profissional que os subjetivaram a jogar dessa forma.

Quanto à revolta da conduta como resistência ao poder, entendemos que para Michel Foucault não significa ter somente pensamentos ou opiniões que contradizem a conduta posta, mas, na produção de outras condutas, ou seja: em uma relação de poder, não basta o sujeito ou grupo resistirem e se revoltarem contra algo, é preciso produzir pensamentos que produzam outras formas de viver, ser e experimentar. Temos como exemplo a revolta das crianças contra a conduta do basquete 3x3, em que o time é formado por quatro jogadores. Entre esses quatro, três jogam e um fica na reserva. Uma revolta que resultou na criação de outra conduta, em que as quatro deveriam jogar ao mesmo tempo, para que ninguém ficasse na reserva, justamente porque ninguém queria ser o jogador reserva, e assim, todas teriam a oportunidade de passar a maior parte do tempo da aula jogando. Criaram o 4x4 sem jogador reserva, indicando a potência do CC em abrir possibilidades para novas formas de prática corporal, de vida.

Na semana seguinte, após as vivências do 4x4 e do 3x3 com duas cestas, um aluno do 4º ano B disse ter criado um jogo de basquete com um colega fora da escola. O mesmo relatou que a intenção era jogar o basquete, porém, não encontraram a bola específica. Por esse motivo, pegaram outra bola e criaram um jogo que, segundo ele, foi inspirado nas vivências nas aulas. Convidei-o a escrever o jogo em uma folha, trazer na próxima aula e a nos ensinar como jogar. Mas, ele sempre se esquecia de trazer a folha com o jogo escrito, e deixávamos para aula seguinte. Por fim, acabou caindo no esquecimento e outros assuntos nos levaram a ver outras coisas. Sinto que perdemos uma grande oportunidade de uma nova vivência. De qualquer modo, destaco a atitude do aluno que diante daquele contexto em que não havia a possibilidade de jogar o basquete, criou um jogo novo.

Após esse ocorrido e durante o desenvolvimento dessa pesquisa que me obrigou a ler e me apropriar cada vez mais do CC, não ter permitido que esse aluno nos apresentasse ali, naquele momento, o basquete que criou com seus colegas, acabei não abrindo espaços para o devir da aula. Também não considerei os saberes discentes. Ao priorizar a necessidade de um registro por escrito, me afastei do campo teórico em que registrar e ler não está ligado somente às palavras escritas, mas também aos gestos e a outros sinais de comunicação. Me preocupei em ter um texto em uma folha de papel produzido pelo aluno para apresentar alguns aspectos da ressignificação nessa pesquisa, sendo que eu poderia ter solicitado a vivência naquela aula e relatado as experiências em meu diário de bordo.

A criação desse novo jogo por esse aluno, só foi possível devido à suas leituras da prática corporal em estudo. Acreditamos que o desejo de criar outro basquete é uma escritura que só aconteceu pela contraconduta. Entendemos que esse aluno junto com seus colegas, poderiam jogar um outro jogo por não terem a bola de basquete, ao invés disso, decidiram criar uma nova forma de jogar. Para isso, perceberam que seria necessário desconsiderar regras originais do esporte e pensar em outras.

No decorrer dos estudos, ainda voltados para o basquete urbano, surgiu a oportunidade de recebermos na escola a visita de um jogador profissional: o Henrique, que convidamos por meio de uma ex-vice diretora da escola, sua mãe. No ano de 2018, em que a mãe do Henrique foi nossa vice - diretora, ela me falou sobre esse seu filho que estava passando uma temporada nos Estados Unidos por conta da sua carreira com o basquete. Durante a tematização do basquete em 2019, entrei em contato com ela, que estava atuando em outra escola, e fui informado que o Henrique estava se recuperando de uma lesão aqui no Brasil. Prontamente ela me encaminhou o número do whatsApp dele. Mandeí algumas mensagens e agendamos uma entrevista com as crianças. Uma semana antes da visita do

jogador profissional, dei início ao plano da aula, no qual elaboramos algumas perguntas prévias com as crianças para a entrevista.

Chegado o dia, a primeira impressão dos alunos e alunas foi produzida por conta da altura do jogador, com apenas 21 anos de idade, medindo 2,12 m. O mesmo já jogou no clube Internacional de Regatas Santos, categoria sub 19, na LSB (Liga Sorocabana de Basquete), categoria adulto, participou do campeonato Paulista e no Novo Basquete Brasil (NBB) um o campeonato nacional e oficial de basquete masculino organizado pela Liga Nacional de Basquete (LNB), e, recentemente, jogou pela PrepSchoole Cooper Internaional Academy¹³³, nos Estados Unidos.

Após uma breve apresentação, começamos com a entrevista fazendo as perguntas. Em seguida, o Henrique ensinou e conduziu alguns exercícios de treinamento específico do basquete profissional. Ao final da atividade, grande parte dos alunos e alunas correram para pegar autógrafos. Em que pese não ser tema do estudo, não dá para deixar de comentar como o esporte produz subjetividades e exerce fascínio em boa parte da população. Afinal, não se trata de uma celebridade, mas de um sujeito que mobilizou naquelas crianças a oportunidade do contato com um atleta profissional - essa, sim, a representação que importou naquele momento.

Durante a entrevista, surgiram algumas perguntas não elaboradas antecipadamente, disse e incentivei que fizessem isso. Que as perguntas elaboradas no planejamento da aula anterior a essa, eram apenas para iniciar o diálogo. Entre elas uma aluna perguntou ao Henrique:

O que precisava fazer para ser tão alto?

O jogador entrevistado respondeu:

É preciso comer muito arroz e feijão.

Na aula seguinte, expliquei às crianças que a intenção era produzir um conhecimento ainda não construído nas aulas que tivemos. Então, questioneei: o que vocês aprenderam com o jogador Henrique?

*Que as pessoas baixas e gordinhas também podem jogar;
Que tem que treinar 8 horas por dia;
As pessoas baixinhas podem jogar, mas precisam treinar muito;
Jogar com a mão esquerda;
Aprendemos a driblar passando a bola por baixo das pernas;
Aprendi que o basquete é uma profissão;*

¹³³ São duas academias com programas preparatórias para a faculdade na transição entre o ensino médio e o superior para estudantes atletas. Têm como objetivo o desenvolvimento acadêmico, atlético e interpessoal do aluno para garantir um nível mais alto de sucesso na faculdade e na vida. Atende atletas estrangeiros com potencial, oferecendo além do treinamento de basquete, curso avançado de inglês.

*Que quando a gente quer desistir temos que olhar para frente e não para trás, para continuar sem desistir;
Aprendi que eu como arroz e feijão todos os dias e não cresço*

Conversamos um pouco sobre essa questão do ser alto associado com a alimentação. Facilmente associamos a resposta do Henrique com o discurso do basquete profissional que subjetivou esse pensar durante a entrevista. Discutimos sem muito aprofundamento, diante do enunciado da criança, que a alimentação não é o suficiente para um desenvolvimento de certo corpo, pois, a questão da genética possuía uma grande relevância.

