A PRESENÇA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA ESCOLA, NA CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS

Maísa Ferreira

RESUMO GERAL

Este painel apresenta três artigos que articulam o tema da diferença na Educação Física escolar. O primeiro texto propõe realizar uma reflexão sobre a relação estabelecida entre duas divindades presentes no panteão grego antigo, o currículo cultural e os seus desdobramentos a partir de subsídios da filosofia do alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Tal proposta discute a temática do currículo cultural da Educação Física e as suas reverberações na compreensão e produção de um *ethos* de afirmação do corpo e da vida. O segundo artigo tem como objetivo mapear as produções acadêmicas que articulam temas, como infância, Educação Física escolar, diferença e currículo. As inspirações da segunda pesquisa buscam contribuições para a prática pedagógica da Educação Física pensadas com e a partir das diferentes infâncias produzidas pela sociedade contemporânea, no sentido de potencializar a vida desses sujeitos afetados pelas práticas de escolarização. Já o terceiro artigo analisa um relato de experiência de uma professora de Educação Física na Educação Infantil que trabalha com uma possibilidade do currículo cultural tematizando o tênis como prática corporal. Desse modo, o objetivo desse painel é tratar algumas possibilidades de manifestação da diferença no contexto da Educação Física escolar – sendo a diferença aqui entendida como acontecimento e criação, que fomentam outras formas de escolarização. Ademais, os estudantes criam oportunidades de produzir novos significados e, com isso, perceber os jogos de força que constituem as culturas. A afirmação da diferença pode potencializar a vida, esse elemento apresenta-se como princípio basilar na construção desse painel para pensar a escola e os seus sujeitos de outras formas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Diferença. Infância. Currículo.

A ESCOLA COMO LUGAR DA CONFUSÃO: MULTIPLICIDADE DE FORÇAS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA DIFERENÇA

RESUMO

Este texto propõe realizar uma reflexão sobre a relação estabelecida entre duas divindades presentes no panteão grego antigo, o currículo cultural e os seus desdobramentos a partir de subsídios da filosofia do alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Utilizamos os deuses Apolo e Dioniso como auxílio crítico e metafórico para discutir sobre a proposta do currículo cultural que se apresenta, como um dispositivo que pode possibilitar um ethos de afirmação do corpo, da vida e a manutenção da relação conflituosa entre as duas divindades, haja vista que, por tradição, a escola assumiu um currículo, predominantemente, delimitado, formatado e pasteurizador da diferença como potência no âmbito da sala de aula. Para os fins aqui pretendidos, associamos à Dioniso o elemento de tensão da diferença. Já a forma e a razão, aproximamos à Apolo que possui uma supremacia no que tange questões que se debruçam sobre a instituição escolar. Dessa forma, intentamos refletir sobre a temática e o seu possível potencial de afirmação do corpo, do movimento, da vida e do viver como devir.

Palavras-chave*:* Educação. Corpo. Nietzsche.

1 INTRO-DUCÇÃO

A manutenção de um sistema escolar alicerçado em uma logística fixa com fins de governo e controle dos corpos pode culminar em uma homogeneização das pluralidades das ações corporais e assim corroborar para o fortalecimento de uma instituição que nega e pasteuriza as diferenças. Sabemos que é uma necessidade da vida em sociedade a regulação. A escola, por ser um *lócus* profícuo nessa engrenagem social, não está isenta dessas estruturas de controle. Contudo, os valores dos tipos de governo precisam ser, constantemente, postos sob suspeita como forma de evitar a ascensão de mecanismos fascistas que visam a mercadização dos corpos.

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), filósofo alemão, atento às questões referentes à exacerbação da racionalidade socrática, à criação dos valores morais e os reflexos provocados pela incorporação desses preceitos, apresenta um olhar sobre a Educação e busca o que seria a potencialização do corpo e as questões que são por ele emanadas. A Educação, dessa forma, ocupa lugar relevante no pensamento do filósofo. A

indagação e o tensionamento das questões que interferem no agir e nos discursos humanos apresenta-se como tarefa prioritária para o filósofo da suspeita.

Admirador da Grécia antiga e dos gregos pré-socráticos, constituiu um panorama conceitual em que o mundo da arte helênica pode ser compreendido a partir da vinculação de duas divindades: Apolo e Dioniso. Tais deuses são possuidores de comportamentos, certas vezes, contraditórios e, outras vezes, complementares. Apolo, o deus da bela aparência, do limite, das artes plásticas, ligado à harmonia da forma e do sonho; já Dioniso corresponde às forças de criação e destruição, o espírito do descomedimento, da música, da embriaguez e das pulsões vitais (ALMEIDA, 2005).

Utilizaremos a concepção nietzschiana para assim refletirmos sobre a relação estabelecida entre as divindades gregas, os estudos culturais e os seus desdobramentos. Dessa forma, intentamos realizar uma reflexão sobre a temática dos estudos culturais e o seu possível potencial de afirmação da vida e aproximá-la da filosofia de Nietzsche famigerada por denunciar e ser contrária a toda forma de negação ou redução do corpo. Alguns conceitos presentes na filosofia do alemão nos servirão de mote para realizarmos um exercício de argumentação filosófica acerca do tema supracitado. Nesse contexto, utilizaremos os deuses Apolo e Dioniso como auxílio metafórico para discutir sobre a proposta do currículo cultural e às suas reverberações na compreensão e produção de um *ethos* de afirmação do corpo e da vida.

Grande parte dos currículos que balizam as ações do corpo docente e, por consequência, do corpo discente, promove o silenciamento dos corpos, das pulsões vitais e, para atingir tal finalidade, utiliza mecanismos potentes, como a promessa da conquista da autonomia. Entretanto, a suposta tese possui prerrogativas de categorização dos alunos para que todos possam agir de acordo com as normas (im)postas. “Trata-se de uma qualidade atribuída ao homem, no sentido de enquadrá-lo num sistema normativo, fazendo com que possa ser julgado e submetido a prêmios e castigos” (BARRENECHEA, 2008, p. 19).

Dessa forma, intentamos refletir sobre essas questões para que, com o suporte do pensamento de Nietzsche, possamos contribuir para o debate sobre a educação e alguns de seus constituintes, como o currículo, o professor e o aluno. Não temos como intuito erigir verdades absolutas, nem tampouco atribuir à diferença o posto de ídolo e, por sua vez, hostilizar toda e qualquer forma de construção de identidades. Sabemos que há uma relação imbricada entre os conceitos, mas percebemos, na sociedade contemporânea, uma exacerbação da necessidade de produção de identidades dado o seu caráter ilusório de segurança e distinção dos elementos do mundo. Entendemos as limitações e, sobretudo, os efeitos sobre os corpos que o apego as identidades produz.

Destarte, pretendemos gerar uma reflexão acerca dos excessos e problematizar a primazia das identidades. Intentamos, ao nos debruçarmos sobre a diferença, borrar os limites e produzir outros modos de viver para que possamos afirmar a vida. A luta intensa da escola moderna é para definir o que se é e assim fixá-lo. Tal atitude promove uma interrupção do devir. Uma tentativa de frear o fluxo contínuo do movimento da vida e uma busca inglória de cristalizar e controlar o corpo.

2 O EXCESSO DA MESURA DE APOLO

A Educação, ao apropriar-se da razão como espinha dorsal, reduziu as pulsões do corpo. A vida, como reflexo dessa relação, passou a ser pautada e balizada por saberes teoréticos e, muitas vezes, descarnados, que distanciam a própria educação do viver. Devido à superabundância de Apolo, temos que o véu da aparência expressa a sua ilusão de um projeto para um vir-a-ser, portanto, não real. Os impulsos são silenciados. Dioniso está ofuscado e inerte em uma sociedade em que o corpo é educado, praticamente, para escutar e obedecer. Ademais, o corpo passa a adquirir um caráter utilitário e subserviente à razão. Ressaltamos que na filosofia de Nietzsche a crítica à razão se estabelece no que tange à sua exacerbação em relação aos demais instintos presentes e constituintes do corpo. Destarte, ocorre um embrutecimento e enrijecimento dos corpos devido à redução dos instintos vitais em virtude dos saberes teoréticos. O corpo, com isso, deixa de ser um *lócus* de conflito e embate de multiplicidade de forças para tornar-se algo manipulável, mensurável e controlável.

A moral constitui uma estratégia poderosa de suprimir as pulsões e coletivizar uma única forma de ser. O homem passa a ser livre para obedecer e ativo para agir a partir das imposições. As criações advindas da moral são sustentadas por um profundo sentimento de incapacidade e impotência perante as vicissitudes da vida.

Ratificamos que o filósofo alemão não nega a moral e nem advoga pelo seu fim. Sua proposta é transvalorar todos os valores vigentes, pois eles possuem, como premissa, a negação dos instintos e, consequentemente, da vida. O projeto do discípulo de Dioniso é suspeitar para que possamos pensar de outra maneira, para então, sentirmos de outra forma. Nietzsche (2009, p. 12) afirma:

> Enunciemo-la, esta *nova exigência*: necessitamos de uma *crítica* dos valores morais, *o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão* – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado.

