



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – FEF UNICAMP

BARBARA CRISTINA APARECIDA DOS SANTOS BISPO

**O PAÍS DAS MARAVILHAS E O CURRÍCULO CULTURAL DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: ETNOGRAFIA DAS AULAS NO ENSINO
SUPERIOR**

CAMPINAS

2024

BARBARA CRISTINA APARECIDA DOS SANTOS BISPO

**O PAÍS DAS MARAVILHAS E O CURRÍCULO CULTURAL DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: ETNOGRAFIA DAS AULAS NO ENSINO
SUPERIOR**

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

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA BARBARA CRISTINA APARECIDA DOS SANTOS BISPO E ORIENTADA PELO PROF. DR. MARIO LUIZ FERRARI NUNES.

CAMPINAS
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

B542p Bispo, Barbara Cristina Aparecida dos Santos, 1999-
O País das Maravilhas e o Currículo Cultural da Educação Física :
etnografia das aulas no Ensino Superior / Barbara Cristina Aparecida dos
Santos Bispo. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

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

1. Educação Física. 2. Currículo Cultural. 3. Ensino Superior. 4. Pós-
estruturalismo. I. Nunes, Mário Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Wonderland and the Cultural Curriculum of Physical Education :
ethnography of classes in Higher Education

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

Cultural Curriculum

Higher Education

Poststructuralism

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Mário Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Marcos Garcia Neira

Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Data de defesa: 13-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8671-787>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5522237876951255>

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Profa. Dra. Glaurea Nádia Borges de Oliveira

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de mestrado ao Alvino e à Tereza. Um grande homem e uma mulher de fé.

Suas raízes perduram em nossa família, seus ensinamentos sustentam nossa relação, seus feitos se mostram vivos na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À Grace, pelo privilégio de ter a mãe e a melhor amiga na mesma mulher.

Ao Mizael, meu pai, pela humildade, a honestidade e a responsabilidade, por ser quem tu és.

Ao Danilo, resposta das minhas orações, porque o que seremos, por fé, com Deus nós somos...

À família da casa da vó e à família da madrinha: especialmente Léo, Edu e Jennifer.
Pelo apoio em tudo e sempre.

Ao Grupo Transgressão, pelo acolhimento e força. Ao André, que Deus colocou no meu caminho, entrou comigo no mestrado e se mostrou um grande amigo. Ao João, por ser um amigo com quem posso contar. Ao Wellington, que já estava nessa lida quando cheguei e fez a caminhada parecer mais fácil.

Aos amigos que o mestrado me deu como um presente.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço ao coelho branco, meu orientador, pela oportunidade de escrita, por me ensinar que o respeito e a confiança são parte da pesquisa. Você é o intelectual que mais admiro, mas eu te admiro muito mais por ser o Mário.

Agradeço à Glaurea, rainha branca, por me lembrar que nem sempre as coisas se encaixam, mas que elas sempre se multiplicam. Você era uma certeza e se tornou uma grata surpresa.
Pelas sugestões atenciosas e pela perspicácia nos comentários que potencializaram a rigorosidade do texto.

Agradeço ao professor Marcos, pelas observações precisas e por sua realização na banca com singular delicadeza. Agradeço ao Marcos porque apenas com ele o sonho é completo.

Cavalheiros, para realizar o impossível basta acreditar que é possível

- Alice no País das Maravilhas.

RESUMO

Narrada como País das Maravilhas, esta pesquisa teve como objetivos descrever as aulas de uma disciplina do Ensino Superior que leva em consideração o Currículo Cultural e investigar a noção da diferença dispersada nos discursos pedagógicos produzidos nessas aulas. Requisitou-se as proposições conceituais de representação, discurso e diferença discutidas por Stuart Hall, Michel Foucault e Jacques Derrida, como ingredientes imprescindíveis para realizar tal empreitada. Com o contexto pandêmico as aulas passaram a ser remotas, logo o percurso metodológico se deu com caráter inventivo, devido às intempéries advindas da pandemia, apostou-se no gesto etnográfico para o acompanhamento das aulas da disciplina, essas foram registradas em um diário de campo digital. Na análise dos dados produzidos optou-se pela proposta pós-estrutural, anunciada por Cherryholmes. Composta por duas partes – videoaulas e encontros síncronos – a disciplina organizou-se a partir de discussões sobre o corpo, identidade, currículos da Educação Física, referenciais pós-críticos e Currículo Cultural; marca-se que o sujeito-docente não é fonte do discurso, mas também é dispersado a partir da posição ocupada nas aulas. Nas análises, se pôde organizar quatro entendimentos de diferença, sendo eles a nossa identidade e a definição do outro, a valorização do diferente e o estruturalismo, a transposição da diferença para a identidade, e, a espada vorpal como sendo positiva. Sabe-se que uma aula jamais é como todas as outras, a *differánce* é condição de sua produção. As significações se mostraram plurais, distintas e potentes para o trabalho pedagógico nas escolas. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo Cultural; Ensino Superior; Pós-estruturalismo.

ABSTRACT

Narrated as Wonderland, this research aimed to describe the classes of a Higher Education discipline that takes into account the Cultural Curriculum and investigate the notion of difference dispersed in the pedagogical discourses produced in these classes. The conceptual propositions of representation, discourse and difference discussed by Stuart Hall, Michel Foucault and Jacques Derrida were requested as essential ingredients to carry out such an endeavor. With the pandemic context, classes became remote, so the methodological path took place with an inventive character, due to the difficulties from the pandemic, an ethnographic gesture was used to monitor the discipline's classes, these were recorded in a field digital diary. In analyzing the data produced, we opted for the post-structural proposal, announced by Cherryholmes. Composed of two parts – video classes and synchronous meetings – the discipline was organized based on discussions about the body, identity, Physical Education curricula, post-critical references and Cultural Curriculum; it is noted that the teacher-subject is not the source of the discourse, but is also dispersed based on the position occupied in classes. In the analyses, four understandings of difference were organized, namely our identity and the definition of the other, the appreciation of the different and structuralism, the transposition of difference to identity, and the vorpal sword as being positive. It is known that a class is never like all the others, difference is a condition of this production. The meanings proved to be plural, distinct and powerful for pedagogical work in schools. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Keywords: Physical Education; Cultural Curriculum; Higher Education; Poststructuralism.