Com a entrevista e visita do jogador Henrique, o que mais marcou as crianças foi à desconstrução do discurso que o basquete profissional é somente para as pessoas altas, e que as baixas não podem jogar. Mas, também, compreenderam que na seleção dos jogadores, o condicionamento físico do atleta é fundamental. Que independente da altura ou peso corporal, os jogadores devem treinar muito.

A entrevista com o jogador profissional foi mais uma atividade didática relativa ao encaminhamento de ampliação do tema. Uma ação que permitiu a leitura de alguns dos discursos circulantes na sociedade, desconstruí-los e reescrevê-lo, que, de acordo com Neira e Nunes (2020), é um processo de ressignificação. Para esses autores, “a leitura da vivência é sucedida pela ressignificação”, na qual os discursos que constituem a prática corporal são reconstruídos e reelaborados nas disputas de significados desenvolvidos a partir dos pontos de vista e vontades dos alunos e alunas (NEIRA; NUNES, 2020, p. 39).

No decorrer das aulas, com o basquete urbano ainda muito presente, eis que fui convidado pela direção da escola para conduzir jogos de basquete 3X3 na quadra, com as crianças, pais e a comunidade, em um evento que se chamou “1ª Ação Social no Benedito Cleto”. O objetivo da escola com esse evento foi trazer para dentro da escola os responsáveis pelas crianças para participarem juntos com seus filhos e filhas de algumas atividades, como: oficina de culinária no refeitório, jogos de tabuleiro nas salas, e na quadra o basquete 3x3 ao som do hip-hop. A escolha do 3x3 foi justamente por contas das minhas aulas, poderia ter sido gincanas, futebol, amarelinha, ou qualquer outra prática corporal possível de ser feita na quadra. Nesse dia, a escola ficou aberta, oferecendo à comunidade serviços como cortes de cabelo e massagem corporal com profissionais voluntários que trabalhavam em salões de beleza no bairro onde reside a comunidade escolar¹³⁴.

¹³⁴ Como a intenção do evento era trazer a comunidade para dentro da escola, oferecer esses serviços seria uma forma de incentivar as pessoas a participarem, e assim potencializar aquela ação. Para os voluntários, seria

Quanto ao 3x3 nesse evento, que era para ser algo recreativo, alcançou outras dimensões. Tornou-se muito importante para nossos estudos. Não foi uma aula, mas não deixou de ser uma relevante experiência para as crianças e para mim.

Durante a semana que antecedia o evento, divulguei nas aulas que estaria presente na Ação Social, organizando na quadra jogos de 3x3, montando os times e conduzindo os jogos. Na data marcada, conforme as crianças chegavam com seus pais, montávamos os times e o jogo começava. Os que viam depois ficavam “de próximo”, semelhante ao que acontece na rua e nas pequenas quadras nos parques da cidade¹³⁵. Foram 2h30 de atividades, e durante todo esse tempo o basquete 3x3 aconteceu. Na semana seguinte, as vivências que ocorreram no evento, também fomentaram as aulas. As crianças que participaram pediram que fizéssemos o mesmo, naquele formato como foi no evento, com times formados sem jogadores reservas, quem ganhava continuava no jogo, quem perdia saía para entrar depois, já com outras formações, sem árbitros, eles mesmos regulavam o jogo. Ao pegar alguns trechos do diário de bordo para produzir esse relato e analisá-lo, percebi que o 3x3 teve uma maior proximidade com o *streetball*. Mais uma vez deixei passar a oportunidade de problematizar com as crianças o que fizemos. Poderia ter perguntado: que basquete vocês jogaram, o 3x3 ou *streetball*? Por quê? Talvez o 3x3 deles, e não os que assistimos nos vídeos e discutimos nas pesquisas, mas, o daquelas crianças. Seria uma oportunidade de analisar uma prática que não fosse hegemônica, como a oficial ou em condição hierárquica superior a do evento, como a da liga urbana ou, ainda, as que estão no youtube. No entanto, essa problematização não ocorreu!

A cada novo conteúdo a ser explorado e discutido, eu convidava as crianças a fazerem trabalhos com outras linguagens, não apenas a corporal. Algumas trouxeram pesquisas da internet, outras maquetes e, diferentes dessas, duas alunas quiseram elaborar provas. Minha intenção ao solicitar esses trabalhos foi produzir mais registros, diferentes formas de comunicação, e por meio deles, dar continuidade as tematizações pelo que estava a vir¹³⁶. Para Neira e Nunes (2009b), um diálogo entre as diferentes linguagens de diversas culturas, possibilita uma aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização

oportunidade de divulgação dos seus pontos comerciais e serviços oferecidos. Sem dúvida, há uma lógica neoliberal em ambas as situações. Sucesso da escola com o evento; propaganda dos serviços oferecidos.

¹³⁵ Muito comum no Parque das águas, a margem do rio Sorocaba no Jardim Abaete.

¹³⁶ Para Neira e Nunes (2009b), a EF cultural permite um diálogo entre as diferentes linguagens por meio do encontro de diversas culturas. Isso possibilita uma aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização nas diferentes formas de comunicação pelas produções e expressões corporais presentes na sociedade. Desse modo, os alunos e alunas reafirmam suas identidades ao mesmo tempo que reconhecem e legitimam outras. Trata-se de uma maneira de facilitar a comunicação entres os sujeitos que interpretam os códigos de forma diferente.

nas variadas formas de comunicação. Trata-se de uma maneira de facilitar a comunicação entres os sujeitos que interpretam os códigos culturais de forma diferente.

Quanto as provas, a ideia surgiu com a seguinte pergunta que partiu de um grupo de alunas:

Professor, a gente pode fazer um trabalho sendo uma prova e aplicar na sala?

Pensei: tenho que entender melhor a proposta delas. Concordei com a proposta, no entanto, que aquela atividade seria como forma de estudo, não para valer nota. Alguns dias depois, elas chegaram na aula que naquele dia foi na sala, com aproximadamente 30 cópias da prova e um texto de fundamentação para o estudo, tudo feito por elas, à mão. Passei para a turma o que elas tinham feito, antes mesmo que eu explicasse, iniciaram alguns conflitos, que evidenciam os modos que a representação prova é significada na escola:

Eu não vou fazer essa prova. Não é justo porque elas não vão fazer.

Pedi para que elas falassem da ideia que tiveram. Segundo as mesmas, queriam fazer aquilo porque na EF o professor nunca deu uma prova como avaliação e, creio, que pelo mesmo motivo ocorreram as resistências. Tive, então, que explicar como eram meus modos de avaliação, em que procuro considerar principalmente a participação, ao invés de uma prova escrita, valendo nota.

Na semana seguinte, no dia em que combinamos fazer a prova, outros conflitos emergiram. Porém, disse que todos e todas teriam que fazê-la, porque fazia parte do planejamento da aula, que não ficassem preocupados e preocupadas com o resultado porque não estaria valendo nota. Seria para nós mais uma forma de estudo.