Sob a ótica do filósofo, a Educação, nesses moldes, tornou-se um ídolo e devido ao seu comportamento sedutor e ilusório com promessas sustentadas em um futuro inexistente tem de ser martelada. O afastamento do mundo e do instante propicia um distanciamento com a própria vida. Nietzsche (1992, p. 20) alerta: “A moral não seria uma “vontade de negação da vida”, um instinto secreto de aniquilamento, um princípio de decadência, apequenamento, difamação, um começo do fim?”.

O modelo de educação tradicional, por vezes, fomenta medidas ostensivas em que o corpo assimila, cada vez mais, comportamentos binários e utilitaristas. A escola baliza-se a partir da produção de identidades. Os corpos, por obrigatoriedade, adentram ao âmbito escolar e são moldados no decorrer de um longo período. Como efeito desse processo, saem formatados pelo mesmo molde.

Imperativos morais geram nos corpos um sentimento de culpa e inadequação. Tais comportamentos ofuscam à vontade criadora, em função de domínios outros que estimulam o silenciamento do corpo. Nietzsche, ao realizar uma análise, profere a seguinte conclusão acerca das crenças e das realidades produzidas pela humanidade:

> O que a humanidade até agora considerou seriamente não são sequer realidades, apenas construções; expresso com mais rigor, mentiras oriundas dos instintos ruins de naturezas doentes, nocivas no sentido mais profundo – todos os conceitos: “Deus”, “alma”, “virtude”, “além”, “verdade”, “vida eterna”... (NIETZSCHE, 2008, p. 47).

A respeito da criação dessas realidades, o filósofo alemão passa a suspeitar não só da gênese do valor, mas, sobretudo do valor da gênese:

> [...] sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? e que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro? (NIETZSCHE, 2009, p. 9)

Tais elementos possuem como característica a tentativa de adestrar o corpo dentro de determinadas crenças, costumes e ideais. Tal comportamento possui relação direta ao sentimento e, sobretudo, ao medo da punição introjetado nas nossas formas de agir que mitiga e, muitas vezes, coíbe a problematização de determinadas ações. Nietzsche (2009, p. 52) afirma: “[...] o bicho “homem” aprende afinal a se envergonhar dos seus instintos”. Ainda nas palavras de Nietzsche (2009, p. 12) toda essa produção de valores é parcial, reivindica um modelo de ser corpo e é atravessada por interesses. Haja vista a sua condição humana demasiada humana:

> Tomava-se o *valor* desses "valores" como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao "bom" valor mais elevado que ao "mau", mais elevado no sentido da promoção, utilidade. Influência fecunda para o *homem* (não esquecendo o futuro do homem). E se o contrário fosse a verdade? E se no "bom" houvesse um sintoma regressivo, como um perigo, uma sedação, um veneno, um narcótico, mediante o qual o presente viesse como que *às expensas do futuro*?

Tal excesso de razão pode culminar no disciplinamento das volições estéticas. O corpo humano, nessa conjuntura, passa a ser foco constante de uma tentativa de pasteurização inglória. A necessidade do controle, constantemente, alerta os dispositivos morais que atribuem aos valores o posto de absoluto e incontestável. Todavia, verdades "imutáveis" têm pés de barro.

Para Nietzsche (2009), é necessário, portanto, que o humano suspeite e questione o cumprimento dos valores e a adequação às normas, pois, muitas vezes, a realização de tais elementos implica em redução dos instintos e cerceamento dos prazeres corporais, ou melhor uma redução do potencial da vida. Desse modo, o filósofo propõe uma investigação minuciosa da procedência genealógica dos valores morais e dos valores referentes a esses próprios valores. Ou seja, para o alemão vitalista, a investigação das sentenças morais serve como um instrumento de diagnóstico e critério principal para a avaliação dos valores (NIETZSCHE, 2009).

3 DA NEGAÇÃO A POTÊNCIA DA DIFERENÇA

Após os golpes do martelo do filósofo alemão, sabe-se que o homem é constituído unicamente de pulsões e conflitos de forças. A vida, sob essa perspectiva, nada mais é do que uma sucessão de instantes que ocorrem no aqui e no agora. Nietzsche afirma o corpo, mas não um corpo idealizado por saberes e discursos teoréticos. Um corpo instintivo que pulsa e sente (ONFRAY, 2014).

O movimento do corpo possui a ambivalência de adequar-se ou criar fissuras capazes de transvalorar os valores postos, metamorfosear as intempéries e vicissitudes do viver e fazer da diferença instrumento potente para a afirmação da vida enquanto um fenômeno estético. No pensamento de Nietzsche, o corpo é algo incessantemente dinâmico. Todo esse dinamismo tem como matriz os conflitos e embates decorrentes das forças em luta. Toda movimentação incessante de energias e pulsões acontece no corpo. Barrenechea (2009, p. 51) afirma: "o corpo é a expressão do dinamismo do vir-a-ser, jamais

se fixa, jamais se estabiliza, mudando conforme o impulso ou o grupo de impulsos que, num instante efêmero, impõe sua *vontade* à comunidade orgânica". Resumir as experiências do viver à formas fixas e estáticas é reduzi-las, pois a ética do viver e do dizer "sim" à vida tem como prerrogativa basilar as mutações, ou melhor, o movimento.

A humanidade, como diria Friedrich Nietzsche, tornou-se iludida e mentirosa, pois tem como comportamento a adoração de valores contraditórios que idealizam a realidade da vida. A vida é um processo constante de expansão, de superação de si mesmo. Não há necessidade de explicação ou justificativas. Afirmar o viver como fugacidade, como o acaso na sociedade contemporânea é intolerável.

Nietzsche (2008, p. 76) alerta que para uma reformulação ser possível, tem de iniciar-se "[...] uma transvaloração de todos os valores, em um desprender-se de todos os valores morais, em um confiar e dizer "Sim" a tudo o que até aqui foi proibido, desprezado, maldito". Reavaliar e recriar os valores sociais que nos afastam da vida em detrimento de um ideal inventado se apresenta como uma estratégia para lidarmos com a nossa incapacidade de nos relacionarmos e vivermos as mudanças do corpo e possibilitar uma afirmação da vida.

Segundo Nietzsche (2016, p. 250): "A serpente que não pode mudar de pele perece. Assim também os espíritos aos quais se impede que mudem de opinião, eles deixam de ser espíritos". O sistema educacional nos reveste por camadas cada vez mais espessas, atrativas e vistosas. Somos tentados a acreditar que tais peles são imutáveis e, portanto, devem permanecer. Passamos a ser e a agir de acordo com determinados ditames (im)postos, acreditamos que tais verdades não são passíveis de alterações. De acordo com o filósofo alemão, o espírito que adota essas falácias como valor absoluto, perece. Sucumbe à morbidez, ao comodismo e passa a não mais se movimentar, logo, deixa de ser espírito. Nota-se, portanto, uma relação imbricada e dependente entre o corpo, a vida e o movimento. Tal afirmação não denota a um determinismo e nem tampouco refere-se a uma irreversibilidade. O espírito que se adequa às imposições restringe seu movimento apenas para a manutenção da estagnação. Contudo, há possibilidade de transformar esse estado e retomar o movimento como potência criadora de si mesmo.

Os instintos são alvos frequentes de anestesias e imobilizações. A tentativa de controle e pasteurização dos corpos são mandamentos corriqueiros nas tábuas de valores vigentes. A instituição escolar evita o contato, o encontro, o conflito e foge do risco. Juízos, sobretudo, juízos de valor sobre a vida, são, para Nietzsche, distorcidos, parciais e fomentados por interesses que denunciam a moral daqueles que o formulam, pois advogam sobre determinados modelos e concepções de vida e visam uma forma universal de ser corpo.

Viver norteado por ideais e modos corretos de ser corpo com pretensas universais implica em negar a vida como fluxo e movimento inexorável de forças distintas que se encontram em um frequente jogo agonístico. O filósofo alemão afirma que tais ideais têm como intuito instaurar um conceito fixo, imutável e objetivo:

> Pois uma vida ascética é uma contradição: aqui domina um ressentimento ímpar, aquele de um insaciado instinto e vontade de poder que deseja senhorear-se, não de algo da vida, mas da vida mesma, de suas condições maiores, mais profundas e fundamentais; aqui se faz a tentativa de usar a força para estancar a fonte da força; aqui o olhar se volta, rancoroso e pérfido, contra o florescimento fisiológico mesmo, em especial contra a sua expressão, a beleza, a alegria; enquanto se experimenta e se busca satisfação no malogro, na desventura, no fenecimento, no feio, na perda voluntária, na negação de si, autoflagelação e autossacrifício (NIETZSCHE, 2009, p. 99).

