



9

A problematização no ensino da Educação Física

Ivan Luis dos Santos

Marcos Garcia Neira

“Ah! Professor, acho bom separar a gente das meninas, elas não sabem jogar futebol, não vai dar para jogar junto.” “Eu não vou participar da capoeira porque a minha religião não permite.” “Eles só ouvem *funk*, não querem saber de outras músicas. Bota um *funk* que todo mundo sai dançando.” “Para ficar forte, precisa tomar bomba. Não adianta só ir à musculação.” “Vou ficar sentado. Queimada é coisa de criança, melhor fazer outra coisa.”

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

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade,



com tranquilidade. No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou recebem em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino transformam-se em espaços de aprendizagem imanente, nos quais os conceitos embutidos nos discursos pedagógicos e proposições normativas são constantemente desterritorializados.

As teorias educacionais não críticas, “ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabaram por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2011, p. 16). Nessa vertente, a educação não possui nenhuma intenção de problematizar as representações que transitam na sociedade. Nas propostas convencionais, caso o conhecimento apresentado pelos alunos não combine com o conteúdo ensinado, deve ser substituído. Por outro lado, tudo o que a escola ensina deve ser aceito como verdade irretocável, pois não há razão para perguntar nem para investigar.

Paulo Freire é a principal referência da educação problematizadora. Propondo romper com os pressupostos de uma *educação bancária*, essencialmente marcada pela ênfase no “depósito” ou transmissão de conteúdo, ele recomenda uma ação pedagógica que parta da realidade concreta do educando com o objetivo de problematizar seu mundo por meio do diálogo. Assim, o “que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la” (FREIRE, 1983a, p. 52). Para esse autor, o diálogo vai além de uma postura pedagógica, torna-se uma exigência epistemológica, cuja rejeição implica um injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida.

É verdade que a dialógica possui raízes bem mais profundas na história da educação. Para os filósofos gregos Sócrates e Platão, o diálogo era a investigação filosófica da verdade por meio de uma discussão, na qual cabia ao mestre levar seus discípulos a descobrirem o saber que trazem em si mesmos, mas que igno-

ram até então (JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Trata-se da maiêutica, método pelo qual o filósofo interroga o interlocutor para que ele desenvolva seu pensamento sobre uma questão que julga saber, conduzindo-o à contradição e ao reconhecimento de sua ignorância, tal como um “parteiro” que traz a verdade à luz. Por mais que Sócrates e Platão tenham proposto uma dinâmica dialógica para a gestação do conhecimento, ela não levou em conta a relação primordial homem-mundo como pressuposto básico a partir do qual o conhecimento, enquanto processo e produto, historicamente se realiza (GIOVEDI, 2006). Ademais, ambos recorriam ao diálogo como estratégia para facilitar o contato das pessoas com as verdades absolutas, compreendidas como metafísicas – incorpóreas e imutáveis.

A dialógica freiriana não pode ser confundida com os diálogos socráticos e platônicos, pois seus fundamentos têm bases distintas.

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

Embora admita beber de diferentes fontes filosóficas, Freire confere à fenomenologia uma significativa importância ao ato de conhecer. Inspirando-se, sobretudo, na fenomenologia existencial

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

Ato de conhecer: Vale a pena recordar que em Freire não é possível separar o ato de conhecer do processo de ensinar-aprender. Ainda que a fenomenologia não tenha sido a corrente filosófica exclusiva no constructo freiriano, ela possui um papel relevante na compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem enquanto experiência total – política, ética, estética, pedagógica e gnosiológica.

Fenomenologia existencial: Conforme Giovedi (2006, p. 56), na fenomenologia existencial os objetos estão “molhados de subjetividade”. Do mesmo jeito, pode-se »

» afirmar que os sujeitos estão mergulhados no mundo, “estão molhados de objetividade”. Não há, portanto, sujeito, senão na interação com o objeto. Não há objeto, senão na interação com o sujeito. Por isso, o olhar do fenomenólogo volta-se para objetos não enquanto entidades afastadas que aguardam uma apreciação neutra, mas sim para os objetos enquanto fenômenos, ou seja, enquanto coisas do mundo para uma consciência.