Assim foi feito! Todos e todas fizeram, mas não houve uma concordância geral. Os mesmo que resistiram anteriormente, mantiveram a mesma postura nesse dia, entregaram a prova em pouco tempo, quase que em branco, não se preocuparam em responder tudo. No entanto, se assujeitaram a fazê-la. Como sabemos, isso é uma prática da cultura escolar consolidada, naturalizada, que, mesmo com as resistências, são efetivadas. No entanto, percebemos que esse docente, pesquisador, que narra suas experiências nessa dissertação de mestrado, também se encontrou nessa condição posta pela escola moderna. Afinal, bloqueei o desejo daquele aluno do 4º ano de apresentar o jogo de basquete que criou com seus colegas no quintal de uma casa porque não tinham uma bola de basquete, mas permiti que suas alunas aplicassem uma prova com o interesse de quantificar o conhecimento. Essa auto crítica somente é possível por estar inserido nas tramas do CC, que me permite observar *a posteriore* que, a todo instante, trago fortes reminiscências da formação básica e superior, difíceis de

serem abandonadas. Como colocam Neira e Nunes (2006), eis mais uma importância da prática do registro docente. Neste caso, ampliada pelo exercício da escrita de si docente (BOSCARIOL, 2020).

Na situação relatada, percebemos uma resistência por parte dos alunos e alunas que se negaram participar da atividade proposta pelas colegas. No entanto, não se trata de uma resistência que se refere à prática corporal em estudo, mas sim, da atividade de ensino. Também percebemos o modo como governei a aula, impondo que as atividades deveriam ser feitas ao explicar a importância delas, reforçando práticas escolares e com elas os processos de subjetivação que lhes são característicos. Para melhor explicar a minha ação, segue uma citação direta um pouco longa de Michel Foucault.

Que o governo tenha por objetivo as coisas entendidas assim como imbricação dos homens e das coisas, é algo de que, creio eu, encontraríamos facilmente na metáfora inevitável a que sempre se faz referência nesses tratados do governo, a metáfora do barco. O que é governar um barco? É encarregar-se dos marinheiros, mas é também encarregar-se do navio, da carga; governar um barco também é levar em conta os ventos, os escolhos, as tempestades, as interpéries. E é esse estabelecimento da relação dos marinheiros com o navio que se tem de salvar, com a carga que se tem de levar ao porto, e as relações de tudo isso com todos esses acontecimentos que são os ventos, os escolhos, as tempestades, é o estabelecimento dessa relação que caracteriza o governo de um barco. Mesma coisa para a casa: governar uma família, no fundo, não é essencialmente ter por fim salvar as propriedades da família, é essencialmente ter como objetivo, como meta, os indivíduos que compõem a família, sua riqueza, sua prosperidade; é levar em conta acontecimentos que podem sobreviver: as mortes, os nascimentos; é levar em conta as coisas que se podem fazer, como as alianças com outras famílias. É toda essa gestão geral que caracteriza o governo e em relação à qual o problema da propriedade fundiária, no caso da família, ou a aquisição da soberania sobre um território, no caso do príncipe, não são mais que elementos relativamente secundários. O essencial, portanto, é esse complexo de homens e de coisas, é isso que é o elemento principal, o território - a propriedade, de certo modo, é apenas uma variável (FOUCAULT, 2008, p. 129).

Entendemos por meio de Foucault (2008), que tanto na metáfora do barco, como na administração de uma casa de família, por mais que existam diversas coisas relacionadas ao território, os cuidados com os sujeitos e as relações que estabelecem com as coisas são primordiais. Ao permitir que as alunas fizessem as atividades que se resumia na aplicação de uma prova, a intenção não foi usar essa atividade como uma ferramenta de avaliação, mas sim, como mais uma estratégia referente à tematização do basquete. Assim como no navio em que o comandante deve governar a tripulação, preocupando-se com os efeitos da natureza, ao governar a aula, os alunos e alunas, tive o cuidado de esclarecer que a prova não seria uma forma de avaliação, e sim de estudo, de desenvolvimento crítico, de produção de pensamentos. O importante foi tentar analisar as relações de poder contidas naquele espaço para a formação dos sujeitos, e não com os resultados das atividades.

Apesar da intenção, não me atentei ao jogo da representação, pois contava que a minha explicação seria o suficiente para o entendimento de todos, para o deslocamento do significante "prova". Desconsiderei o papel que a representação exerce na comunicação. Em suma, tanto o que propus estava distante da compreensão deles como não fazia sentido frente ao significado que a representação "prova" carrega e produz. Em que pese as alunas atuarem em consonância com a cultura escolar, (re)produzindo uma das suas mais criticadas estratégias, o que, sem dúvida, gerou posições contrárias, o que se estabeleceu foi mais uma tentativa do docente, em acordo com o CC, em apresentar outros significados para uma representação consolidada na prática educativa. Ao mesmo tempo, também reforcei outros aspectos do exercício da docência que independem de teorias curriculares, qual seja, me preocupei com aquilo que as alunas e alunos aprenderiam, considerando de que modo e para que isso estava sendo proposto e realizado.

Ao aproximar o fim dos trabalhos e estudos, em um dia voltando da escola para casa de bicicleta, passei próximo ao centro esportivo onde treino. Lá encontrei um praticante do basquete urbano na rua próximo do centro esportivo indo encontra seus amigos. Sabia que era praticante desse tipo de basquete por que já tinha o visto outras vezes jogando naquele lugar com mais algumas pessoas. Me aproximei e me apresentei a ele. Chamado Gabriel, naquele momento se encontrava só, convidei-o a fazer uma visita na escola, e que se possível, estendesse meu convite aos seus amigos para irem em um grupo suficiente para apresentarem o basquete que praticavam naquele lugar, em que, em uma das aulas um aluno disse não ser uma quadra e que continha uma única cesta. De imediato o convite foi aceito. No dia seguinte ele já tinha me informado que levaria seis amigos para participar das vivências do basquete urbano.

Na semana seguinte, começamos a fazer os planejamentos com a equipe gestora, orientadora pedagógica e com os alunos e alunas. Fui muito apoiado pela direção e coordenação da escola, por propiciar às crianças mais uma atividade de ampliação. Assim como na entrevista com o jogador do basquete profissional, preparamos algumas perguntas prévias, como forma de iniciar as conversas. Organizamos três horários, para que todas as turmas pudessem participar, e no dia combinado, fizemos as vivências. Essa proposta foi feita em conjunto com a orientadora pedagógica para que todas as turmas da escola, mesmo não sendo as minhas que estavam a tematizar o basquete, pudessem assistir e participar das entrevistas. Isso ocorreu porque no dia da entrevista com o jogador Henrique do basquete profissional, sua circulação pela escola despertou muita curiosidade em outras turmas, que

não estavam estudando o basquete. Para que isso não acontecesse novamente, houve a organização descrita acima.