Nietzsche destaca e vocifera sobre os intuitos e as pretensões modernas de produzir um pensamento com caráter universal, fundamentado e pautado em instâncias fixas que, aos olhos do filósofo, só mostra o intuito de manter um determinado tipo de valor em vigência e, sobretudo, um único modo de criar. Tais pressupostos estão, estritamente, pautados em ideias a serviço de lógicas que reduzem a vida e convocam para uma ação ressentida, uma educação passiva. A contemporaneidade nos impele a criar, incessantemente. Todavia, essa criação tem de estar pautada e ser subserviente a determinados modelos do bem, corretos e já estabelecidos.

Para uma nova ética-estética da vida é preciso promover um reencontro do corpo com ele mesmo. Nesse contexto, a potência dionisíaca pode possibilitar uma aproximação ao fluxo do devir e expor as raízes que sustentam o modelo moderno de Educação. O intuito da produção de um tipo de rebanho formativo, não pensante, automatizado e estimulado a agir livremente como autômatos foi exibida e grupos políticos com determinados propósitos escusos insistem em retorná-los. A criação do *ethos* em que o corpo é impossibilitado, muitas vezes, de expressar suas pulsões agora já está desvelada. Nietzsche (2005, p. 121-122) denunciou: “Zelantes e aos gritos, empurravam o rebanho para a sua estreita ponte; como se houvesse apenas uma ponte, levando ao futuro! Na verdade, também esses pastores ainda faziam parte do rebanho”. Onfray (2014, p. 102) corrobora: “É verdadeiro o que autoriza a expansão e o gasto de energia; é falso tudo o que entrava e convida à falta”.

A potência dionisíaca pode auxiliar no combate das características e comportamentos silenciados e apequenados pelas imposições morais. Possibilitar uma reconciliação do corpo com o momento presente, com o acaso, com o instante e com a

imanência em contraposição às fórmulas métricas que, por muitas vezes, promovem movimentos ativos para corpos reativos.

Acreditar na vida pressupõe uma aproximação ao momento presente. Apostar no viver tal como ele se apresenta pressupõe um risco e não possui garantias. Se deixar afetar pelo mundo que é e não pelo mundo que se espera. Afirmar as diferenças é uma característica alicerçada por ações dionisíacas (NIETZSCHE, 2014a).

Educação e vida não podem se restringir a uma mera conjectura e apreciação contemplativa e distante. Ao contrário, o pensamento tem de ser produzido das próprias entranhas, das vísceras, das dores e dos prazeres do viver. As intempéries do tempo, os conflitos e as perdas são inevitáveis e, portanto, devem ser vividas e afirmadas, pois elas nos estimulam a superarmos, expandirmos e irmos além de nós mesmos. Aventurar-se em viver a vida. Uma atitude ética-estética que consiste na afirmação da integralidade da existência, na leveza dessa crueldade para quem a diferença e o risco não são objeções contra a vida. Não são entorpecentes, mas estimulantes na medida que se transfiguram em beleza na construção da obra de arte de uma vida. Uma obra de arte que, em sua totalidade, não carece de nenhum sentido transcendente e, qualquer tentativa de acréscimo, acarreta em dano. A vida não é no além-mundo nem tampouco justifica-se no início ou no fim da história. Ela se faz imanente nessa tarefa de transformar sua própria vida em uma obra de arte. Aceitar, passivamente, não refletir e, simplesmente adequar-se às formas imediatistas, é negligenciar nossa forma criativa de inventar, é reduzir a vida. É permanecer reativo.

4 DA CONFUSÃO DA MULTIPLICIDADE DE FORÇAS

A escola apresenta-se como uma área potencialmente promotora e possibilitadora do encontro. Tais possibilidades de expansão energética ocorrem no encontro do sujeito consigo e com os outros a partir de uma maior capilarização com o mundo e com os seus acasos. Ademais, a proposta do currículo cultural surge não somente como um conceito abstrato, desancorado da prática, mas como uma conduta ética e estética, como um audaz sim ao viver, como uma afirmação ao instante, aos encontros e aos conflitos pertinentes à vida.

Ainda há força capaz de gerar uma reconciliação com o instante, com o encontro, com o conflito e com a vida. É o mundo do acaso e do inevitável que passa a ser afirmado. A escola, por sua vez, apresenta-se como local singular de forças plurais. Relações de poder ocorrem incessantemente tanto no seu interior quanto no seu exterior. Almeida (2014, p.119) sobre o espírito conflituoso, afirma: “Isto significa que a luta e a reivindicação por uma transformação da educação – tanto na universidade quanto no

ginásio – só podia fazer-se no seio mesmo das instituições de ensino onde ela era praticada".

A reconciliação com os corpos pressupõe uma profunda retomada com as forças instintivas, naturais e com o mundo real. Reaproximar o homem da vida é reacender o seu princípio criativo de ampliação. A vida é um processo constante de expansão, de superação de si mesmo. A atividade criadora é condição predisponente da existência. Para atingir tal feito é necessário um afastamento das causalidades mecânicas, das condutas coercitivas e dos procedimentos binários. Um desvio do olhar, outra relação com o corpo e com as experiências.

> Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, homem. Espontaneamente oferece a terra as suas dádivas e pacificamente se achegam as feras da montanha e do deserto (NIETZSCHE, 1992, p. 31).

A Educação moderna individualiza multiplicidades quando deveria multiplicar diferenças. No contexto nietzschiano, a Educação seria um compromisso ético e estético de afirmação da vida. Um mergulho nas profundezas, no escuro das pulsões e do corpo. O escuro amedronta as estruturas vistosas e frágeis do sistema educacional. Dioniso e seu ímpeto de destruição são mal vistos e desprezados por uma sociedade excessivamente apolínea em que a regra é a adequação e manutenção de condutas coercitivas.

> E agora imaginemos como nesse mundo construído sobre a aparência e o comedimento, e artificialmente represado, irrompeu o tom extático do festejo dionisíaco em sonâncias mágicas cada vez mais fascinantes, como nestas todo o desmesurado da natureza em prazer, dor e conhecimento, até o grito estridente, devia tornar-se sonoro [...] (NIETZSCHE, 1992, p. 41).

Com a permeabilização ao mundo e a reconciliação com o agora, Dioniso ensina uma ação de insurreição aos comportamentos padronizados e combate aquilo que impulsiona para uma diminuição da vida para que consigamos permanecer permeáveis ao mundo e aos paroxismos da vida. O homem torna-se assim não mais operário, mas uma obra de arte capaz de criar-se a si mesmo (Nietzsche 1992).

Por fim, a potência dionisíaca apresenta-se como um dispositivo potencializador da reconciliação dos corpos. Ademais, destrói a aparência de uma Educação para o futuro. Um projeto para um vir-a-ser. Estejamos presentificados no instante. Afirmemos a vida nos conflitos e nos seus acasos para que assim, possamos afirmar os impulsos terrestres e do corpo. A liberdade prometida não se aprende com discursos. Não se lê em manuais e

apostilas. A liberdade apenas se vive.

5 (IN)CONCLUSÕES

Pensar a educação a partir de concepções dionisíacas nos permite deslocar a perspectiva tradicional já vigente. Uma possibilidade de abertura ao devir. Ratificamos que o que aqui propomos não é um binarismo e uma repulsa à norma e à forma, ou melhor, à identidade, mas anunciamos uma ampliação no entendimento da relação estabelecida entre os conceitos. Endossamos a importância do caráter dialógico e da constante suspeita, sobretudo, por se tratar de uma condição humana que é, invariavelmente, balizada por relações de força e interesses.

O objetivo não é negar Apolo, haja vista que como já comentamos anteriormente a razão também se constitui como um dos impulsos que se efetiva no corpo. O que aqui está em foco é a relação entre Apolo e Dioniso ou melhor, no jogo existente entre a identidade e a diferença.

O currículo cultural é o dispositivo que pode possibilitar essa relação conflituosa entre as duas divindades, haja vista que, por tradição, a escola assumiu um currículo, predominantemente, delimitado, formatado e impossibilitador de se assumir a diferença como potência no âmbito da sala de aula. Percebemos a utilização constante desse conceito como negação, como legitimação de uma norma. O que aqui propomos é o borramento dos limites, pois, assim produziríamos identidades, mas assumiríamos a diferença enquanto princípio constituinte da vida e do devir. Desse modo, percebe-se uma potência na permeabilização da proposta do currículo cultural com o mundo do instante, do momento presente. Ao afirmar as diferenças e assimilar outras propostas de tematização, a abordagem abre precedentes para o embate e para os conflitos. O ambiente escolar torna-se um *lócus* conflituoso de multiplicidade de forças. Um lugar de afirmação da vida e de suas vicissitudes.

Em uma de suas obras: *O crepúsculo dos ídolos,* Nietzsche inicia um adeus às velhas verdades. Todo e qualquer ideal está, portanto, findado, libertando o ser humano do sentimento de culpa que o assolou, pois muitos dos valores que nos norteiam diminuem e aprisionam a vida. A criação das identidades são apenas interpretações que, por sua vez, resultam de relações de força. Uma sociedade apolínea possuidora de uma necessidade de racionalizar, delimitar e construir formas fixas e bem definidas. O borramento desses limites, para o argumento aqui explorado pode ser facilitado pelo agir dionisíaco.