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

Relação dialética: Freire define a relação homem-mundo não em termos de determinismos, mas sim de dialética. Nessa perspectiva, o ser humano é o mundo ao mesmo tempo que é sua negação – na medida em que possui uma subjetividade. O mundo é o que o ser humano faz ao mesmo tempo que é uma realidade maior que nega a possibilidade de ser reduzido a uma subjetividade. Mundo-consciência, realidade-sujeito são unidades dialéticas nas quais os dois polos não podem nunca se reduzir um ao outro, sob pena de se ter uma compreensão distorcida da história humana.

e também na filosofia marxista, ele situa o diálogo como um princípio marcado pela politicidade e pela criticidade. Freire defende a ideia de que não há uma educação neutra, a educação é sempre política em favor de alguém ou de algum grupo.

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

Freire é a favor de uma educação crítica, que combata as injustiças sociais, todas as formas de exploração e de dominação presentes na sociedade. Nesse sentido, a relação dialógica proposta consolida-se em uma práxis social transformadora. Buscando afastar-se de qualquer explicação determinista, que pode reduzir o ser humano a mero produto e objeto das circunstâncias materiais, e das explicações subjetivistas, que podem conduzir a um individualismo e a uma simplificação no que se refere à compreensão das relações que as pessoas mantêm com a realidade, Freire explica o homem como um ser da práxis. Mais precisamente, aponta que, ao tentar responder aos desafios do mundo, “o homem cria seu mundo: o mundo histórico-cultural”. Por sua vez, “todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana” (FREIRE, 1979, p. 46), atua na constituição do próprio homem, estabelecendo uma relação dialética.

Sob essa perspectiva, a ação educativa proposta por Freire vislumbra no diálogo a possibilidade de promoção do “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu” (1983b, p. 78). Além disso, a dimensão político-engajadora do diálogo freiriano tem um papel fundamental como instrumento de mobilização de pessoas para uma resistência contra todo e qualquer tipo de exploração, opressão, homogeneização e desrespeito pela dignidade humana. Desse modo, o diálogo não pode ser confundido com mera “conversa apaziguada”, ou ficar restrito à exposição de ideias que não encaminhem para a transformação. Tal atitude não desvencilha os professores da forma de agir “bancária”, que, segundo Freire,

constitui-se, justamente, por “dissertações quilométricas, eruditas, cheia de citações” (1983a, p. 36).

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

Freire refuta qualquer ação autoritária do educador, sem que para isso negue a validade de momentos explicativos e narrativos em que fala do objeto durante a aula. No entanto, aquele que tem o que dizer deve saber que não é o único a ter o que dizer nem que o que diz é necessariamente a verdade tão esperada por todos. Ao dizer, é importante que o professor assuma o dever de desafiar quem escuta, para que este também possa falar e responder.

O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a auto-disciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer (SHOR; FREIRE, 1986, p. 67).

O diálogo é uma possibilidade de intercambiar conhecimentos sustentada na interação radical entre ação e reflexão, de maneira a fomentar problematizações sobre o universo existencial concreto dos educandos. Problematizar significa exercer uma análise crítica da realidade-problema. Em outras palavras, é o desafio que o educador lança aos educandos para que estes possam refletir sobre aspectos da realidade que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas. Dessa maneira, “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1983b, p. 80).

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

A capacidade de enfrentar o mundo, estando nele situado, é o que promove a continuidade histórica, alterando incessantemente os valores, as ideias, as dúvidas, os desafios com os quais as pessoas se deparam em cada momento de sua existência.