LISTA DE ABREVIATURA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Currículo Cultural da Educação Física

EC – Estudos Culturais

EF – Educação Física

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ES – Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS À TOCA: UM SONHO (IM)POSSÍVEL	12
1. O PAÍS DAS MARAVILHAS	22
2. PREPARAÇÃO PARA O CHÁ: APORTES TEÓRICOS.....	30
2.1. Lebre de Março: Cultura e Representação	30
2.2. Pós-estruturalismo: Foucault como Chapeleiro	38
2.3. A diferença é vorpal: condição de produção	45
2.3.1. Derrida e a <i>différance</i>	61
3. MÉTODO.....	68
3.1. Por que Alice?	69
3.2. Articulação Foucault e EC	72
3.3. Etnografia.....	74
3.4. Percurso Etnográfico: o pulo do gato.....	77
3.5. Análise Pós-estrutural	79
4. RAINHA BRANCA: BASES E CURRÍCULO CULTURAL	83
4.1. Currículo como prática discursiva.....	83
4.2. Currículo Cultural	91
5. GLORIAN DAY	101
6. NAS ENTRANHAS DO PAÍS DAS MARAVILHAS	162
6.1. A nossa identidade e a definição do Outro.....	164
6.2. A valorização do diferente e o estruturalismo.....	173
6.3. A transposição da diferença para a identidade	178
6.4. A espada vorpal.....	180
7. DESPERTAR DO SONHO: DESPEDIDA DO PAÍS DAS MARAVILHAS	188
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	208

PRIMEIROS PASSOS À TOCA: UM SONHO (IM)POSSÍVEL

– *É apenas um sonho, Alice. Nada pode fazer mal a você.*¹

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

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

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

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

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

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

Lembro-me dos meus professores prediletos. Tia Camila, da segunda série; Lu, do nono ano; Marcos, professor de Física; Cris, de Redação e o Ed, de Português. Recordo-me como me chamavam carinhosamente de chaveirinho, bonequinha, umpa-lumpas, Barbarela e Barbarazinha. São as lembranças que me cheiram afeto e me fazem crer que esses docentes transformavam a escola em um lugar de tempo livre, como explicam Massachelein e Simons (2017).

A defesa desses autores parte da noção de tempo livre, invenção específica da polis grega, cuja escola fornecia um tempo não produtivo para aqueles que não tinham o direito dessa reivindicação, era um tempo livre da sociedade e da família, um tempo igualitário para todos os estudantes sem distinções hierárquicas. Essa noção remete à *skholé*, como apontam Massachelein e Simons (2017). Hoje, pode-se destacar também o sentido de ser um tempo separado da visão econômica e não captado para a produção mercadológica, que muito tenta controlar as esferas da vida. Assim, a escola transforma o conhecimento em um bem comum e com condição para renovação.

Para eles, a escola é um local de suspensão, ou seja, os requisitos e obrigações da sociedade mais ampla não se aplicam diretamente nos estudantes e professores, visto que esses vivem uma rotina distinta do mundo imediatamente produtivo. Nessa visão, os alunos não são números, são pessoas, instruídas pelo amor do docente para com os seus estudantes, para com sua disciplina e, também pela educação. Os meus professores se pareciam com os descritos no

livro, pois acreditavam na potencialidade que ser escolar possibilitava e descascavam seus alunos como cebolas, pacientemente, todas as aulas, até o momento em que estávamos preparados, nós mesmos, para enfrentar nossas lutas.

Como exercício de exemplificar, narro a seguinte experiência cujo apoio de um professor se deu como o apito de largada antes da corrida. Em 2015, no terceiro ano do Ensino Médio, além do incentivo de meus pais para cursar uma faculdade, a escola onde estudava estimulava os alunos a ingressarem na graduação. Ainda em dúvida sobre o curso que pretendia escolher, Ed (professor de língua portuguesa e literatura) me disse: “Você vai fazer letras, vai estudar na Unifesp, vai prestar o Enem e vai se formar em uma universidade pública”. É fresco como se fosse hoje. Foi então que prestei o Enem em novembro de 2015. Em dezembro do mesmo ano, me matriculei em Letras em uma universidade particular, próxima de minha casa, só para garantir. Meus pais gostariam que eu fizesse essa matrícula. Não conheciam ninguém que estudasse no ES público, achavam que era impossível e ficaram felizes com a minha escolha.

Em janeiro de 2016, fiz meu cadastro no SISU, deixei a Unifesp como primeira opção de curso. Não fui aprovada. Me senti derrotada, mas como já havia feito a matrícula no ES privado, no mesmo curso, nem tudo estava perdido. Em fevereiro de 2016, fui à primeira aula nessa universidade no curso de Letras. Me senti sozinha. Não gostei da aula. Fui na segunda aula, levei o Léo (meu primo-irmão) comigo, ele ainda estava em dúvida acerca do curso que faria. Era uma chance para ter um amigo de sala e para ele, quem sabe, enveredar pelo caminho das Letras. Não foi isso que aconteceu. Cheguei em casa, chorei. “Mãe, o que eu vou fazer se não gostei do curso que escolhi? Como vou escolher outro?” Minha melhor amiga e mãe, como sempre me escutou, quase meia-noite no sofá de nossa casa. De repente, recebi uma mensagem. Era o Igor. Ex-aluno do colégio em que estudei, meu amigo que assim como o Ed, também estudava na Unifesp, mas no curso de história. “Barbara, saiu a segunda chamada da Unifesp, você já viu?” A mensagem veio junto com o link. Abri. Eu fui aprovada. Eu estava aprovada para o curso de Letras na Unifesp. O sonho se tornara realidade. Uma felicidade. Foi um milagre.

Entretanto, a Unifesp estava em reforma e como a faculdade iria mudar do *campus* provisório para o *campus* comum, o semestre demoraria para começar pois só ficaria pronto em abril. Teria de esperar até abril. Foi quando minha amiga me convidou para o curso de Educação Física (EF) naquela mesma universidade onde eu não cursei Letras. A mensalidade já estava paga, mesmo que em um curso diferente, haveria problema assistir algumas aulas de EF? Eu

fui. Me apaixonei pelo curso. No bloco D, um anfiteatro deslumbrante, foi a primeira palestra que eu assisti na faculdade. Algum tempo mais tarde, foi no mesmo local em que o desejo do meu coração de estar em Campinas aconteceu. Depois, me apaixonei pela quadra, pelo complexo esportivo, pelas salas de aula. Já tinha uma semana que eu acompanhava as aulas, sem ser aluna. Decidi que ali era o meu lugar. Eu tinha de estudar EF ali.