Em outros termos, se uma educação do corpo se restringe ao aspecto mecânico, ignorando que a ação do corpo é sempre a ação de um ser

existencial, talvez haja aí um dispositivo de controle moral no qual o que se intenciona é um corpo reativo e não ativo. Afirmar a vida como um convite à criação. Para tanto, a suspeita dos valores vigentes, produtores de juízos morais sobre o corpo e o movimento torna-se tarefa prioritária para que seja possível reduzir o peso da tábua de valores e, sobretudo, criar outras lentes, outras formas de ser e conceber o corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério Miranda de. A cultura, o Estado e a Educação nos "Escritos Trágicos" de Nietzsche. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 110-133, fev. 2014.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e Freud**: Eterno retorno e compulsão a repetição. São Paulo: Loyola, 2005.

BARRANECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e a liberdade**. 2.ed.. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: Prelúdio de uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: Vozes, 2014 (a).

_____, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Editora 34, 2014 (b).

_____, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ONFRAY, Michel. **A sabedoria trágica**: sobre o bom uso de Nietzsche. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

INFÂNCIA E DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo mapear as produções acadêmicas que atravessam os temas: infância, diferença, Educação Física escolar e currículo. A pesquisa é de análise qualitativa e faz uma busca de artigos nas bases de dados SBU/UNICAMP, Scielo e Periódicos da Capes utilizando as palavras chave: Infância, Educação Física escolar, currículo, identidade e diferença. Foram encontrados um total de 5675 artigos, os quais passaram por algumas etapas

de seleção, considerando a contribuição dos mesmos para pensar práticas de ensino pautadas na *diferença*. A seleção dos artigos deu-se em um primeiro momento pela leitura dos títulos, posteriormente pela leitura dos resumos dos artigos selecionados pelos títulos e por fim, de 28 artigos lidos na integra – selecionados pelo resumo – oito foram considerados para análise. Esta revisão aponta uma ausência de pesquisas que atravessam os quatro eixos anunciados: infância, diferença, Educação Física escolar e currículo, ao mesmo tempo que ela contribui para pensarmos na articulação dessas temáticas, anuncia-se aqui também, um campo de pesquisa a ser explorado.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Infâncias. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A inspiração deste estudo deu-se primeiro pelo interesse sobre pesquisas que trabalhavam a produção do sujeito infantil e a invenção das diferentes infâncias. A constituição de uma identidade infantil se dá a partir do processo de significação que insere a criança na cultura[1] desde o seu nascimento. Bujes (2002) afirma que as crianças são o que é dito sobre elas, além disso, aponta que, a partir das mudanças na configuração social, a concepção de infância se ajusta atendendo as demandas do momento. Desta premissa, temos que, pratica-se o governo[2] da infância pautado nos moldes da sociedade moderna que ao mesmo tempo que tenta capturar crianças que não exercem o ser criança "moderno" produz outras formas de infância. Sabe-se que a sociedade moderna enfrenta uma compressão espaço-tempo gerada pela globalização, o que leva a um colapso de identidades culturais. Produz-se, assim, uma fragmentação de códigos culturais e uma multiplicidade de estilos com ênfase no efêmero, no flutuante, no não permanente e que em escala global ocasiona em outros modos de vida, produzindo outros tipos de sujeitos, outras infâncias – marginalizadas (HARVEY, 1996).

Desse modo, diante da necessidade – apontada por Bujes (2002) – do estabelecimento de um controle sobre os corpos dos infantis, há a emergência de dispositivos institucionais, os quais serão responsáveis pela educação das crianças. Dada essa questão, pensamos a escola como um dos lugares, onde estão presentes também essas outras formas de infância, mesmo que o exercício feito pela instituição seja partir de uma ideia única de infância para pensar a educação (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Assim como acontece

[1] Sobre cultura, pensamos com Hall (2015), sendo ela um território que disputa os significados dos modos de vida de uma população.

[2] Pensando com Bujes (2002) a partir de Foucault, governar é estruturar o campo de ação dos indivíduos, dirigir as condutas.

na Educação Física Escolar, historicamente demonstra preocupação com práticas que corroboram com um educar para a produção, promovendo a saúde dos corpos (BRACHT, 1999), sempre assumindo um modelo universal do que é o corpo.

Assistidas por Dornelles (2010) entendemos o ser criança/*criançar*[3] como um processo de potencialização da vida dos infantis. Nunes (2016) também nos ajuda a pensar como pontecializar outras formas de manifestações corporais nas aulas de Educação Física que não aquelas entendidas como necessárias pelos adultos. Para o autor toda a prática da cultura corporal é uma prática de significação, o que indica que as relações estabelecidas entre as práticas e o mundo são passíveis a diferentes significados, considerando quem pratica, quem assiste e quem se relaciona com ela de outras formas. Assim, é preciso permitir a resistência, resistência à fixação dos significados às coisas. Veiga Neto e Lopes (2007, p.4) afirmam que "As relações de poder, ao se abrirem permanentemente para movimentos de resistência, tornam-se mais potentes e produtivas". A partir disso, pensar em potencializar a resistência indica em permitir com que as crianças compreendam que existem outras formas de serem educadas/conduzidas.

Na intenção de pensar com estas outras infâncias, nossa pesquisa tem por objetivo mapear as produções acadêmicas que atravessam os temas Infância, Diferença, Educação Física Escolar e Currículo.

2 TRAGETÓRIA METODOLÓGICA E APRESENTAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Nosso estudo faz uma análise das produções acadêmicas preocupadas com as questões da infância, da diferença, da Educação Física Escolar e do currículo. Entendemos que as mesmas possam contribuir com as produções na área da Educação Física Escolar para pensar a partir de outras infâncias, outro currículo e outra Educação Física. Para Marconi e Lakatos (2008), a revisão bibliográfica permite não apenas definir o que já se sabe sobre o assunto, mas também explorar novas áreas nas quais os problemas ainda não foram definidos e resolvidos. Dessa forma identificando, ou não, lacunas no que diz respeito ao nosso campo de pesquisa.

Para iniciar as buscas selecionamos as palavras-chave a partir dos descritores da Ciências da Saúde: Educação Física Escolar e Currículo. Pensamos também, devido a relevância das palavras: Infância, Identidade e Diferença utilizá-las – mesmo não aparecendo

[3] Termo usado pela autora e entendido também como um devir-criança que representa "viver intensamente o processo de ser criança como uma prática de potencialização da Alegria da vida [...]. O *criançar – devir-criança como uma política de afirmação da vida"* (p.17).

nos descritores – combinando-as com as outras. As bases de dados utilizadas foram: SBU-UNICAMP, Periódicos Capes e Scielo e foram considerados apenas artigos, que datassem a partir de 1998 – data de publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois consideramos que devido a publicação do documento as publicações sobre a infância tenham aumentado significativamente – e escritos em português (Brasil). Bracht et. al. (2011) entende que a produção em periódico é em grande medida representativa, pois mesmo os livros, teses e dissertações tendem a serem veiculados antes ou depois em periódicos

As buscas se deram com as combinações das palavras e a utilização dos operadores booleanos: infan* AND “educação física escolar”, infan* AND currículo, “educação física escolar” AND currículo, “educação física escolar” AND identidade, “educação física escolar” AND diferença, currículo AND identidade, currículo AND diferença.

Foram encontrados um total de 5675 artigos nas três bases de dados, considerando os que se repetem, como mostra da tabela 1.

Tabela 1. Artigos encontrados nas bases de dados

Combinações de palavras utilizadas na busca	Total encontrados SBU	Total encontrados Scielo	Total encontrados Periódicos Capes
infan* AND "educação física escolar"	264	0	70
infan* AND currículo	949	0	294
"educação física escolar" AND currículo	219	14	54
"educação física escolar" AND diferença	285	0	51
"educação física escolar" AND identidade	130	0	33
currículo AND diferença	1258	36	382
currículo AND identidade	1200	36	400

Fonte: Autoria própria.

Como critério de exclusão, primeiro lemos os títulos encontrados e selecionamos apenas aqueles que no título demostravam preocupação com os temas que atravessam as questões da Infância, da Educação Física Escolar, do Currículo, da Identidade e da Diferença. Assim, dos 5675 artigos encontrados foram selecionados apenas 98, ainda considerando os que se repetem, como demostra a tabela 2.

Tabela 2. Artigos selecionados a partir dos títulos.

Combinações de palavras utilizadas na busca	Títulos considerados SBU	Títulos considerados Scielo	Títulos considerados Periódicos Capes
infan* AND "educação física escolar"	5	0	2
infan* AND currículo	6	0	3
"educação física escolar" AND currículo	3	4	0
"educação física escolar" AND diferença	2	0	0
"educação física escolar" AND identidade	3	0	0
currículo AND diferença	19	7	4
currículo AND identidade	7	4	2

Fonte: Autoria própria.