No dia da visita do Gabriel e seus amigos, iniciamos com minha fala, na qual expliquei um pouco de como aconteceriam as vivências, logo após, começamos pela entrevista, que, além das perguntas previamente elaboradas, tivemos também perguntas livres que surgiram no momento. Em seguida, os praticantes dessa prática corporal fizeram duas apresentações, ao som do hip-hop, sendo uma do 3x3 e outra do *streetball*. A ideia de levar uma caixa de som para tocar o hip-hop foi minha, devido o resultado de algumas pesquisas trazidas pelas crianças, nas quais apresentavam a cultura do basquete de rua nascida nas periferias de algumas cidades americanas junto a cultura desse tipo música. Na aula seguinte, perguntei o que aprenderam com as vivências.

*Que tem muitos jogadores de menor, que largam a escola para treinar o basquete profissional, que tem que estudar primeiro para depois tentar ser um jogador;
Alguns fazem faculdade e também jogam o basquete 3x3;
Não podemos apostar só no basquete, temos que ter uma base (escolar), caso o basquete não dê certo;
Que o basquete profissional não aceita os jogadores pequenos, já o 3x3 e o streetball aceitam, isso acontece comigo, quando ninguém passa a bola para mim porque sou pequena;
No 3x3 todos pegaram na bola, eles aceitam nossas diferenças;
Que no streetball aceita jogadores de todas as idades, até as crianças, no profissional não;
Que não são só as pessoas altas que podem jogar o streetball, as baixas também podem;
Aprendi que a gente joga errado;
O jeito de dividir os times é diferente;
Que pode jogar desde pequeno;
Que eles fazem graça para fazer cestas;
No basquete profissional tem faltas que no streetball não é falta;
Que em 2020 vai ter o 3x3 nos Jogos Olímpicos;
A vitória é do time que fizer 21 pontos;
Que eles usam bermudas compridas para não machucar os joelhos no asfalto.*

Através das falas, percebemos que a visita dos praticantes do basquete urbano trouxe para as crianças outras possibilidades de leituras dessa prática corporal. Com o enunciado da aluna sobre sua altura, por não passarem a bola para ela por ser pequena, analisamos que o basquete profissional é seletivo e excludente, diferente do urbano, por aceitar as “*nossas diferenças*”, disse ela.

Outra fala chamou a minha atenção:

Estamos jogando errado.

Isso nos fez perceber a importância de trazer outras leituras sobre a cultura corporal nas vivências das aulas para os alunos e alunas, como a questão da vestimenta, da bermuda comprida abaixo do joelho para proteger das lesões nas quedas no asfalto. Até mesmo, se o modo como acessamos e fizemos o jogo foi como acontece fora dos nossos

ambientes de aula. Destaco também o modo como os praticantes do basquete urbano organizaram os times com os lances livres, que até então, não sabíamos¹³⁷, ampliando saberes.

Após as aulas em que discutimos as semelhanças e diferenças entre os basquetes produzidos no decorrer da história e nas culturas, sugeri que as crianças montassem grupos e pensassem em outras formas de jogar de acordo com as nossas condições e experiências. Minha intenção foi conduzi-las a produzirem mais ressignificações do basquete.

Primeiro, dividi a quadra em quatro partes, sendo dois lados com as tabelas e outros dois, sem. Deixei o armário dos materiais de portas abertas para que as crianças pudessem pegar o que quisessem e fiz a seguinte proposta: “De acordo com o espaço e materiais disponíveis, criem um jogo de basquete. Em grupos, juntos, pensem em como jogar, e joguem”.

Na sequência, entreguei uma folha para cada grupo e orientei que escrevessem o que tinham feito. Para auxiliar na criação, pedi que pensassem nas coisas que incomodavam, seja pela dificuldade, por não concordarem com certas formas de jogar, ou para tornar o jogo mais interessante e divertido. Por fim, que discutissem as decisões.

Em algumas aulas, jogavam e escreviam, em outras, escreviam e jogavam. O jogo foi sendo construído em meio aos conflitos de relacionamento nas decisões e escolhas, nas tentativas, erros e acertos, como: nas ideias em como substituir as cestas por outra coisa nos grupos que estavam jogando sem tabelas; na organização do grupo e do espaço; na escolha de quais materiais usar; de como registrar os gestos na escrita; nas tentativas de misturar o basquete profissional com o urbano e em usar outras práticas corporais como a dança durante os jogos, etc.

Alguns enunciados surgiram, a seguir:

Quero trocar de grupo. Só ela quer mandar. Não vou fazer mais.

Temos novamente nessa fala uma ação de resistência, na qual um aluno não aceitava ser governado por outra aluna, por não concordar com as condutas postas por ela. E assim, tenta resistir e escapar de algumas condutas. Ao analisar melhor essa situação, percebemos que esse aluno não produziu uma contraconduta que modificasse suas condutas e as do grupo para a produção de um outro modo de jogar o basquete. Ele preferiu sair do grupo, ao invés de sugerir outras formas de governamentalidade, outras condutas a seguirem. No entanto, sua resistência em não permanecer no grupo resultou em sua saída, uma

¹³⁷ O grupo forma uma fila em frente a uma das cestas, determinam que de um lado ficará um time e do outro, outro time, quem arremessar e fazer a cesta sai da fila e vai para um dos lados, devendo seguir a ordem de um para cada lado, até que todos tenham acertado, exceto o último, que irá completar o time com menos jogadores ou ficará de próximo.

contraconduta que por mais que não tenha produzido outro jogo, modificou de alguma forma seu modo de pensar sobre aquele trabalho em grupo, talvez até sobre a prática corporal em estudo. Compreendermos com isso, que a resistência só poderá ser capaz de produzir a ressignificação por meio da contraconduta, se de algum modo, ela também estiver envolvida com novos pensamentos e conseqüentemente com atitudes.

Foram muitos conflitos! Sugerir que ninguém saísse dos grupos, mas que tentassem resolver os problemas em equipe, ouvindo a opinião de cada um e uma, mas, a decisão da maioria teria que prevalecer, caso contrário, não conseguiriam terminar a atividade. Após trazermos do meu diário de bordo essa ação pedagógica para esse relato, analisamos como minha postura naquele momento foi de quem visava em uma relação de poder impedir a resistência, conseqüentemente, negar qualquer tipo de liberdade e produção. Minhas marcas autoritárias docente mais uma vez me afastaram do campo teórico que produz o CC, me aproximaram mais das teorias tradicionais e críticas, nas quais o professor e a professora, ao produzirem os objetivos previamente, atuam para que não ocorra desvio do caminho a ser trilhado. Acreditamos que isso seja um efeito da padronização na formação docente no ensino superior.

Masschelein e Simons (2014) ao discutirem a flexibilização docente¹³⁸, descrevem a imagem do professor padronizado. Algo que acontece devido à tendência em modelar os professores e professoras durante a formação no ensino superior em que o objetivo é formar educadores/profissionais com competências básicas. Segundo esses autores, isso ocorre na maioria das vezes como uma consequência da importância posta em um “ensino baseado em evidência”¹³⁹, que está relacionado nas instruções eficazes e no uso de métodos de trabalho considerados como necessários. Isso não significa dizer que não exista ou (não deveria existir) diferenças entre os professores e professoras, mas, que tais diferenças são variações contidas na estruturação das competências tomadas como essenciais para se dar aula, para a realização do trabalho docente.