Aquela foi a primeira vez em que meu pai e eu tivemos um embate sobre estudos. Ele sempre me apoiou, mas se opôs a minha matrícula em EF. Primeiro porque eu já havia passado na Unifesp, no curso de Letras. Depois, porque era EF e só jogam bola. Conteí, como sempre, com o apoio de minha mãe, que acalmou os ânimos e convenceu meu pai. Foi difícil, mas fizemos a minha matrícula no curso de EF. Hoje, meu mestrado é na área de EF em Campinas. A primeira vez que vim à cidade foi com meu pai. Ele me trouxe para fazer a prova de proficiência. Se apaixonou pela Unicamp. Hoje ele ama a EF.

Então, em 2016, ingressei no Ensino Superior (ES), no curso de EF em uma universidade privada, em São Paulo, e comecei, concomitantemente, a graduação em Letras em uma faculdade pública, em Guarulhos. Nesta pesquisa, opta-se pelo termo ES pelo fato de hoje em dia serem muitas as instituições de ensino que visam formar no Brasil os alunos no grau superior, mas de maneiras singulares. (SCHWARTZMAN; SILVA FILHO; COELHO, 2021).

Apesar de parecerem cursos muitos distantes, não são. O fato de a EF estar na área da linguagem me proporcionou muitas pontes entre os aprendizados nas duas universidades. Alguns autores em comum. Discussões próximas. O Currículo Cultural² (CC) permite uma tênue relação com as Letras. Na época, pouco sabia sobre esse currículo, então, cada semelhança entre os cursos me alegrava muito. Hoje, vejo que o referencial teórico no qual se ampara a EF pós-crítica não tem o foco nos estudos fisiológicos e, tampouco, exalta apenas os exercícios físicos para a manutenção da saúde, mas se ancora em campos filosóficos, linguísticos, da cultura, social, em geral, pouco considerados na formação em EF, seja bacharelado ou licenciatura.

O CC emerge a partir do encontro de docentes, cujo foco é promover uma prática pedagógica mais afeita à sociedade contemporânea, ou seja, possibilitar através do currículo uma experiência estética aos seus alunos, fornecendo ferramentas para o enfrentamento dos ditames e injustiças sociais, bem como propiciando análises da sociedade, das desigualdades e formas de regulação presentes nas práticas corporais, com vistas a vivenciar outras maneiras de

²O CC será melhor narrado enquanto Rainha Branca em um capítulo próprio. O CC refere-se ao Currículo Cultural da Educação Física.

ser, falar, fazer da prática corporal (NEIRA; NUNES, 2018), de si e dos outros (NUNES, 2018; NEIRA; NUNES, 2022).

Acrescenta-se ao referencial supracitado, que os autores³ desse currículo buscaram aportes teóricos em debates que os ajudam nas lutas cotidianas e tornam-se base para a composição de uma prática pedagógica capaz de favorecer a formação de sujeitos mais justos, solidários. Encontraram sustento no nomeado pensamento pós-estruturalista, em autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari, também nos Estudos Culturais (EC), com Stuart Hall, nos Estudos de Gênero, com Judith Butler, no Multiculturalismo Crítico, com Peter McLaren, e ainda em outras teorias, como o Pós-colonialismo, Estudos Decoloniais e algumas propostas de Paulo Freire.

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

Este currículo leva em consideração o fato de que se tenha rompido com a ideia de cultura melhor ou pior, lança luz à multiplicidade das culturas existentes na contemporaneidade. Os docentes não privilegiam práticas corporais de determinada cultura e negam outras, mas procuram tematizar práticas dos mais diversos grupos culturais, não buscam um olhar de comparação ou de superioridade em relação às práticas corporais, mas sim, tentam problematizar e questionar os discursos⁴ referentes a essas (NEIRA; NUNES, 2009).

Em sua epistemologia, parte-se da premissa de que o sujeito pós-moderno⁵ não é o mesmo da modernidade com sua essência imutável, sua autonomia e razão, sua fixidez e modo indivisível, pelo contrário, é o sujeito fragmentado, que muda, que é diferença. Por isso, há no CC a intenção de que seus sujeitos – marcados pela cultura e representações – possam ser potencializados a desconstruir a si próprios, as concepções sobre o outro e até proporcionar

³ Neste texto, o termo autor é tomado aos modos foucaultianos como princípio de rarefação do discurso. Para Foucault “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014, p. 25). O autor deixa de ser um sujeito para se tornar uma função (FOUCAULT, 2009c).

⁴ Discurso é compreendido a partir de Michel Foucault (2014). É discutido no capítulo *Foucault é o Chapeleiro*. Nesta pesquisa, não se utiliza da distinção entre práticas discursivas e não discursivas, pois se acredita que falar em discurso é mais apropriado, uma vez que as práticas não discursivas também só são significadas no discurso.

⁵O pós-moderno é utilizado nesta pesquisa num sentido histórico e filosófico, segundo Peters (2000) é uma desconfiança das metanarrativas, significados não fixos, um *ethos*.

formas de ser na sociedade contemporânea, permitindo novas possibilidades de existência (NUNES, 2016).

- A senhora viu aquilo?

- Aquilo o que?

- Eu acho que era um coelho.

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

(...)

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

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

(...)

- Conseguiu ver dessa vez?

- Ver o que?

- O coelho.

- Não grite comigo. Menina, preste atenção.

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

A fala feita no evento foi tão significativa para mim que o palestrante até poderia ser um coelho branco falante, pois aquela palestra parecia ser de um país maravilhoso. Momento muito importante na minha formação acadêmica, pensei: “se um dia eu desse uma palestra⁶, que fosse metade do que essa, e falasse quase como esse professor estava falando, eu seria muito feliz”. Desejo do meu coração. Aquele dia ficou marcado. Foi um daqueles momentos que mudam a vida da gente, e a gente só se dá conta depois.

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

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

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

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

E a menina corre para alcançar o coelho.

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

⁶ Foi realizada uma palestra em 2016, no evento ESAEF- Semana Acadêmica de Educação Física, na universidade particular.