Dos 98 artigos lemos os resumos e consideramos apenas aqueles que no resumo também se alinhavam aos temas: Infância, Educação Física Escolar, Currículo, Identidade e Diferença. Totalizam-se nesta etapa da busca 28 artigos considerados, sendo 14 da base de dados SBU, 9 da base de dados Scielo e 5 da base de dados Periódicos da Capes. Por fim fizemos uma leitura na integra dos 28 artigos e a partir dela selecionamos aqueles que articulavam os temas de interesse desta pesquisa, totalizando 8 artigos. Destes 8, construímos um quadro com os nomes dos autores, o título, o ano, o referencial teórico utilizado e os resultados.

Quadro 1. Artigos considerados para análise.

Autores (as)	Título	Ano	Referencial	Resultados
PARAÍSO, M. A.	Diferença no currículo	2010	Filosofias da diferença (francesa)	Para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso possibilitar o acontecimento no meio das repetições nas ações do currículo
TURA, M. L. R.; PEREIRA, T. V.	A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural	2014	Teorias pós-críticas de currículo e pós colonialismo	Repensar as finalidades da educação, possibilitar um diálogo com a diferença cultural.
KOWALEWSKI, D. P.; SCHILLING, F.	Diversidade cultural, pluralidade, diferença: qual é a questão?	2011	Filosofias da diferença (francesa)	Propõe pensar uma atitude crítica sob o fenômeno da atualidade que se verifica nas conquistas suscitadas pelos documentos federais de nossa educação.
GEREZ, A. G.; DAVID, P. A.	Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos?	2009	Teorias de currículo e teorias da Educação Física	O debate no campo educacional mais amplo influencia a área de Educação Física Escolar, o que permite compreender de modo mais contextualizado as propostas curriculares defendidas pelas diferentes Teorias Pedagógicas ao longo de sua história.

MACEDO, E.	Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN	2009	Teorias pós-críticas de currículo e filosofias da diferença (francesa)	Identifica duas estratégias utilizadas nos PCN: a criação de dois componentes curriculares, com a localização das demandas da diferença no menos institucionalizado deles; e as lutas por hegemonia no interior desse componente
MACEDO, E.	Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino	2012	Teorias pós-críticas de currículo e filosofias da diferença (francesa)	Conclui que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo.
NEIRA, M. G.	Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Fisica	2010	Estudos Culturais	Decorrente aos Estudos Culturais as noções que emergiram dos processos formativos acessados se dão na relação com o patrimônio cultural dos estudantes.
VEIGA-NETO, A.	De geometrias, currículo e diferenças	2002	Filosofias da diferença (francesa)	Percebe o currículo como "útil" tanto para conhecermos o papel da escola na virada para o pós-modernismo quanto para mudarmos alguns rumos das políticas da diferença nessa virada.

Fonte: Autoria própria.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Notamos que o tema da diferença atravessa todos os artigos selecionados, ao mesmo tempo que nenhum dos listados a cima articula essa questão com o tema “infância”. Pensamos que isso se dá por alguns fatores, um deles, pela opção da combinação das palavras-chave e outro por termos centrado o olhar para as contribuições no debate do currículo. Silva (1999) atenta-nos de que o currículo é um dos principais espaços no qual acontecem as lutas da disputa pelos significados sobre condutas sociais e políticas, é nele que se expressam as visões de mundo, de projeto de sociedade, de sujeito, de infância. Devido a essa questão, pensar o currículo parece, neste momento, estar mais próximo das contribuições para a prática pedagógica. Assim, todos os artigos analisados também trabalham com o tema “currículo”.

Macedo (2012) afirma que o currículo, nos modos que temos hoje, projeta uma identidade de sujeito agindo como tecnologia de controle, o que sufoca a possibilidade de manifestação da diferença. “Não uma diferença especifica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituístes, das enunciações e da cultura” (p.736). Kowalewski e Schilling (2011) propõe uma discussão sobre como as questões da identidade e da diferença aparecem nos documentos curriculares – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e outros – apontando que a disputa pelos modos como essas duas questões são tratadas está sempre alicerçado no que é o lugar de fala dos governos, nas visões hegemônicas de sociedade e

mundo.

Ao pensar sobre os PCNs Macedo (2009) argumenta que os debates acerca da qualidade de ensino também caem no que é essa disputa pela fixação dos significados. Quando, esse documento traz em um caderno separado com o tratamento dos "temas transversais", as questões sociais e contextuais, que possibilitam a manifestação da diferença, são colocadas às margens do currículo ao mesmo tempo que são entendidas como menos importante do que os conhecimentos universais formulados por grupos hegemônicos.

> Essa estratégia pode ser vista como parte de uma fantasia de completude que nunca poderá ser completa. O conhecimento universal repele o outro para perceber-se como completo, mas o ato da repulsão permanece como um testemunho de sua incompletude. É por isso que sua superioridade, que seria óbvia se realmente existisse, precisa ser constantemente relembrada. A fantasia universal (colonial?) assenta-se na impossível distinção entre conhecimento iluminista (conteúdos escolares) e os conhecimentos contextuais trazidos à escola por alunos, professores, comunidades, numa fantasia de origem (MACEDO, 2009, p. 100).

Neste mesmo trabalho, a autora também defende que este lugar da diferença também é tensionado por forças que insistem na padronização desses saberes, com é o exemplo da presença do "educar para a cidadania" que é a base do caderno dos temas transversais. Macedo (2009) atenta-nos para a ambiguidade do termo que cabe a diferentes projetos educacionais, o que permite a grupos hegemônicos captura-lo. Assim, ocorre o jogo da diferença nos documentos curriculares. O que ínsita a retomar a questão do como potencializar a diferença, potencializar o *criançar* diantes dessas questões.

Veiga Neto (2002) levanta que o currículo se constitui a partir da demandas de ordem da representação e da ordem de novas lógicas de espaço e tempo, com a passagem para a modernidade. Com isso ele justifica o fato do currículo funcionar como uma estrutura de classificatório-disciplinar, assim como o modelo de sociedade ao qual ele reconhece. Com as mudanças ocorrendo no mundo e a configuração de uma nova ordem social, novas engenharias são pensadas para o currículo, toma-se de exemplo aqui também os temas transversais – PCN – que segundo o autor é uma tentativa de incorporar a interdisciplinaridade que teria se dispersado na contemporaneidade

O currículo, historicamente contribuiu para fazer do outro – sujeito que escapa a lógico do indivíduo modernos – um diferente e por isso um problema ou um perigo para nós.

> O currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade (VEIGA NETO, 2002, p. 167).

Especificamente no debate da área da Educação Física, apenas dois artigos são selecionados. Em um deles Gerez e David (2009) corroboram com o que colocam as duas autoras a cima. Elas defendem que o debate amplo do campo educacional afeta diretamente a área da Educação Física escola permitindo com que compreendamos em que se ancoram as teorias pedagógicas da Educação Física. Assim, ao assumir determinada concepção de Educação Física está-se defendendo determinado de projeto de sociedade. Já no outro artigo da área da Educação Física, Neira (2010) traz algumas formas nas quais os professores na educação básica constroem representações sobre o currículo cultural (CC). O autor defende que o CC na Educação Física reconhece as diferenças no movimento de dar voz às culturas e aos estudantes, praticando, assim, a justiça.

> O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Consequentemente, a prática pedagógica deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio e ampliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação corporal estudada (NEIRA, 2010, p. 406)

Vemos nesta proposta um possível eixo de trabalho com a Educação Física escolar que trate as diferenças como aspecto de constituição dos sujeitos durante o processo de escolarização. Mas ainda assim sem especificações com a temática da infância.

Corroborando com essas questões Tura e Vidal (2014) trazem em seu trabalho enfatizam em seu trabalho a marginalização que a diferença cultural sofre nos processos de construção curricular. A autora também ressalta que a diferença precisa ser incorporada às formas de pensar a escola para que vozes não sejam silenciadas e que a escola não seja, também, um espaço marcador de identidades.

Já em outro texto, Paraíso (2010) argumenta a partir do conceito deleuziano de diferença:

> a diferença em Deleuze não é da ordem da representação; não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. [...]. É claro que esse pensamento pode deixar-nos perplexos. Afinal, sempre pensamos a diferença, no território do currículo, em sua relação com a identidade. Sempre pensamos a diferença entre entes e coisas. Estamos acostumados a nos preocupar

> com o diferente. Entretanto, o diferente é irrelevante para a diferença deleuziana. O relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão (p. 589).

Nesse sentido o currículo para autora deve transgredir aos debates classificatórios de currículo tradicional, crítico, pós-crítico. Ele deve possibilitar os escapes, uma saída para a vida, deve ser criação no meio da repetição, potencializando a alegria do sujeito, a diferença. "Importa sentir se são "importantes", "interessantes" e "notáveis" (PARAÍSO, 2010, p. 601).