Várias formas de jogar o basquete surgiram com minhas propostas de criarem outras maneiras de jogá-lo:

Basquete livre; jogo amigável; 2x2 divertido; basquete 3x3 pernabol; basquete 2.0; pensa rápido; basquete 7x7; basquete fênix; basquete de dança infantil; basquete de garagem; basquete de trave; passabol 3x3; dribolbol; basquete street; basquete inverso; 4x4; greenteens; basquete dos malokas.

¹³⁸ Para Masschelein e Simons (2014) a flexibilidade docente está relacionada às capacidades do professor e da professora em se adaptarem a qualquer situação posta, na qual não ficar desempregado ou desempregada é mais importante que o amor que sentem em dar aulas da forma de como acreditam ser melhor tanto para si como para os e as estudantes.

¹³⁹ Aspas postas pelos autores citados.

Cada um desses basquetes foram vivenciados por suas criadoras e criadores. Foram aproximadamente quatro aulas na quadra e mais quatro na sala, sendo que na quarta aula na quadra, o momento foi destinada somente para os jogos e apresentações, em que cada grupo ao jogarem, apresentavam aos colegas o basquete que criaram.

Essa minha ação partiu ao perceber que com o fim dos trabalhos pedagógicos, devido ao fim do ano letivo, e preocupado em produzir mais materiais empíricos para essa pesquisa, procurei conduzir os alunos e alunas a ressignificarem o basquete, oferecendo a eles e elas outras condições. Minha intenção foi mover as turmas a produzirem outras formas de jogar essa prática corporal de acordo com as condições de espaço e recursos na aula.

Será que podemos dizer que essa minha ação docente seguiu da ressignificação, por terem criados e produzidos outras formas de jogar o basquete de acordo com as condições de espaço, tempo e material oferecido? Será que desse modo, a ressignificação não está mais relacionada a teorias curriculares ancoradas na psicologia? O que fez, afinal, esse docente ascético, ao pensar nessa atividade?

Quando decidi conduzir a ação da criação de novos basquetes, impedi que isso ocorresse no devir da aula, subjetivei as crianças a fazerem e produzirem mudanças e adaptações sem que elas entendessem o sentido dessa tarefa/lição escolarizada. Uma ressignificação conduzida dessa forma não afetou as identidades, ao invés disso, ela se deu na produção de escrituras descontextualizadas da realidade daqueles sujeitos, algo que reforçou uma educação por competências mediante a adaptação e resolução de problemas postos pelo professor. Na nossa compreensão, essa forma de ressignificar que não partiu da problematização, muito menos a partir das ideias e necessidades das crianças, contraria a teorização do CC.

Entendemos que de acordo com o referencial pós-estruturalista, o ato de ressignificar no sentido do tensionamento da representação e da identidade nela fixada, tem que ir em outra direção daquela em que a adaptação ou resolução de problemas se pautam. A ressignificação no CC, por meio das problematizações ocorridas em aula, para ter sentido com o campo teórico dessa perspectiva curricular, deve ter por função abalar as estruturas fixas das identidades normalizadas, e não apenas em promover mudanças que favoreçam somente o aprender a qualquer custo.

Quanto ao ascetismo, por meio de Foucault (2008), entendemos que se trata de uma obediência contínua e talvez até exagerada de um homem a outro, a leis ou disciplinas de uma instituição, por exemplo, o pastorado. É o fato do indivíduo lançar sobre si mesmo um

excesso de desafios quanto a sua obediência a certa coisa/instituição/sujeito ao ponto de se prender no obedecer sempre, nem que para isso tenha que negar seu modo de existência na busca da ascensão, de um objetivo central. Por muitas e muitas vezes, reprimi a mim mesmo, por perceber que minha prática docente tinha se desviado da teorização do CC. Algo que me afastou ainda mais dele, por tê-lo como um modelo único e verdadeiro a ser seguido, sendo que sua proposta é justamente o contrário. Percebi o eu-docente nesse processo no aproximar do fim do ano letivo, na produção e análise desse relato, momento que pensei e analisei de forma mais intensa minha prática pedagógica. Após perceber meu ascetismo ao CC, também notei os momentos em que me desprendi dessa obediência e passei a produzir práticas de liberdade na escola, nas aulas junto às crianças, mais um motivo que justifica o estudo de um único tema durante todo um ano letivo.

Em todo final de ano, entre os meses de novembro e dezembro, a escola organiza a “Mostra Cultural¹⁴⁰”. Nela há exposições de todos os trabalhos e produções das crianças realizadas no decorrer do ano. Logo no início, nas primeiras reuniões, escolhemos um tema para esse evento: Mostra Cultural Literária. Dentro do tema, teríamos (professores e professoras com os alunos e alunas) que desenvolver trabalhos com diferentes autores e gêneros textuais. A Educação Física ficou de expor as vivências das aulas por meio de fotos com “legendas”.

Em um painel, eu e outro professor expusemos várias fotos com legendas, no qual explicamos nossas vivências nas aulas de Educação Física. Sobre uma mesa, deixei expostos trabalhos escritos, maquetes e várias outras produções das alunas e alunos. Também deixei uma bola de basquete para fazer parte da decoração e símbolo do trabalho, porém, essa quase não ficou parada sobre a mesa, o tempo todo foi usada nas brincadeiras das crianças durante o evento.

Nas semanas seguintes, tivemos mais algumas aulas. Nelas procuramos revisar os conteúdos estudados, com rodas de conversa a fim de expor o que aprendemos, gostamos e não gostamos de fazer. Na quadra, além das discussões, jogamos os basquetes que fizeram parte das aulas.

Encerramos o projeto não porque não tínhamos mais conteúdos a serem explorados, muita coisa ficou para trás, mas sim, por conta do fim do ano letivo. Momento em que, ao refletir a sós ou com as crianças, percebemos como nossas aulas tomaram destinos

¹⁴⁰ Um evento no qual fazemos uma exposição de diversos materiais de registros das alunas e alunos referentes as aulas de todas as disciplinas que ocorreram durante o ano letivo, sempre com base em um tema determinado logo no início do ano.

distintos de acordo com as “narrativas” trazidas diariamente por diferentes sujeitos em diversas representações.

E assim, ao fim e ao cabo, termino a narração desse relato, que fica aberto para outras possíveis e futuras problematizações.

CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

No amplo e contínuo estudo, pesquisa e escrita sobre o CC, nosso propósito foi darmos continuidade no pensar a prática pedagógica que ocorre por meio dos encaminhamentos didático-metodológicos, por existir uma carência de investigação referente à ocorrência desses processos. Entre esses encaminhamentos, escolhemos a ressignificação, por termos percebido que nas práticas pedagógicas ela poderia ser pensada não somente como um possível caminho a ser seguido, mas, como algo que surge e acompanha todo o decorrer das aulas em diferentes momentos.