Assim como Alice, antes da decisão, para mim, foi um momento de muitos questionamentos, dúvidas e também da necessidade de muita ajuda. Até que emergiu a resposta. Lá estava o caminho a escolher. Seria a FEF (Faculdade de EF da Universidade Estadual de Campinas). E o orientador? Seria aquele coelho branco⁷, que por sorte, coincidência, destino, era professor da área desejada – EF e Sociedade. Foi então que comecei a frequentar o grupo Transgressão⁸. A primeira vez no País das Maravilhas. Os textos lidos para os encontros quinzenais, as discussões acerca da prática pedagógica analisada na época, os debates e trocas de ideias com os integrantes do grupo foram de máxima relevância para a escrita do projeto de pesquisa da pós-graduação.

Beba-me.

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

Antes da aprovação no mestrado, já na toca do coelho, o intuito do estudo era escancarar as diferenças entre o ES público e o ES privado, comparar os resultados e as aulas nos dois ambientes, pois a vida acadêmica marca os sujeitos a partir da meritocracia, da competitividade, da hierarquia, já que está inserida na sociedade capitalista e neoliberal⁹. Eu acreditava que ressaltar diferenças (em seu sentido negativo) era o caminho porque fui subjetivada ao longo dos estudos a entender a diferença como negação, comparação e classificação.

Mas, como Alice precisou beber um suco que a fazia diminuir para passar pela pequena porta, esta pesquisa precisou delimitar-se a partir dos referenciais teóricos. Nesse sentido,

⁷ O orientador deste estudo é descrito como coelho branco por dois motivos: Alice vê o coelho branco antes de entrar no País das Maravilhas, é seguindo-o que a menina é levada até a toca do coelho e conhece o mundo mágico; depois porque é o coelho branco quem cuida do tempo e apressa Alice, ele quem dá as regras sobre ela estar ou não atrasada. O palestrante foi visto antes de eu entrar para a pesquisa, na busca de um orientador é que o encontrei e pude entrar para a pesquisa, chamada de País das Maravilhas; depois porque o orientador além de dar instruções, como o coelho fez com Alice, também me atenta aos prazos e ao tempo de entrega.

⁸O grupo é narrado como toca do coelho, por ser orientado e coordenado pelo orientador coelho branco desta pesquisa.

⁹Foucault (2008) define o neoliberalismo como a nova arte de governo. Apoiados em Foucault, Dardot e Laval (2016) evidenciam algumas características da sociedade neoliberal, sendo elas: a construção do mercado a partir da lógica da concorrência; esta última como norma para a construção do Estado; e o Estado-empresa relacionado com a norma da concorrência para a produção do sujeito empresário de si, cujo *ethos* é a subjetividade na competição, concorrência e produção.

precisou transformar-se e objetivar os seus propósitos. Isso porque a formação discursiva¹⁰ do CC legitima aquilo que pode ou não ser dito, e pode ou não ser pesquisado.

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

Esta pesquisa se desenhou como uma vontade de verdade¹¹, foi pensada para legitimar o que eu achava que já sabia. Como nos alerta Foucault (2020b), o saber¹² não se trata apenas de conhecer o que se quer, mas diz respeito ao descaminho daquele que conhece. A questão que nos vale se resume a saber diferentemente do que se pensava e a perceber de forma diferente da que se tinha, isso para não definir o objeto como acabado, pois é preciso continuar a refletir, mudar a forma de enxergá-lo e estudar sob outro horizonte.

Coma-me.

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

¹⁰Em *A arqueologia do saber* (2020), Michel Foucault evidencia que há formação discursiva se se puder descrever, em um conjunto de enunciados, um sistema de dispersão semelhante, ou seja, os enunciados de determinado objeto, seus conceitos, partes temáticas, modos de narrar se assemelhem. As formações discursivas contam com regras de formação que seriam as condições a que os objetos estão submetidos, em outras palavras, as regras de formação enquanto condição de existência do discurso, nesta pesquisa, do CC.

¹¹Em termos foucaultianos, a vontade de verdade circunscreve-se enquanto regra do discurso que promove o exercício do poder na sociedade, legitimando o que é aceito e o que é excluído. Nesse sentido, não há pesquisas sem vontade de verdade. A questão aqui é outra. Não se trata de constituir essa pesquisa sem vontade de verdade, ou ainda, separada da ordem do discurso. Em outras palavras, a vontade de verdade deixou de ser comparação e hierarquia, e se inscreveu dentro dos limites dos referenciais aqui utilizados.

¹²Saber neste caso refere-se apenas ao gesto de conhecer e não a noção conceitual do saber nos termos de Foucault. O saber enquanto um conceito circunscreve um dos domínios do pensamento foucaultiano que remete às formações discursivas, aos enunciados legitimadores que historicamente forjam as coisas do mundo (inclusive o próprio sujeito) e produzem regimes de distinção entre o verdadeiro e o falso.

Foi assim que a pesquisa deu seus primeiros passos rumo a novas possibilidades. Não se tratava mais de reforçar a distinção do ES público e do privado. Não é mais uma questão de comparação hierárquica. Distante do inicialmente conjecturado, esta pesquisa abandona a tentativa de oposição e se lança sobre as singularidades em cada aula do ES e os jogos de forças nelas presentes.

A proposta deixou de ser marcar as diferenças negativamente, justamente pela razão de que a diferença é condição de produção (DERRIDA, 1991). Este estudo encontrou seu propósito quando se desenlaçou das amarras da tentativa de legitimação de saberes pré-concebidos e conseguiu transgredir¹³, no sentido foucaultiano (2009) do termo.

Esta apresentação mostrou os caminhos pelos quais esta pesquisa passou e se transformou para ser realizada. Diante disso, foram narradas as mudanças feitas, bem como alguns referências teóricas que embasaram a construção deste estudo, sendo eles: os EC em sua vertente pós-estruturalista com a noção de representação; o próprio pós-estruturalismo, e as contribuições de Michel Foucault; e a noção da diferença, a partir de Jacques Derrida.

¹³ Nesta pesquisa, a transgressão é vista de acordo com Foucault (2009). Para o autor, a transgressão nada tem de negativa, pelo contrário, é possibilidade de abertura, positividade por si própria. Se refere ao limite e como um relâmpago que corta o céu e se finda em si mesmo, a transgressão abre o limite para outras possibilidades, encerrando em si mesma a sua entrega ao inesperado, abre a possibilidade de ir além do que foi estabelecido como limite.