Aqui, percebemos que o debate da diferença é amplo, e dentre os artigos que trabalham com o referencial das filosofias da diferença, francesa, as influências se manifestam a partir de diferentes autores – Derrida, Lyotard, Foucault, Deleuze – modificando o olhar para a diferença. No que diz respeito aos trabalhos que utilizam como referencial os Estudos Culturais, também notamos outra forma de olhar para diferença, pautando o debate nas questões da identidade cultural. O que gera problematizações por parte daqueles que compreendem a diferença em si, sem que haja um outro, a diferença como acontecimento, se pensarmos com Deleuze (PARAÍSO, 2010).

4 ALGUNS APONTAMENTOS

Nenhum dos artigos traz a infância como tema para pensarmos as mesmas a partir da diferença, mesmo assim conseguimos fazer alguns apontamentos que sirvam de base para outras pesquisas que articulem a área da Educação Física escolar, a infância e a diferença. Inicialmente destacamos a utilização do termo, que como mostra essa pesquisa, recebe influência de diferentes autores que utilizam dele de diferentes formas. Apareceram neste trabalho a utilização do termo associado ao debate da identidade, quando se fala propriamente do que são as diferenças culturais, e, no último artigo apresentado, a diferença a partir de Deleuze, no qual a mesma surge dos jogos de repetição – padrões, normatização. A diferença para Paraíso (2010) acontece, escapa, tenciona, não o contrário.

Notamos também o debate de como a presença da diferença e da identidade se apresente na constituição dos documentos curriculares. Demostra-se nos textos como o mesmo se constrói a partir do que é a organização social moderna e como ele vai sendo atingido e modificando-se pela organização social mais contemporânea – que marca a crise do indivíduo universal.

Identificar estes elementos contribui no trabalho de pensar a Educação Física e as práticas de ensino de forma a tirar as diferenças das margens e ou potencializá-lo e fazê-la acontecer no meio das práticas de repetição concernentes ao

ambiente escolar. Para isso, como é trazido pelos artigos, deve-se considerar dar voz aos sujeitos que carregam a diferença. Dado que os mesmos são constituídos pelos elementos da escolarização, podemos torna-los, também constituidores do processo.

Assim pensamos que esta revisão aponta que é um campo a ser explorado pela Educação Física, pensar os currículos e as práticas de ensino para a infância com os seus sujeitos. Considerando, também as diferentes infâncias inventadas pela sociedade contemporânea e as possíveis formas de potencialização da vida, do devir criança.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**: Corpo e educação, n. 48, p.69-88, 1999.

_____, et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

GEREZ, Alessandra Galve, DAVID, Patrícia Aparecida. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da Educação Física escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 8, n. 2, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti, SCHILLING, Flávia. Diversidade cultural, pluralidade, diferença: qual é a questão? **Mediações** – Revista de Ciências Sociais. Londrina, v. 16, n. 1, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, dez/2010.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"**?** In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (organizadores). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TURA, Maria de Lourdes Rangel, PAREIRA, Talita Vidal. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 94, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, 2002.

_____, LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

TÊNIS? MAS NA ESCOLA NÃO DÁ PARA JOGAR...

RESUMO

Nesse trabalho, analisaremos, utilizando da cartografia, o relato de uma professora de Educação Física que produziu aulas, inspirada no currículo cultural, para a Educação Infantil. Utilizamos para a análise os conceitos de cultural, identidade e diferença, além disso os encaminhamentos e princípios do currículo cultural da Educação Física, o qual é um dispositivo que afirma a diferença, potencializando a vida. Com as formas de governar neoliberais novas possibilidades de construir o sujeito surgem, como por exemplo as políticas para a regulação dos infantis, dentre elas as curriculares, que irão produzir o que as crianças devem saber ou não em uma determinada idade. O currículo cultural apresenta um amplo ferramental para compreender os conflitos sociais e as lutas por hegemonia do ideário neoliberal nas práticas corporais, permitindo que as crianças produzam outras formas de ver-se e narrar-se.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Cultural. Diferença. Infância.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente grande quantidade de informações são alastradas pelo mundo, isso porque a revolução tecnológica apresenta meios eficientes de produção e circulação cultural. É dessa forma, que os meios de comunicação de massa são utilizados para mostrar modelos de comportamentos diversificados, e, ao mesmo tempo, faz com que as intenções de homogeneizá-lo aconteçam, ampliando a tentativa de formas de regulação e comportamento dos indivíduos.

Ball (2004) alega que com a existência de novas formas de controle e regulação da vida privada, certos tipos de sujeitos são produzidos, e o que parece estar em jogo é a constituição das identidades ideais para compor o quadro social globalizado. Com a ascensão das formas de governar neoliberais, outras formas de construção de sujeitos entraram em cena. Nesse cenário de governamento, as políticas para a regulação dos infantis, dentre elas as curriculares, produziram documentos de orientação que vão dizer aquilo que as crianças devem saber e o que não devem saber em uma determinada idade.

Dentro das redes de poder, a infância é uma produção discursiva dos adultos, logo, sobre ela incide uma visão adultodocêntrica, que a coloca em posição hierárquica inferior, produzindo efeitos em sua identidade, tendo em vista definir suas condutas e determinar seus interesses (BUJES, 2001).Veiga-Neto e Lopes (2007) explicam, a partir de Foucault, que quando alguém coloca em ação o poder sobre o outro indivíduo, esse alguém pode governar esse indivíduo, podendo produzir comportamentos e a identidades.

A LDB (9.394/96) estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e as diretrizes para a educação infantil. Como resultado, em 1998, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além desse, a Lei nº 12.796 de 2013 definiu que o Estado tem o dever de garantir educação escolar pública para crianças de até 5 anos de idade. Silva (2007) explica que o currículo é o responsável em legitimar as visões particulares do sujeito, da sociedade e da escola. É o currículo que vai determinar as formas de falar e raciocinar de determinado grupo aos conhecimentos, e por isso, que se relacionam currículo às formas de controle e regulação social, pois é por ele que as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade.

Os processos de regulação e modos de subjetivação estão presentes em qualquer intenção educacional, e os Estudos Culturais nos auxiliam ao analisa-los. Os Estudos Culturais rejeitam desvencilhar a política do poder do processo de formação e afirmam a ideia de que a pedagogia não pode deixar de lado a relação entre cultura, Estado, mercado e sociedade civil, pois são eles que irão definir os significados e as

metas da educação escolar. Assim, Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b) divulgam[4] o currículo cultural, que tem como campo de sustentação os Estudos Culturais. Acredita-se que esse campo teórico tem disponível um amplo ferramental para compreender os conflitos sociais e as lutas por hegemonia do ideário neoliberal. Nunes (2018) explica que a perspectiva curricular cultural na Educação física:

> É compreendida como espaço para a experiência, análise, aprofundamento e ampliação dos saberes alusivos à cultura corporal, tendo em vista o devir da experiência de si, potencializada pelo encontro com o Outro e com as práticas corporais, que viabiliza a produção cultural, isto é a produção de outras formas de viver e de outras práticas corporais, enfim, de outra sociedade (NUNES, 2018, p. 2-3).

O campo dos Estudos Culturais compreende a cultura como um campo de luta pela definição e controle dos significados das coisas do mundo. Essa definição assume um caráter político e nos faz ver como a cultura nos governa e, assim, produz identidades e como ela é governada, o que implica a observação dos jogos de interesse que a compõem. Ao aproximar o campo dos Estudos Culturais ao da Educação Física, Nunes e Neira (2016) atribuem à cultura corporal uma dimensão de território sempre em conflito, que se expressa na intencionalidade comunicativa do movimento humano presentes nas danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais sistematizadas e com finalidades lúdicas. Praticar os Estudos Culturais na Educação Física é questionar as formas de regulação das práticas corporais, que produzem mecanismos de exclusão e fixação de identidades e, assim, assumir uma postura política diante das produções culturais disponíveis na sociedade, tendo em vista desestabilizar relações assimétricas de poder tanto entre seus representantes como entre as culturas (NUNES; NEIRA, 2016)

Assim, nesse trabalho, analisaremos o relato de uma professora de Educação Física que produziu aulas, inspirada no currículo cultural, para a Educação Infantil. Para isso, serão utilizados os conceitos de cultural, identidade e diferença, além disso os encaminhamentos e princípios do currículo cultural da Educação Física. O método utilizado para a análise foi a cartografia, pois Passos e Barros (2015) nos explicam que esse método faz com que a análise não parta de regras pré-estabelecidas, mas durante a pesquisa nos dá possibilidade de traçar o nosso caminho, se relacionando com o modo de planejar imanente do Currículo Cultural.

O que nos interessará aqui é questionar qual o significado desse currículo, e como pensar nele, e produzir aulas de Educação Física para a Educação Infantil, que afirmem a diferença como potência de vida. O texto será dividido em três momentos: o primeiro momento que explicaremos sobre o currículo cultural da Educação Física, o segundo

[4] Nunes (2018) explica que Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b) divulgaram o currículo cultural. Porém, ele está o tempo todo sofrendo significações por parte do professores e alunos, quando relacionam a teoria, a prática pedagógica e os modos de regulação das oráticas corporais, da cultura escolar e da cultura mais ampla.

momento apresentaremos trechos do relato juntamente com análises e por fim, nossas considerações.