O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu através de algumas perguntas norteadoras a respeito desse encaminhamento escolhido para melhor conceituá-lo: como se dá a ressignificação na prática pedagógica? Quais os efeitos dela no processo de compreensão e transformação de uma prática corporal? Como o docente opera as aulas diante dos efeitos da ressignificação? Qual a potência desse encaminhamento para a transgressão dos limites normativos que as práticas corporais impõem aos seus sujeitos? Foi a partir dessas questões que iniciamos os estudos, produções e coletas de dados, escritas e análises.

Na busca por possíveis reflexões diante do objetivo proposto, fizemos uma densa revisão bibliográfica das teorias de currículo, em que adentramos com detalhes nas propostas curriculares na área da EF, e, de modo específico, do CC. Além desse campo teórico, para fazermos as análises apresentadas, adotamos três ferramentas conceituais que dão condições para a existência do CC, a fim de darmos coerência a esta empreitada: a representação, elaborada por Stuart Hall; a governamentalidade e contraconduta, elaboradas por Michel Foucault. O material empírico produzido para os fins da pesquisa foi um relato de prática desenvolvido por meio da autoetnografia, com base na figura do *flâneur*, em que a prática corporal estudada foi o basquete.

Com o capítulo de currículo, nosso propósito foi percebermos como esse artefato se desenvolve no campo da educação como um produtor de identidades. Ao fazermos a sua taxonomia, a intenção principal foi compreendermos a produção das propostas curriculares para a área da EF. Na sequência, escrevemos um capítulo específico da disciplina de EF, com uma pequena descrição de fatos históricos e maior aprofundamento a partir da década de 1980, no qual nosso propósito foi compreendermos a emergência do CC como uma proposta pós-crítica na área diante da conjuntura atual da sociedade.

Com o fim do texto sobre a EF, demos início ao capítulo do CC, em que nos debruçamos no seu referencial teórico. Nesse, iniciamos com uma discussão sobre essa perspectiva curricular cultural que partiu da centralidade da cultura através Hall; da linguagem e dos discursos por meio da ótica pós-estruturalista; na produção contingencial da verdade; na questão central da diferença; na relevância da problematização; nos sentidos das diversas vivências; na percepção, compreensão e interpretação das práticas corporais como uma experiência estética. Por fim, descrevemos os princípios ético-políticos e os encaminhamentos didático-metodológicos como os meios de produção dos conhecimentos e principalmente de pensamentos. Nosso objetivo em pontuarmos cada um desses movimentos que fazem parte da teorização do CC, foi para melhor usá-lo de forma criteriosa nas análises do relato sobre o basquete.

No quarto capítulo, descrevemos as ferramentas conceituais. Iniciamos por meio da noção de representação de Hall, voltada para a análise das práticas discursivas e não discursivas que a instauram. Com o intuito de, juntamente por meio dos pensamentos a respeito dos enunciados das alunas e alunos, buscarmos compreender o basquete como uma prática corporal em constante transformação e disputas pelo controle do seu significado, da identidade de seus sujeitos. Através dessa ferramenta, percebemos que esse esporte ao ser tematizado no decorrer das aulas, no acesso às suas diferentes representações e nas atividades de aprofundamento e ampliação, teve seus discursos circulantes acessados, desconstruídos e reconstruídos. Fato que possibilitou aos e as discentes a produção discursiva de outras representações.

Continuamos com a governamentalidade de Michel Foucault, na qual procuramos perceber as lutas e disputas por espaços e controles nas relações de poder entre os alunos e alunas, docente e discentes, e como os modos da prática corporal escolhida para ser tema de estudo se apresenta, se constitui e constitui seus sujeitos em vários âmbitos de seu acontecimento. Evidenciamos as técnicas de governo que produzem e governam as práticas, os praticantes e os discentes nas nossas vivências discutindo-as e problematizando-as. Dessa maneira, percebemos que as formas de dominação em meio ao governo das condutas foram sendo desconstruídas pelas diversas situações didáticas engendradas, contribuindo para que as alunas e alunos vivessem por alguns momentos práticas de liberdade em meio às relações de poder exercidas. Inferimos que esses instantes de suspensão do mundo produtivo e tirânico ocorreram por meio de ações de resistência tão produtivas como o próprio poder.

Quanto à contraconduta, ainda no quarto capítulo, Foucault nos apresentou através das transformações que ocorreram nas formas do governo pastoral, que se instaurou em nossa

sociedade, devido à resistência ao pastorado. O poder pastoral não deixou de existir, porém, suas maneiras de governar foram modificadas com o decorrer dos séculos por meio das lutas que negaram certas condutas ao ponto de produzirem outras. Ao pensarmos sobre esse conceito, notamos que o mesmo ocorreu com o basquete nas aulas de EF. Ele não se transformou em outro esporte ou deixou de existir, mas o modo como a sua representação se apresentava aos discentes nas aulas durante os dias, semanas e meses de estudo, abriu brechas para que outras interpretações fossem possíveis, sem, no entanto, deixar de conduzir seus sujeitos praticantes. Mudaram as formas de condutas, mas sua regulação pela competição como forma de governo se manteve, assim como o pecado, o arrependimento e a esperança (espera) de uma outra vida dada pelo poder pastoral em qualquer igreja que se diz ser cristã. Pode se mudar a igreja, as condutas, mas, a espera de uma vida melhor no hoje, no presente e a salvação após a morte permanece, também como uma forma de governo.

Através do capítulo do método da autoetnografia com base no *flâneur*, produzimos o relato de prática que analisamos norteados nas questões que deram condução a pesquisa. Foram atividades desenvolvidas durante todo um ano letivo com turmas do ensino fundamental I em uma escola pública no município de Sorocaba. Por meio desse material empírico, através de todo referencial teórico discutido em cada capítulo e com o uso das ferramentas conceituais, fizemos outras análises de forma mais ampla, a seguir:

Ao analisarmos o não seguimento e mudanças de algumas regras sugeridas pelas crianças e a criação de outras formas de jogar o basquete como o jogo do 4x4, percebemos que o querer mudar por parte dos sujeitos se deu a partir da resistência aos modos do exercício do poder em conduzir condutas. Maneiras de pensar, fazer e criar que subjetivaram os envolvidos de um jeito a produzir a formulação de outras formas de jogar, outras técnicas de governo, no intuito de promoverem um bem comum da turma com mais pessoas jogando ao mesmo tempo.

Essa mesma reflexão e análise nos permitem relacioná-la com os diversos momentos em que ocorreram os processos da resignificação nas aulas, como: na comunicação entre os árbitros e os mesários, que ao invés de sinais manuais como posto pelo basquete profissional, as crianças fizeram o uso de uma comunicação verbal; no *Streetball* e no 3x3 com o uso das duas cestas ao invés de uma; e na utilização de baldes, cesto de lixo, travessões e bambolês no lugar das cestas oficiais. Em que pese essa decisão decorrer da obrigatoriedade em participar da aula e por mais que se pareça com processos de reterritorialização, o que se viu foi além dessas. Tratou-se da não desistência em jogar o

basquete, de resistir ao formato dado pelas regras denominadas oficiais que governam o campo de ação dos praticantes.