1. O PAÍS DAS MARAVILHAS¹⁴

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

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

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

Diante dessa lacuna e problemática, esta pesquisa busca: descrever as aulas da disciplina selecionada que leva em consideração o CC; bem como de quais modos a noção de diferença é

¹⁴A apresentação deste texto contou com falas enunciadas em primeira pessoa do singular visto que narrava a história da pesquisadora em paralelo com a história de Alice, consolidada pela função autor. A partir deste capítulo, evita-se a primeira pessoa do singular e passa-se a narrar de forma coletiva, a fim de marcar que a composição deste trabalho é uma ligação entre a pesquisadora, seu orientador e as muitas contribuições advindas do mundo maravilhoso da pesquisa.

dispersada, visto que ela é central para a própria distinção do CC de outras perspectivas curriculares. Afinal, é na noção de diferença - seja na linguagem para Derrida, no discurso para Foucault, no pensamento para Deleuze¹⁵ e na identidade para Stuart Hall - que o texto, o sujeito, a verdade, o conhecimento e outros conceitos "pós" que caracterizam o CC se ancoram.

Algumas questões permeiam a pesquisa: Como é a aula que leva em consideração o CC no ES? De quais modos discursam em relação a esse currículo? Como a noção da diferença, basilar para o CC, é enunciada? De quais modos se entende a diferença nas aulas de uma disciplina do ES?

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

Com o foco em analisar essas questões, esta pesquisa inicialmente selecionou quatro disciplinas em quatro IES distintas, sendo duas delas particulares e duas públicas. Realizou-se a observação das quatro disciplinas, com duração de um semestre para cada uma delas. Para a qualificação, decidimos apresentar a descrição de apenas três disciplinas, com a análise de apenas uma delas. Depois do exame de qualificação, com base nas orientações da banca, tomamos o caminho de tratar somente de uma disciplina ministrada em uma IES pública, visto que haveria uma saturação dos dados obtidos, além de concordarmos – com base no referencial teórico suscitado – que a dispersão do discurso em cada uma das disciplinas demandaria análises individuais, fato que tornaria o trabalho volumoso, com riscos desnecessários. Esta investigação se lança à empreitada descrita com o intuito de acrescentar perspectivas inéditas ao CC e contribuir com o campo teórico da EF. Para isso, optou-se por um método específico.

O método escolhido foi a etnografia ressignificada. A etnografia, afirma Mattos (2011), inicialmente pautada nos pressupostos antropológicos, visava compreender as experiências e vivências de determinados grupos menos conhecidos, descritos enquanto tribos, ou até primitivos. Dessa forma, o etnógrafo acompanhava o grupo em questão durante um longo

¹⁵ Neste estudo não enveredamos pelo pensamento deleuziano, que pode ser encontrado em outros textos do CC.

período e passava a viver como um sujeito da cultura investigada. Assim, a pesquisa etnográfica era considerada como sendo extensa e embasada pela observação.

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

Apropriada pelo campo da educação, ainda de acordo com a autora, a pesquisa etnográfica passou a ser feita para analisar os acontecimentos dentro da sala de aula, visando uma melhor compreensão acerca da relação professor-alunos, métodos de ensino, avaliações e demais aspectos relacionados à educação. Então, as pesquisas educacionais com base na etnografia ganharam ampla utilização.

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

Neste País das Maravilhas, a etnografia também ganha uma nova roupagem, pois não se trata de uma investigação com a proposta primeira deste modo de estudo, cujo objetivo era descrever povos exóticos, ou ainda grupos culturais específicos, mas se refere, sim, a uma experiência de cunho etnográfico. Grifa-se que os moldes etnográficos podem, em sua maioria, contar com a realização de entrevistas com os participantes da pesquisa. Neste estudo, pontuamos que não farão parte da nossa metodologia, visto que o intuito é analisar o discurso e não olhar para o que pensam ou o que querem os participantes.

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

O gesto etnográfico realizado nesta pesquisa buscou, bem como Alice, compreender as formas de organização das aulas em uma IES sem a busca por afirmação das certezas pré-

concebidas, se deixou encantar pelas maravilhas oferecidas pelas aulas do CC, fez daquelas vivências um País das Maravilhas, uma experiência singular.

Visto que a pesquisa se deu no meio da pandemia, optou-se por manter o calendário previsto para o acompanhamento das aulas a partir do segundo semestre de 2020. Essa foi a possibilidade existente em tempos distintos para continuar perto das salas de aula, ainda que virtuais, e participar das discussões que levavam em conta o CC da EF. Por isso, não há tantas pesquisas que ressaltem etnografias feitas na pandemia. Logo, acredita-se então, que esta é mais uma dimensão da invenção de uma etnografia singular.

A etnografia ressignificada¹⁶ realizada na IES contou com a análise pós-estrutural embasada nos preceitos de Cherryholmes (1993). Recorre-se ao pós-estruturalismo, como propõe Williams (2017): uma forma de pensamento mais reconhecida por seus autores singulares que longe de unificarem um meio de análise, fizeram análises dos mais variados campos. Além de que o termo pós se distancia de alguns conceitos estruturais, parte em busca de formas de pesquisar outras, distantes das concepções fixas.

O gesto etnográfico efetuado contou com os registros dos discursos presentes nas aulas, tanto dos docentes, quanto dos discentes; descreveu-se os ambientes observados ao longo das discussões e debates. Houve o acompanhamento das aulas durante um semestre letivo de maneira remota, ou seja, aulas virtuais e as falas dos sujeitos foram anotadas em um notebook Lenovo.

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

Ao analisar o currículo de modo pós-estrutural, Cherryholmes (1993) ainda considera que nos estudos curriculares não há formas permanentes de descrever o currículo, mas o que há é o dissenso e os embates, pois se trata de um processo de construir e desconstruir para construir mais uma vez, de outra forma. Assim, é mais adequado buscar compreender como uma proposta curricular se constitui, de quais modos ela se dá no âmbito educacional, entender seu

¹⁶ Pelo contexto de pandemia, a etnografia precisou ser ressignificada, pois aconteceu de forma remota, mas não abandonamos sua grafia, apostamos na sua ressignificação: um gesto etnográfico. Além disso, os referenciais pós-estruturais caracterizam-na de um jeito singular.

comportamento e sua composição. Analisar pós-estruturalmente é distanciar-se das estruturas, das certezas e ir em busca das forças, das possibilidades, das mudanças e transformações.