Muitas vezes os educadores que possuem uma visão crítica do mundo lidam com a realidade concreta enquanto algo eminentemente objetivo, material apenas, não considerando que essa realidade a que ele se refere pode possuir sentidos diferentes, na medida em que pessoas diferentes a ela se referem. Desconsiderando essa dimensão de subjetividade, a educação e o currículo implicados numa perspectiva exclusivamente materialista, objetivista, estarão sujeitos também à arbitrariedade do professor, que, por pretensamente dominar como funciona a realidade concreta, acredita que pode trazê-la à sua maneira para o contexto da sala de aula (GIOVEDI, 2006, p. 90).

Não à toa, a prática educativa freiriana parte do reconhecimento dos diferentes modos de se conceber o mundo, isto é, do universo existencial concreto dos educandos, buscando problematizar criticamente os significados que atribuem a seu mundo. É no exercício da argumentação dos sujeitos que participam desse processo dialético-problematizador que se reconhecem as distintas significações. Mais especificamente, professores e alunos, ao problematizar as representações em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam outros saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas. É impossível construir um saber novo caso a situação didática não proporcione a reflexão crítica sobre aspectos do mundo que realmente interessam aos sujeitos. Em virtude de tudo isso, Freire afirma que não há educador que não viva em seu ato de ensinar uma experiência de educando e, ao mesmo tempo, não há educando que não viva a experiência de educador. Ambos, engajados em uma ação problematizadora, trocam constantemente de papéis ao se lançar no desafio de compreender cada vez mais o mundo a partir das diferentes percepções que têm sobre os fenômenos.

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

É um grande equívoco pensar que Freire esteja propondo uma indiferenciação das atribuições entre professor e aluno. No instante em que o educador problematiza a realidade concreta, os alunos explicam-na conforme a situação existencial que vivem cotidianamente. Diante de explicações desestruturadas, cabe ao professor organizar, sistematizar, articular e relacionar seus elementos, de modo a que todos os fragmentos de compreensão subjetiva da realidade concreta possam conectar-se, ganhando um caráter de totalidade.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto. Através dessa visão, voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade (FREIRE, 1983b, p. 113).

Quando problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas do mundo, os sujeitos se dão conta de que a situação em que se encontram é historicamente construída e que a práxis transformadora do homem é a fonte das condições de existência que estão postas. No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam defender-se das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais. A problematização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade.

As aulas, portanto, não podem restringir-se à execução mecânica dos movimentos. A práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição

de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo (FRANÇOZO; NEIRA, 2014, p. 534).

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

A Educação Física cultural inspira-se na educação problematizadora de Freire quando desconfia das certezas epistemológicas dos conhecimentos anunciados pelo discurso científico, bem como da possibilidade de se criar uma consciência coerente e centrada no sujeito. Por essa razão, incorpora novos elementos para sua teorização, reelaborando a problematização freiriana com a abertura de espaços para as diferenças vividas.

Submetida ao crivo da análise pós-estruturalista, a problematização passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo pode ser substituída, pelo o diálogo, por outra. Na pedagogia cultural, o diálogo enquanto processo dialético-problematizador proposto por Freire é radicalizado pelo *jogo da diferença*.

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

O conceito de desconstrução é empregado por Derrida (1999) para caracterizar o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições e irreduzibilidades. Pretende minar e inverter todas as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido. Derrida pontua que operar essa inversão significa decompor os discursos que sustentam os atributos designados aos pares

binários, revelando, dessa forma, seus pressupostos, ambiguidades e contradições. A desconstrução atua no interior dos discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, com a intenção de desestabilizá-los e, por consequência, ampliar seus limites ou limiares.

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

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

Com a intenção de problematizar os binarismos, explicitar e criticar a estrutura hierárquica, Derrida (2001) analisa não somente o significado como elemento que carrega uma dimensão transcendental do signo como também desconsidera o signo como portador de uma pretensa “unidade natural”. O autor questiona no signo a compreensão de que o significado se vincula de forma linear e direta ao significante, explicitando que os significantes só são compreensíveis a partir de uma cadeia que os une e estabiliza em um jogo de referências, em que um significante depende de seu anterior e de seu posterior, em uma sucessão infinita de remessas.