Com isso, percebemos que a ressignificação se deu na contraconduta que esteve na ação de produzir outras condutas diante das resistências e não apenas resistir e não produzir. Por exemplo, na situação do trabalho em grupo em uma das aulas sobre o basquete, em que um aluno decidiu sair por não concordar com as condutas impostas por uma das colegas. Ele, ao invés de sugerir outras técnicas de governamento, outras condutas por não concordar com as impostas para a produção de outras formas de jogar a prática corporal em estudo, preferiu sair. Desse modo, não houve uma contraconduta que modificasse o formato ou organização do grupo para a produção de um novo jogo, mas, de alguma forma, modificou a conduta do aluno quanto ao seu modo de pensar.

Entendemos que a resistência para acarretar na ressignificação deva estar envolvida com novos pensamentos, conseqüentemente, de atitudes. Se a resistência não mudar as formas de condução do sujeito ou do grupo, não haverá uma ressignificação. Para Foucault, a resistência só tem efeito quando nas relações de poder ela produz alguma coisa. Entendemos que é aí que está a importância das ações do CC em perceber os afetos nas vivências, discutir o que se lê nas práticas, na ampliação e no aprofundamento. Sem elementos não há como elaborar, desconstruir e criar pensamentos.

Ancorados no pensamento de Michel Foucault, percebemos que tais contracondutas que surgiram nas aulas, não foram específicas e muito menos isoladas. Para que tais resistências pudessem produzir outras formas de viver o basquete, outras representações, a governamentalidade que produz as relações entre professor, alunas e alunos, basquete, escola, prefeitura e grupo gestor também foram afetadas, analisadas e modificadas. Como? Bom, as crianças ao acessarem as diferentes representações discursivas do basquete, fizeram suas leituras dos códigos de comunicação desse esporte, aceitaram alguns significados e rejeitaram outros em um processo intenso de negociações e problematizações. Ainda é importante retomar que ao não desistirem de jogar o basquete pela falta das cestas, mobilizaram resistências que produziram na microfísica da cultura escolar uma ação política que resultou na obtenção de cestas novas e mais resistentes. Condições colocadas pelo CC que faz com que o conteúdo/tema de estudo nas aulas de EF não se limitem a uma aula, a um bimestre, ou qualquer tempo pré-estabelecido, como é comum observarmos na cultura escolar. Ao invés disso, as leituras, problematizações, negociações e escrituras fizeram com que o estudo se prolongasse por todo ano letivo.

Sendo assim, além das questões que objetivaram essa pesquisa, outras emergiram para nos ajudar a pensar, entre elas, essa: será que a resignificação deve continuar sendo pensada como um encaminhamento didático-metodológico, uma vez que ela foi constantemente percebida nas relações de poder, em que a contraconduta se fez presente nas ações dos sujeitos envolvidos?

Ao pensarmos nessa questão e por meio das análises, entendemos que a resignificação escapa das estruturas de um encaminhamento didático-metodológico do CC, ao se aproximar de um processo mais complexo. Acreditamos que seja mais interessante tratarmos a resignificação como um efeito do processo didático, por termos percebido que ela não é apenas um suposto meio de caminhar no CC mediante técnicas diversas como a leitura, a ampliação, o aprofundamento, etc. Percebemos que a sua existência se deu nas análises em meio ao caminho, durante todo o percurso percorrido durante as aulas.

Com isso, talvez, por meio das limitações dessa pesquisa, consideramos que a resignificação vai além dos significados postos por Neira e Nunes e de outros pesquisadores e escritores do CC. Notamos que ela está presente em todo processo didático dessa perspectiva curricular e não fragmentada durante as vivências. Ela é mais que um caminho a seguir pelos docentes e discentes. Ela dá espaços para novas criações, não somente de gestos ou artefatos da prática corporal em estudo, mas principalmente de pensamentos e por consequência, de atitudes e identidades. Com isso, compreendemos que ela compõe e é uma importante ferramenta de todo processo didático do CC na ação de fazer os sujeitos a pensarem e agirem solidariamente. Para Foucault (2013), a atitude solidária é o que devemos assumir diante do fato de que todos somos governados pelo Estado de modo a produzir mais resistência e participação na busca por mudanças. Uma solidariedade decorrente da atitude crítica.

Com Foucault, também aprendemos que a liberdade é a condição para a existência do poder e que a resistência é co-extensiva a ele. Para que a resistência ocorra, assim como as ações do poder, ela precisa ser inventiva, móvel e produtiva tanto quanto o próprio poder (FOUCAULT, 2014). Essa prerrogativa para a coexistência do poder e da resistência nos leva a crer que as aulas contribuíram para a elaboração do jogo por parte das alunas e alunos e na transgressão dos limites normativos que as práticas corporais impõem aos seus sujeitos. Percebemos também, que a resignificação partiu dos e das discentes, sem a interferência do professor, que ao planejar as atividades, permitiu que as coisas acontecessem no devir da aula.

Durante o processo dessa pesquisa, com propósito de melhor entendermos como a resignificação no CC tem sido vivenciada nas escolas, fizemos a leitura de alguns relatos de

prática de um grupo de docentes que trabalham com o CC. Nos relatos analisados, percebemos que a ressignificação esteve presente em três momentos: o primeiro no reconhecimento da cultura corporal original e na dificuldade em vivenciá-la após as primeiras leituras, fato que gerou conflitos e a necessidade em pensar em outras formas de vivências; no segundo, através das problematizações, a ressignificação foi produzida nas formas de reterritorialização das práticas corporais em estudo, na qual o ressignificar centralizou-se nas vivências de acordo com as condições da escola e dos sujeitos; e, num terceiro momento, a ressignificação se deu na forma concernente de alguns encaminhamentos do CC, como a ampliação e o aprofundamento que possibilitaram práticas e vivências que resultaram na necessidade de problematizar certos discursos de inferioridade que atingiam de modo ofensivo alguns grupos sociais que vivem à margem da sociedade.

Essa pesquisa não nega a ressignificação da forma de como à notamos nesses relatos, em que ela emergiu nas práticas pedagógicas dos e das docentes que trabalham com CC. Muito menos teve a intenção de negar sua produção e existência. Entendemos que nos três momentos analisados nos relatos ela esteve presente de acordo com a teorização dessa proposta pós-crítica. O que estamos a apresentar são outras formas de interpretá-la e de visualizá-la.

Ao repensarmos o modo como a literatura do CC trata a ressignificação e em meio as formas como as questões nos fez perceber os conflitos do eu-professor face ao que produz o CC, notamos também a prática ascética docente. Em que pese essa questão não ser o objetivo da pesquisa, não por menos ela emergiu - tal e qual as problematizações fazem emergir outras leituras nas aulas do CC. Por conta disso, debruçamos neste ponto de encerramento da pesquisa algumas análises.