Nesse contexto, são requisitadas as ferramentas conceituais que auxiliam na análise: representação e cultura; discurso e poder; *différance*. São levantadas as conceituações de representação e cultura apresentadas por Stuart Hall (1993; 1997; 2000; 2003; 2016; 2020), uma vez que a investigação se baseia nos EC, em sua vertente pós-estruturalista. Os EC auxiliam na compreensão dos mecanismos de regulação e produção presentes no âmbito da cultura, e essa ganha centralidade neste tipo de estudo, sendo um campo especialmente importante para o CC da EF.

Soma-se o pós-estruturalismo ao referencial mencionado. Michel Foucault (2014) enfatiza o discurso enquanto sistema de representação, que legitima o que pode ser dito, onde pode ser dito e quais sujeitos fazem o uso de certos discursos. Isso porque a produção discursiva está intimamente unida às relações de poder. Segundo Foucault (2019), o poder é produtivo, está para além da hierarquização, das divisões de classe entre quem tem ou não tem poder, ou ainda de algo pertencente a um único sujeito. O poder se exerce, é espreado, produz as relações e as práticas discursivas, regimes de verdade e condutas dos sujeitos.

Partindo dessas premissas, o CC também é representado, também assujeita os professores a determinadas práticas a serem produzidas e apresenta um regime de verdade a partir das produções e experimentações de seus sujeitos-artistas. Também é constituído e constitui determinada formação discursiva, cujos enunciados produzidos têm um semelhante sistema de dispersão, pois existem regras de formação que são a condição de emergência e produção do seu discurso.

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

É relevante ressaltar as contribuições advindas das aulas da pós-graduação das disciplinas cursadas para obtenção dos créditos necessários. Foram cursadas cinco disciplinas no período. No primeiro semestre de 2020 foram cursadas duas, uma disciplina na Faculdade de Educação da USP, sobre teorias de currículo e EF; uma na Faculdade de EF da Unicamp, sobre história do corpo e da EF. No segundo semestre de 2020 foram cursadas mais duas, uma

na Faculdade de Educação da USP, sobre a noção de arquivo em Michel Foucault; na Faculdade de EF da Unicamp, sobre EF e EC. E a quinta disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2021, com o tema do ES, na Faculdade de Educação da Unicamp.

As disciplinas realizadas auxiliaram na construção do referencial teórico deste trabalho. Também se ressalta que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)¹⁷ – Código de Financiamento 001. A bolsa CAPES foi concedida após a realização do processo seletivo e seleção dos estudantes da pós-graduação contemplados com a bolsa.

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

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

Esta pesquisa se pauta na asserção de currículo enquanto prática discursiva. Assim compreendido, o currículo é efeito das relações de poder que permeiam a sua constituição e viabilizam certas maneiras de discursar sobre ele, assim, se relaciona com a representação construída sobre o que vem a ser. O currículo só ganha sentido a partir da sua representação partilhada entre certos grupos, com concepções de mundo, sujeito e sociedade. Por isso, está

¹⁷A CAPES se refere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Após o processo seletivo na faculdade, a bolsa foi concedida por dois anos, no período vigente de Abril de 2020 a Março de 2022.

entrelaçado às relações de poder, e além de sua significação estar em disputa, o currículo também regula, governa, forma seus sujeitos, ao mesmo tempo em que é significado no discurso, sendo assim, o currículo é o sentido atribuído a ele (LOPES; MACEDO, 2011).

Tendo em vista o exposto nesta introdução, a pesquisa está estruturada da seguinte maneira: *Preparação para o Chá*, que contém os aportes teóricos; *Método*, cujas características evidenciam os caminhos traçados e a rigorosidade da análise; *Rainha Branca: bases e Currículo Cultural*, com discussões curriculares com destaque para o currículo pós-crítico da EF; *Glorian Day*, com as descrições das aulas e depois se refere à análise propriamente dita e o *despertar do sonho* com as considerações finais.

O capítulo *Preparação para o Chá*, já mencionado, apresenta os aportes teóricos e está dividido em três partes: *Lebre de Março: Cultura e Representação*; *Pós-estruturalismo: Foucault como Chapeleiro*; e *A diferença é vorpal: condição de produção*, que se subdivide em *Derrida e a différance*. Essas compõem as referências da pesquisa e ajudam na análise pós-estrutural da diferença nas aulas que levam em consideração o CC da EF no ES.

Na primeira parte do capítulo supracitado, *Lebre de Março: Cultura e Representação*, apresenta-se a centralidade da cultura e a representação com base em Stuart Hall que se apoia nas concepções de discurso e poder descritas por Michel Foucault.

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

A diferença é vorpal: condição de produção é um subitem do capítulo de *Preparação para o Chá* e são apresentadas algumas maneiras de se utilizar do conceito de diferença em distintos autores. Depois, se subdivide e refere-se mais especificamente à noção de *différance* cunhada por Jacques Derrida.

O *Método* desta investigação conta com a articulação de algumas proposições foucaultianas e os EC; em seguida discorre-se sobre etnografia e o percurso etnográfico descrito como o pulo do gato desta pesquisa; depois, a análise pós-estrutural é apresentada.

No capítulo intitulado *Rainha Branca: bases e Currículo Cultural*, dividido em *Currículo é como um bacalhau* e *Currículo Cultural*, primeiro é realizada uma discussão sobre a questão curricular. Nela é definida a maneira como o currículo é aqui apresentado, ou seja, como prática discursiva. Ademais, são apresentados os modos como o currículo já foi concebido. E por fim, são percorridas as bases do CC e os conceitos que o instituem enquanto regime de verdade.

No *Glorian Day* são realizadas as descrições das aulas da disciplina observada e acompanhada, a partir de uma concepção pós-estrutural, modo de análise desta pesquisa.

Em *Alice acredita em seis coisas impossíveis antes do café da manhã* são resumidas algumas das efêmeras-conclusões visíveis a partir da análise concretizada.

Despertar do sonho: despedida do País das Maravilhas finaliza essa viagem como último capítulo que compõe o texto, revisitando os passos da caminhada pelo maravilhoso mundo da pesquisa, sumarizando as análises empreitadas e abrindo possíveis portas para sonhos futuros.

2. PREPARAÇÃO PARA O CHÁ: APORTES TEÓRICOS

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

- *Alice.* – respondeu a menina.