2 O CURRÍCULO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse item pretendemos explicar a relação dos Estudos Culturais com o currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b), bem como os princípios e encaminhamentos presentes nesse currículo. A pedagogia cultural nos dá possibilidade de identificar, interpretar e experienciar a diferentes maneiras pelas quais as práticas corporais acontecem na sociedade, e ainda, toda a potência cultural apresentada pelos seus representantes.

Os Estudos Culturais defendem que o significado de um signo (o elemento básico da comunicação) não é uma essência que traz consigo uma identidade que lhe é própria, originária. A identidade dá sentido para a representação, que se estabelece em meio às relações de poder. Por não ser algo nato, o processo de significação, isto é, a fixação de uma identidade a um signo, depende da diferença. Aquilo que é necessário deixar de fora da representação. Dessa luta pelo controle do que venha a ser a realidade, decorre processos de exclusão e reconhecimento de sujeitos, grupos e práticas culturais. Nesses termos, a cultura passa a ter papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado. Se a identidade de um signo não é fixa, tampouco uma descoberta natural, para os Estudos Culturais não se separam as questões do conhecimento das questões políticas, da vontade de verdade que produz o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o aceitável e o não aceitável.

Para realizar o planejamento da prática pedagógica a partir desses pressupostos, o primeiro passo, assim como descreve Neira e Nunes (2006, 2009b), é o mapeamento. É necessário identificar as práticas corporais que rodeiam a escola e no universo das crianças, escolher o tema, identificar o conhecimento dos alunos acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo, e além disso, é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola (a sua cultura corporal patrimonial). Vale ressaltar que esse processo, deve ser articulado ao Projeto Político da escola.

Considerando que a grande maioria das manifestações das culturas corporais atravessou um longo processo de transformação desde seu surgimento (regras, formatos, entre outros), a perspectiva cultural da Educação Física, ao se apropriar dessa característica, valorizará, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos conhecidos pelos alunos e oferecerá condições para mudar as regras, formas de organização, estratégias, locais de práticas, visando a participação de todos em diferentes funções,

e o aproveitamento dos diversos ambientes da escola, da comunidade e de outros locais. Então, conhecer bem a prática corporal que será abordada com os alunos, permitirá as escolhas dos objetivos que gerarão problematizações importantes para aprendizagem, caracterizando a tematização da prática corporal que será estudada.

Porém, não basta vivenciar e reconstruir as práticas corporais estudadas ao longo do currículo. É fundamental que os alunos ampliem e aprofundem os conhecimentos acerca da manifestação focalizada no seu período letivo. Durante esse processo, é provável que aflorem posicionamentos, concepções e visões absolutamente distintas acerca de uma dada manifestação da cultura corporal. São esses encaminhamentos que darão para os alunos possibilidade de construir novos significados para o objeto de estudo e, com isso perceber os jogos de força que caracterizam a cultura e afirmam a diferença[5] em detrimento da identidade.

Os encaminhamentos didáticos presentes dessa proposta pautam-se em princípios éticos- políticos que orientam o processo pedagógico. Ao iniciar a identificação das práticas corporais que estão dentro do universo das crianças, é preciso, também, saber usar os dados produzidos pelo mapeamento. Uma sala de aula apresenta uma enorme diversidade cultural, e os professores devem atingir as inúmeras linguagens presentes dentro das várias formas de comunicação entre os alunos, e, além disso, devem reconhecer as práticas corporais que estão no universo dos alunos e distribuir essas práticas, da cultura corporal, no currículo de uma forma que atenda as diversidades presentes, caracterizando a justiça curricular. Assim, as práticas hegemônicas que estão comumente presentes no currículo são descolonizadas (NUNES, 2018).

Outro princípio do currículo cultural é evitar o daltonismo cultural, o qual irá permitir que todos os encaminhamentos sejam realizados por todos, porém de formas diferentes. E mais, as aulas devem ser pensadas exatamente como as práticas corporais acontecem para além dos muros escolares, sem deletar seus significados culturais, pois é no princípio da ancoragem social que permite a identificar os saberes que constroem a realidade.

Neira e Nunes (2009) afirmam que a prática pedagógica da Educação Física, deve ser muito mais do que movimentar-se. É preciso identificar, refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender as práticas corporais. Nunes e Neira (2016) explicam que a prática pedagógica deve apresentar tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural (nesse caso, no universo cultural infantil), como a reflexão crítica acerca das diversas representações culturais, oferecendo a cada aluno a oportunidade de se posicionar como produtor de cultura corporal.

[5] A diferença é considerada como acontecimento e criação, produzindo outras formas de escolarização.

3 TÊNIS: NÓS PODEMOS JOGAR?

O relato que iremos apresentar ocorreu em uma escola particular em Campinas – SP. O tema escolhido foi o Tênis, e eram duas turmas (pré II: 4 e 5 anos), cada uma com 10 alunos. As aulas desse tema iniciaram no segundo semestre de 2017 e teve a duração do semestre inteiro. Foi no início de 2017 mesmo a professora iniciou o trabalho nessa escola, já tendo em vista o currículo cultural da Educação Física.

Para a escolha do tema, ela passou pelo processo de mapeamento. Santos e Neira (2016a) explicam, a partir de Freire, que mapear não é simplesmente coletar dados, a professora deve entregar-se à cultura das crianças. Assim, o primeiro passo, foi o mapeamento para a construção do currículo da Educação Física.

As crianças dessas turmas ainda não escreviam da forma que a professora compreendesse e também não compreendiam a escrita da professora. E por isso, ela escolheu observar os alunos em outros espaços escolares. A docente foi até a escola em um final de semana que teve o dia das mães, que foi quando encontrou um aluno utilizando a vestimenta do tênis, mas para ter certeza, perguntou se ele estava jogando tênis, e ele disse que sim! Estava e fazia aulas de tênis.

Gosto de colocar uma questão sobre o menino que fez com que a professora tomasse a decisão do tema daquele semestre, pois desde quando ela iniciou na escola, alertaram-na por ele ser um aluno "problema". Quando dizemos "aluno problema" produzimos certas representações, pois Hall (1997) explica que a representação se dá a partir de um sistema linguístico e cultural anexado a relações de poder, ou seja, é na representação que a identidade e a diferença são estabelecidas. Assim, a representação é o discurso que veicula a identidade do aluno problema.

Na continuação do mapeamento, mas, agora, na busca de identificar os saberes que as crianças tinham sobre o Tênis, a professora levou uma raquete e 3 bolinhas de Tênis e apenas mostrou para elas e:

> *"Tênis! Olha a bolinha de tênis;Eu também tenho raquete; Nossa é grande; É pesada! Que linda! A gente vai jogar tênis? Aqui não tem quadra; Não podemos jogar! Na escola não dá para jogar tênis*."

Pode-se verificar vários significados atribuídos para os mesmos objetos, e todos expressam significados sociais e culturais socialmente construídos, pois ao comentar que a escola não tem espaço adequado para praticarmos o Tênis, infere-se que para esse aluno, o Tênis pode ser associado com aquele que vemos na TV, por exemplo. Além disso, subentende-se uma concepção de infância adultocêntrica nas falas das crianças, por parecer que apenas os mais velhos são capazes de jogar o tênis. Os materiais passaram pelas mãos de todas as crianças, e os comentários continuavam:

> *"Não faço a mínima ideia de como jogar isso; Professora, de quem é essa raquete? Você joga? Meu pai joga e eu vou assistir! Eu faço aula de tênis! Professora eu já vi essa raquete na loja de 1,99 lá no centro, porque você não compra pra todo mundo? É baratinha e aí todos podem jogar juntos."*

A partir desses comentários, a professora após o seu período de trabalho naquele dia, foi até o centro de Campinas e comprou 10 raquetes para levar na próxima aula, afim de não deslocar o significado que as crianças estavam dando para essa prática corporal. Quando se tem a proposta cultural como ponto de partida, os modos de ver as manifestações corporais (nesse caso o Tênis) ampliam-se e fazem com que as crianças as experimentem e as ressignifiquem.

Na outra aula, apesar de ter raquete para todos os alunos jogarem, já que esse era um problema que eles encontraram para poder vivenciar o Tênis, ainda insistiram que não teria como jogar: "*Mas não temos rede, não tem como jogar".* Ou seja, para as crianças identificarem aquela prática como tênis, a rede seria muito importante. As aulas pautadas na perspectiva cultural, devem partir segundo Neira e Nunes (2009) pela dimensão social da prática corporal, assim, quando a professora se preocupa com os levantamentos dos alunos, ela se preocupa com o tênis que está presente em outros espaços, para além dos limites arquitetônicos da escola, caracterizando o princípio da ancoragem social.

A partir disso, a professora questiona as crianças pelo fato de ao não terem a rede, seria impossível jogar Tênis então? Em seguida logo responderam: *"Ué, podemos fazer a rede do tênis com as folhas que caíram da árvore".* Com as folhas enfileiradas no chão da escola, o tênis aconteceu.