Em uma partida de voleibol, por exemplo, os participantes empregam uma série de gestos que podem ser lidos de várias maneiras. Os significados que lhes são atribuídos (toque, manchete, cortada etc.) não são fixos, dependem dos sujeitos envolvidos e, principalmente, do contexto em que a prática acontece.

De certo, as leituras são distintas caso se trate de um jogo de campeonato do qual participam atletas ou de um jogo entre amigos na hora do intervalo entre as aulas. Determinado gesto talvez possa ser lido como toque em uma situação e, na outra, seja visto como condução. O significante toque só tem sentido no interior de uma cadeia que abarca o jogo, seu contexto, os participantes etc.

A desconstrução busca uma reinterpretação sem fim, indefinida, sem a intenção de chegar a uma significação definitiva. Um texto pode apresentar múltiplos significados, não havendo um sentido único e último. Nos textos, quaisquer que sejam, há uma *indecibilidade*, em outras palavras, sempre permanece uma indecisão. Consequentemente, a desconstrução fracassa caso tente buscar um sentido único e verdadeiro.

Retomando as práticas corporais mencionadas no início do capítulo, o que é futebol, capoeira, *funk*, musculação ou queimada para os diferentes grupos sociais que delas participam? Eles as produzem da mesma forma, buscam objetivos semelhantes? A Educação Física, em sua vertente cultural, é o componente que, na escola, responsabiliza-se por estudo, análise, interpretação e produção das práticas corporais e, ao fazê-lo, permite que os diferentes grupos sociais veiculem seus significados. Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal; são práticas de significação que trazem consigo “rastros”, significados que vão sendo somados, acrescidos, abandonados, alterados, dissimulados e que remetem a outros significados.

Para Derrida, o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos. [...] Derrida indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na coisa a qual ele representa; no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Por conta disso, o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui. Para a sua determinação, o signo traz junto aquilo que ele não é, traz o que o diferencia. Significa que o signo não é apenas ele mesmo, a identidade. Ou seja, a identidade carrega consigo a diferença (NEIRA; NUNES, 2009, p. 180).

Na desconstrução derridiana, todo processo de significação é um jogo formal de diferenças. Busca-se repensar a pluralidade humana enquanto possibilidade e devir, sem a necessidade do

recurso à “substância fundante” como origem ou causa primeira do texto. A desconstrução não “destrói” o texto, alvo de sua reflexão, mas questiona o significado conferido, sendo uma “atividade infundável que visa desmascarar passo a passo a construção dessa malha de significados” (RAJAGOPALAN, 1992, p. 27). Trata-se de problematizar os cânones e encarar a multiplicidade dos textos abertos à leitura e à diferença.

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

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

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

A concepção derridiana de problematização a partir da diferença favorece a inclusão de todos os significados, de todas as vozes, de todas as culturas. Fertiliza o terreno para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. Abarcando variadas formas de produzir e representar as práticas corporais, a Educação Física cultural cria condições para a permeabilidade, o contato e o diálogo entre as

diferentes culturas. Além disso, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às manifestações da cultura corporal presentes na sociedade.

O primeiro passo a ser dado é cessar o privilégio concedido aos produtos culturais euro-estadunidenses nas aulas de Educação Física. Não é mais possível continuar oferecendo aos estudantes uma visão parcial da realidade, geralmente divulgada pelos grupos hegemônicos e consagrada pela ciência positivista. Os objetivos pretendidos não podem reduzir-se ao ensino de técnicas, padrões de movimento ou atividades descontextualizadas dos problemas que atingem a sociedade.

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIOVEDI, V. M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a destruição de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 1992.
- SILVA, J. M. M. O currículo sob a cunha da diferença. In: GONÇALVES, J. F. G.; RIBEIRO, J. O. S.; CORDEIRO, S. M. S. (Org.). **Pesquisa em educação: territórios múltiplos, saberes provisórios**. Belém: Açai, 2010.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.