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

- *Já teve um certo debate sobre isso.*

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

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

- *Ótimo. Eu levarei você até a Lebre e o Chapeleiro. Isso e nada mais.*

Depois de entrar no País das Maravilhas, Alice é levada pelo gato de Cheshire à Lebre de Março e ao Chapeleiro Maluco – personagem de cabelos marcantes – cujo nome já descreve sua personalidade. A Lebre de Março é a personagem mais maluca que Alice encontra, distante de entendê-la facilmente, a menina apenas aceita as suas contribuições por serem pontuais e certeiras. O Chapeleiro é quem auxilia Alice a compreender melhor aquele país maravilhoso, bem como as demais personagens ali existentes.

Neste capítulo, são apresentadas as ferramentas conceituais enquanto Lebre de Março, Chapeleiro Maluco e Espada vorpal, os personagens e o objeto que ajudam Alice em seu caminho no País das Maravilhas e no combate à Rainha Vermelha.

Apresenta-se a Lebre com base na representação discutida por Stuart Hall, em seu livro *Cultura e Representação*, que apoiado em Foucault, evidencia o próprio discurso como um sistema de representação. Também é discorrido o pós-estruturalismo e algumas noções caras a esse modo de pensamento: discurso, prática discursiva e poder. Além de ser explicado o título do subcapítulo, sendo Michel Foucault a figura alegórica do Chapeleiro. A espada vorpal é narrada como a noção de *différance* justamente porque essa noção auxiliou na produção deste estudo, pois desde o início, a pesquisa foi pensada de determinada forma, mas só foi realizada na medida em que foi diferença. A *différance* é vorpal porquanto é condição de produção desta pesquisa, da sua constituição e também dos discursos dispersados no ES.

2.1. Lebre de Março: Cultura e Representação

Como afirma Veiga-Neto (2003), por muito tempo a cultura foi pensada como sendo única – pois dizia respeito a tudo o que de melhor a humanidade produzira – e universal, pois

era referida à humanidade como um conceito totalizante. A concepção monocultural serviu de distinção entre aqueles que deveriam levar adiante o processo civilizatório, que gerou ações com foco em dominar, pois partilhavam da cultura verdadeira, e aqueles que deveriam ser civilizados, os não cultos.

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

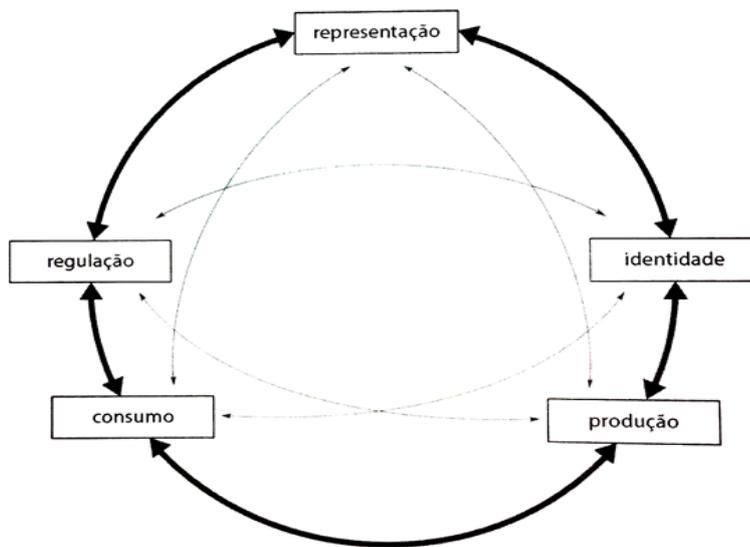
Nesse âmbito, para fazer frente ao entendimento da cultura como única e verdadeira e apenas partilhada entre as classes mais abastadas, Costa, Silveira e Sommer (2003) escrevem que os EC surgiram como meio de questionar essa noção de cultura e por conseguinte, trouxeram significados diferentes à baila.

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

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

Como ferramenta de análise das questões culturais, Hall e outros autores produziram o circuito da cultura, que considera a relação entre identidade, representação, regulação, produção e consumo. Vejamos o modelo explicativo.

O CIRCUITO DA CULTURA



Um artefato cultural – objeto produzido na cultura – faz parte dos sistemas simbólicos e esses o representam de determinada forma, então, o artefato cultural é significado na cultura e é representado enquanto produto a ser consumido, desse modo, os sujeitos que o compram são narrados de maneira a produzir uma relação identitária. O artefato cultural tem um efeito de regulação na sociedade, essa regulação está associada ao consumo e a produção de identidades (WOODWARD, 2020). Há de se destacar que não se trata de um processo linear, tampouco hierárquico ou de causa e efeitos. No circuito não há um ponto de partida nem de chegada. Todos os pontos influenciam os demais indistintamente.

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

Nunes e Neira (2016) afirmam que por meio dos EC se fazem análises dos processos de regulação e maneiras de subjetivar os sujeitos. Esse referencial ajuda na compreensão dos

embates sociais e nas lutas por hegemonia na sociedade neoliberal, reforça ainda a relação entre cultura, mercado e sociedade.

Na EF embasada nos EC, as práticas corporais dos setores privilegiados e as da comunidade devem ser tematizadas e, também, colocadas sob suspeita. É esse caráter conflitante que as permite comporem o currículo. Isso se deve ao fato de os EC possibilitarem ver quaisquer práticas corporais como passíveis de serem estudadas, sem distinção entre alta e baixa cultural, daí sua relevância no campo curricular da EF. É a partir da ocorrência social da prática corporal inserida na cultura que se regula o modo de jogar, isto é, suas técnicas e táticas, as regras do boxe, as vestimentas do futebol, os materiais do brincar, os sujeitos da dança.

Na leitura de Neira e Nunes (2009), os EC buscaram questionar a concepção de que o conhecimento é produzido de forma natural, problematizaram as relações sociais, deixando claro o aspecto político no conceito de cultura, na luta para democratizar as relações de poder. O conhecimento científico não é a única maneira de dizer a verdade, na relação entre conhecimento e verdade, o primeiro não se apresenta como cópia exata do real e tampouco como exclusividade da manifestação do que é verdadeiro, a verdade também é uma produção. Nesta pesquisa, optamos por recorrer aos saberes distintos e entendemos que esses são produzidos nos nexos saber-poder com base no pensamento foucaultiano e que será explicado mais a frente.