É exatamente isso que o currículo cultural deixa acontecer, abrir espaço para que outros significados possam ser construídos. Mesmo com a rede de folhas construída, eles continuaram a afirmar que a rede não era assim: *"Mas a rede não é assim, professora! É mais baixa que eu! Bate aqui ó...*" – a criança colocou a mão onde bate a rede em comparação ao próprio corpo - *"Ela é como se fosse de barbante! Professora, traz barbante na próxima aula para a gente fazer a rede?"* Ao levar em consideração a cultural como sendo um local em que está em disputa o significado, acreditamos que as crianças aqui, gostariam de mostrar o significado de rede para elas, e que aquelas folhas ainda não era a rede. Foi assim que durante algumas aulas foi construída uma rede de Tênis com barbante e TNT, colocaram primeiramente na altura que as crianças diziam, depois, a professora levou a medida da altura da rede de tênis oficial e colocou nessa altura também.

Para jogar, a turma era separada em grupos, e antes do início do jogo deveriam

combinar as regras entre o próprio grupo, e no final da aula, apresentar para todos:

> *"No nosso jogo, só pode dar dois pingos; No nosso cinco pingos; Aqui não pode bater a bolinha no chão nenhuma vez; Não combinamos o pingo, valia quantos quisesse, a gente só combinou de jogar perto para o outro conseguir bater de volta".*

Depois, em cada aula as crianças experimentaram cada uma das alternativas produzidas por elas e identificaram as regras que foram boas e as que não deram certo:

> *"Cinco pingos no chão não dá! A bolinha não pinga cinco vezes, ela vai longe. Temos que achar algum combinado da bolinha não ir tão longe, não consigo pegar, não tem graça jogar muito longe! Eu já vi meu pai jogar, e só vale 1 pingo".*

Na pedagogia cultural os saberes dos alunos são considerados, mas não só, é preciso, também, problematizar os discursos que estão em circulação naquele momento. Assim, a professora levou em consideração os combinados apresentados pela turma e, questionou, as regras propostas, como por exemplo a do pingo e a bolinha ter que cair por perto. Para ampliar e aprofundar os conhecimentos e acessar outras representações sobre o tênis o aluno, o qual no mapeamento foi encontrado usando roupas do Tênis no dia das mães, foi convidado a apresentar para os alunos como era sua aula de Tênis.

Santos e Neira (2016b) esclarecem que problematizar é uma possibilidade de colocar em questão certos pensamentos, gestos e atitudes que foram sendo naturalizadas no convívio social. É a partir das problematizações que as representações da pratica estudada vai surgindo, e aos poucos sendo desestruturada, desnaturalizada. Para problematizar deve-se organizar muito bem as atividades pedagógicas, para que elas proporcionem uma reflexão crítica da realidade. O aluno que praticava tênis fora do ambiente escolar apresentou para ambas as turmas e as crianças logo comentaram: *"Nós fazemos um alongamento, que é para esquentar o corpo, para avisar o corpo que vamos jogar tênis. Depois nós brincamos de pega-pega tênis e depois jogamos o tênis".*

Nessa aula, vivenciaram o treino de Tênis desse aluno, ou seja, ele foi o professor. Uma turma questionou *"Você usa uniforme? Você chega na escola usando outra roupa; É roupa diferente da escola?".* Enquanto a outra turma: *"A bolinha cai longe ou perto? Como é a quadra da sua aula?"* Novamente, encontramos um exemplo da utilização do princípio ancoragem social pela professora, pois foram apresentadas atividades, tanto para mostrar as experiências corporais que foram trazidas pelas crianças, quanto os conhecimentos obtidos na cultura das crianças para além da escola.

Com a utilização de registros das aulas a professora, nesse momento, percebeu que as turmas começaram a caminhar de formas diferentes, pois ao

identificar certos questionamentos, interesses e conflitos novos caminhos foram traçados (NEIRA; NUNES, 2009b). Enquanto uma turma se preocupou com as roupas para jogar tênis, e, levaram para escola as roupas de tênis que tinham em sua casa, e usaram durante a aula, a outra turma queria saber sobre as regras, e então viram uma imagem impressa da quadra de Tênis para identificar as regras oficiais do esporte Tênis. Essas atividades fizeram com que os alunos ampliassem e aprofundassem seus conhecimentos sobre essa prática corporal. Pois os alunos experimentaram novas possibilidades, como o treino de Tênis, o uniforme, e as regras oficiais com a observação da imagem.

Para finalizar o semestre, a escola levou as crianças para um passeio para a UNICAMP, e a professora pediu, depois de algumas tentativas de negociações, para que o ônibus parasse em frente as quadras de tênis da Faculdade de Educação Física. As crianças não desceram (pela não autorização da direção da escola), porém conseguiram visualizar as linhas, a rede, o piso, as pessoas jogando, a roupa que as pessoas utilizavam.

Na última aula do semestre, as turmas que tematizaram o tênis se juntaram e realizaram um jogo de tênis. No processo de organização junto dos alunos, uma aluna disse: *"Estava assistindo Tênis na televisão com o meu pai, e vi que tem plateia, e as pessoas batem palma quando a bola cai no chão".* Então, no jogo também a professora junto com as crianças organizou a plateia, o que nos permite identificar a ampliação da capacidade leitora dos alunos da manifestação corporal estudada.

Além disso, as turmas apresentavam um caderno de registro do dia a dia da escola, que diariamente levavam para casa e seus familiares tinham contato. Em conjunto da pedagoga das turmas, a professora pediu para as crianças desenharem, enfim, o que identificaram da prática corporal tênis. No desenho apareceram: raquete, bolinha, pessoas, quadra com linhas, rede, uniforme, plateia e, em muitos desenhos, identificavam o aluno que deu a aula sobre o seu treino de Tênis.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao analisar as atividades realizadas durante todo o processo, conseguimos identificar informações importantes da prática pedagógica cultural. Ao final, quando os alunos produziram registros da sua prática que se materializou-se no tênis, houve transformações nos discursos das crianças a respeito dos significados que anunciaram inicialmente a respeito do tênis enquanto representação.

O Tênis surgiu, nas aulas, como uma prática corporal impossível de ser praticada na escola e pelas crianças, e terminou como uma prática ressignificada, traduzida pelas crianças de forma a torná-la possível de ser realizada por elas, ao seu

modo, usando vestimentas de tênis, com rede, raquete, bolinha, quadra com as linhas, acompanhado de muitas palmas da plateia. Tudo isso no interior da cultura escolar e da Educação Física, marcada por aspectos eficientistas e funcionalistas.

Utilizar de uma prática pedagógica na Educação Física baseada nos Estudos Culturais faz com que os participantes vivenciem uma pedagogia da diferença (NUNES, 2016). Quando as crianças são deparadas por problematizações percebem que as verdades são afirmadas culturalmente. Ao ampliar e aprofundar os saberes elas percebem que existem outras maneiras de pensar o mesmo tema. Inseri-las em contato com as diversas representações do mundo, colocá-las como produtoras de representações é apresentar diversas formas de afirmar a vida. Entrar dentro de conflitos possibilita a construção coletiva de novas formas de se jogar o tênis, e talvez quem sabe se perceberem dentro de um jogo do poder cultural.

Além disso, o aluno que ajudou a escolher a prática corporal a ser estudada naquele semestre, não trouxe, segundo a professora de Educação Física, nenhum "problema" daqueles que as outras professoras indicavam quando apontavam para ele como o "aluno problema". Ao utilizar dos conceitos trazidos pelos Estudos Culturais, e também, dos princípios do currículo cultural, entende-se que os significados são dados por uma vontade de poder, o que vai construindo identidades pela sua diferença em relação ao oposto. Ou seja, olhar para o aluno e dizer que ele é "problema", é ignorar o fato de que a diferença é construída dentro de uma luta por um significado arquitetados pelas relações de poder.

Entender a cultura como um campo de batalhas em que os grupos lutam frequentemente pelos seus significados (HALL, 1997), para então socializarem, possibilita a potencialização dos sujeitos infantis. Pois ao considerar a criança um sujeito cultural (BUJES, 2001), elas também lutam pelos seus próprios significados. Possibilitar a compreensão dos aspectos que as regulam e as governam é permitir que elas construam outras formas de ver-se e narrar-se. Sendo assim é inegável a necessidade de uma prática pedagógica que viva a diferença.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BUJES, M. I. E. Infância e maquinarias. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

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

KOHAN, W. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). In: KOHAN, W. **Infância. Entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. (Orgs.) ***Praticando Estudos Culturais na Educação Física.*** São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. Phorte, 2009b.

NUNES, M.L.F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de educação física. In: FERNANDES, C. **Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica:** Revelando Desafios, Tecendo Ideias. Curitiba – PR, 2018.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. ***Educação Física cultural***. São Paulo: Blucher, 2016.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, V. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. ***Educação Física cultural***. São Paulo: Blucher, 2016a.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G***. Educação Física cultural.*** São Paulo: Blucher, 2016b.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.