Por que um professor ascético? Ascético por se prender ao CC. Ascético por acreditar que a ressignificação deveria estar na produção de outros basquetes e não se preocupar com a produção de outros sujeitos. Ascético por achar que a verdade do CC está posta e deve apenas ser seguida como se encontra. Ascético por não deixar-se ser conduzido pelos seus desejos e se fechar no CC. Um ascetismo que foi percebido e abalado quando esse sujeito, ao compreender a vivência por Nietzsche, se entregou ao sentir na pele, ao devir da aula, as emoções e as verdades não ditas ainda como verdades. Um ascetismo percebido somente com o exercício do examinar-se, ver-se, momento que se percebeu ascético ao ver que tudo o que fez e o que estava a fazer e analisar. Pensamos que isso seja um assunto para outra pesquisa. O sujeito ascético do CC, ou seja, quem é esse sujeito docente constituído por essa perspectiva de currículo da EF.

Entendemos que essa pesquisa nos proporcionou colocarmos em tensão a ressignificação do CC. Nos possibilitou trazemos outras possibilidades para esclarecê-la como uma ocorrência didática que a retira da posição de um encaminhamento. No entanto, em meio às experiências docentes do pesquisador que fez dos seus espaços de aula um laboratório científico, ao ter adotado o CC, o seguiu, em algum momentos se desviou remetido a sua ambivalência de formação, mas, se viu modificado por ele e deu continuidade a sua produção na artistagem docente, na escrita-currículo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo**: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

BARBOSA, C. H. G. **A prática pedagógica de um currículo cultural da educação física**. Relatório de Iniciação Científica apresentado à Faculdade de Educação Física do Uniñtalo: São Paulo, 2014.

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

BÍBLIA. A. T. Êxodo. In: **Bíblia Sagrada Católica**: Antigo Testamento. Edição Pastoral. Paulus. São Paulo: p. 66-109, 2009.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculum” da perspectiva cultural de EF**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

BONETTO, X. R.; NEIRA, M. G. Deleuze-Guattari e Educação Física cultural: pedagogia do conceito de “escrita-curriculum”. **Filosofia e educação**. Campinas. v.10, n.2, p. 406-437, maio/ago, 2018.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2019.

BOSCARIO, M. C. **Existir Docente**: processo de subjetivação e o cuidado de si. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2020.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, Espírito Santo. n.48, p.69-88, ago. 1999.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**. n. 31, p. 91-108. Dezembro, 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, p. 310-333, 2003.

CÉSAR, M. R.; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, v. 34 n. 2, 119-134, maio/ago. 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**. n. 2, p. 177-229, 1990.

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

_____. **Tema Gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, p. 31-54, 2003.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. 1ª edição. Boitempo. São Paulo. 2016.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal 70, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

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

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física na escola do campo no Matacavalô**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago. 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 258-280, 2004.

_____. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**. São Paulo: Martins Fontes, p. 3-26, 2005.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Prefácio à transgressão. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-46 2009.

_____. Repensar a política. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos VI: Os direitos do homem em face dos governos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 369-370, 2013.

_____. Técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-296, 2014.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 2ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42 n.145 p.48-65 jan./abr. 2012.

_____. Biopolítica e subjetividade: resistência? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALLO, Silvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. Infância maior: Linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, 2020.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, n.15, p.133 – 151. 2018.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus atores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n.04, p.107-126, out/dez, 2009.

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.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **A identidade e a diferença na perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

_____. **A questão multicultural**. In: Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, p. 51-100, 2003.

_____. **O papel da representação**. In: Cultura e representação. Rio de Janeiro. Ed. PUC - Rio: Apicuri, p. 31-113, 2016.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. **Benedicto Cleto será homenageado em Sorocaba**, 2016. Acessado em 09 de março de 2021. Disponível em: www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/679099/benedicto-cleto-sera-homenageado-em-sorocaba.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 6ª ed. Ijuí-RS. Unijuí, 2004.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.

LIPOVETSKY, G. O reino da hipercultura: cosmopolitismo e civilização ocidental. In: JUVIN, H; LIPOVETSKY, G. **A Globalização ocidental: controvérsias sobre cultura planetária**. Barueri: Manole, p. 1-67, 2012.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo, Dossiê temático da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUPTON, Deborah. “Desenvolvendo-me por inteiro”: cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física. **Movimento**, v. 9 n. 3, p. 11-31, set./dez.2003.

MCLAREN, P. O etnógrafo como flâneur pós-moderno. In: **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 83-117. 2000.

MACEDO, E. E. de. **Educação Física numa perspectiva cultural**: análise de uma experiência em creche. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

MAIA, T. V. A pesquisa etnográfica no campo do currículo em uma perspectiva pós-estrutural: um diálogo possível? **Espaço do Currículo**. v. 6, nº1, p 171 - 179, jan./abr. 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13 n.3 p. 174 - 180, jul/set. 2007.

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

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre-Docência). 331f. Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011 b.

_____. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

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

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

_____. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009 a.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009 b.

_____. As Dimensões Política, Epistemológica e Pedagógica do Currículo Cultural da Educação Física. In: Lara, L.; Athayde, P.; Bossle, F. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Educação Física Escolar**. Natal: Edufrn, v. 5, p. 25-43. 2020.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

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

NIETZSCHE, F. **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: Neira, M. G.; Nunes, M.L.F. (Org.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 13, p. 15-66. 2016 a.

_____. 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. 2016 b.

_____. Planejando a viagem ao desconhecido: O plano de ensino e o currículo cultural da educação física. In: FERNANDES, C. **Ensino fundamental - planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo idéias**. São Paulo: Editora Appris, 2018.

_____. **Projeto de pesquisa apresentado à Fapesp, FEF – Unicamp**. 2020.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. **Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, v. p. 105-126. 2016.

NUNES, M.L.F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

NUNES, M. L. F. et. al. **Vivência e Experiência de si no Currículo de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas**. e- Curriculum. v.16i 1. p. 28-108, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Caderno de Pesquisa**, v.34, n.122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

POPKEWITZ. T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva T.T. (org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia de Rua: estudo de antropologia urbana. **Imuninuras**. UFRGS: Porto Alegre. v. 4, n. 7, p.101-127. 2003.

SANTOS, I. L. dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física São Paulo 2016**. 2016. 301. Tese (Doutora em Educação) Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino de Educação Física . NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: autores perspectivas e desafios. **Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Autores Associados: Campinas, 2011.

SILVA, F. M. C.; NUNES, M. L. F. O embate do encontro: o currículo cultural da Educação Física como lugar de conflitos. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 799-828, mai./ago. 2020.

SILVA, R. M. S. da. **Pensando o processo de constituição do esporte e a produção do sujeito esportivo no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde.). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. UFRG - Rio Grande, 2014.

SILVA, T. T. da. **Identidade Terminais: as transformações na política pedagógica e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. M. N. “**Minha história conto eu**”: **multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 3ªed. Porto Alegre. Globo. 1976.

TRINDADE, F. E. **Administração científica de Taylor e as “novas formas” de organização do trabalho: possibilidades de coexistência?** um estudo de caso na indústria têxtil catarinense. Dissertação (Mestrado em administração) – Universidade Federal de São Carlos: Florianópolis, 2004.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. nº 21 p. 90 – 103. Set/Out/Nov/Dez, 2002.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 947-963, outubro, 2007.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Estadual na Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2020.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (*erlebnis*) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**. Belo Horizonte, nº 127, p. 141 - 155, jun. 2013.