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

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

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

A regulação normativa se refere às ações humanas serem guiadas pelo que é aceito “normalmente”, o hábito, realizar ações na norma, naquilo que é regular, aceito e normal de se

fazer. Foucault (2008) chama o modo como o sujeito é colocado na norma de normalização¹⁸. Pensemos em uma prática da cultura corporal, por exemplo. A partir da recorrência da prática do ballet, foi-se estabelecido o que é normal ou não aceito nessa dança. Partindo disso, uma bailarina precisa se enquadrar nas normas estipuladas pelas companhias de ballet para fazer parte dos espetáculos. Ela ensaia os passos que são organizados em uma coreografia determinada previamente, veste-se, maquia-se, penteia-se, alimenta-se etc., em acordo com os padrões dados pela cultura (dominante) do ballet. Assim, seu corpo vai lentamente ajustando-se às exigências dos movimentos, adquirindo flexibilidade, postura etc., um corpo que é facilmente reconhecido pelos praticantes e aficionados, regulado dentro da norma estabelecida.

Já os sistemas classificatórios estabelecem limites entre certo e errado, semelhante e distinto, classificam as práticas e conduzem os sujeitos de distintas formas, entre nós e eles, ou ainda, entre aceito e não aceitável. Hall (1997) exemplifica essa maneira de regular a cultura com a modificação de nossas condutas em relação a uma pessoa que age de modo não aceitável, fora do padrão e da norma, a partir disso, nossa própria conduta em relação a essa pessoa será distinta. Ou seja, classificam-se ações e condutas dos outros a partir de sistemas classificatórios de nossa cultura.

Woodward (2020) relata que os sistemas classificatórios levam à marcação da identidade e aquilo que é divergente dela. As identidades são construídas entre a oposição nós e eles. Nossos sistemas classificam a nós como pertencentes, idênticos e os outros como não iguais, não idênticos. É pelos sistemas classificatórios que barreiras são conjecturadas, demarcações entre o que é nosso e o que é deles são impostas. A norma e os sistemas classificatórios governam as condutas.

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

Pensemos na EF. Comumente existem relatos que narram a separação das práticas corporais escolares entre meninos e meninas. Historicamente, sujeitos do gênero feminino

¹⁸Há uma relação entre a lei e a norma, pois o sistema legal se liga com o sistema de norma. Entretanto, existe uma distinção entre normatividade e normalização. A norma é necessária na normalização, pois a norma coloca um modelo e a normalização classifica o que é normal e o que está fora. O normal é o ponto de partida e a norma não se estabelece previamente. Já a normação parte da norma para definir o que é normal ou anormal. É o inverso, há a identificação do normal e do anormal e assim diferentes classificatórias de normalidade, e a normalização faz essas classificatórias funcionarem umas em relação às outras, o normal já existe antes, já é estipulado e a norma vem depois, posterior (FOUCAULT, 2008).

praticam voleibol, devido – entre muitas razões – à falta de contato entre os praticantes; enquanto os do gênero masculino praticam futsal exatamente pelo contrário, pois se discursa que o choque entre praticantes é um risco para o corpo da mulher, que tem que ser gracioso e em contrapartida é aconselhável para o homem, que tem que ser viril. Não por menos, dentro da prática do futebol classifica-se a gestualidade conforme o gênero, como se percebe nas expressões: "jogue como homem", "isso é chute de menina"¹⁹. Sistema simbólico que marca os grupos a partir da identidade de gênero. Como se percebe, os sistemas classificatórios estão presentes em outros modos de constituição de fronteiras de grupos (classe, religião, idade, habilidades cognitivas e motoras, sexualidade).

Isso é uma constante na cultura. Tomemos um exemplo a respeito dessas fronteiras construídas em lugares em que se supõe não haver regulação. Em uma investigação feita em aulas de EF, Spolaor e Nunes (2020) evidenciam a formação de guetos culturais nas atividades denominadas popularmente de rola-bola, aquelas em que não há condução docente. Afirmam esse tipo de aula como um dispositivo de regulação das condutas dos alunos, enquanto política de subjetividade que produz o que vem a ser EF, mesmo diante da abstenção do trabalho docente. Os autores relatam que nas aulas observadas são formados cinco guetos: o grupo dos meninos que jogam futsal e imitam os jogadores famosos; o gueto dos alunos de basquete, cujas vestimentas parecem com os atletas da NBA; o gueto das alunas negras que jogavam vôlei num espaço pequeno e falavam sobre questões raciais; o gueto das 13 meninas populares cujas práticas eram dançar e cantar perto da quadra; e o gueto formado por apenas dois alunos, esses eram mais velhos e repetentes, classificação identitária que tanto os afastava dos demais como permitia que os próprios não quisessem ter proximidade com boa parte dos colegas da turma. Nesse caso, os guetos produzidos nas aulas são exemplos de sistemas classificatórios. Marcam, regulam e dividem os grupos entre quem pertence e quem não pertence.

E a terceira maneira é a produção de novas posições de sujeitos, identidades.²⁰ O sujeito deve se governar e se sujeitar a si próprio para se autorregular. Situação essa que em tempos neoliberais reforçam o sujeito empresa. Para Dardot e Laval (2016), o sujeito empresa é aquele

¹⁹ Essas expressões são comumente reproduzidas na sociedade machista em que vivemos. Historicamente, as mulheres foram impedidas de trabalhar, de votar, de expor a própria opinião, de jogar futebol, e tantas outras práticas culturais e corporais existentes. Defende-se que dignas de direitos são todas as lutadoras, resistentes, firmes, trabalhadoras, mães, tias, avós, primas, vizinhas, conhecidas, que diariamente enfrentam as dificuldades construídas na sociedade para serem vistas como mulher. Chutar como uma menina, neste trabalho, apenas ilustra um discurso preconceituoso disperso e presente no cotidiano, pois “ser menina” é uma construção do discurso.

²⁰ A identidade precede o sujeito, que para ser idêntico tem de ser subjetivado pela identidade. Há três estratégias de subjetivação: a identidade docente, por exemplo, está dada antes do professor observado nas aulas da disciplina. Ele é subjetivado por técnicas, verdade e pelo modo como ele se dá diante das técnicas e da verdade sobre a docência.

que governa si mesmo como se fosse o seu próprio negócio, calcula o tempo para trabalho, estudo, atividade física, enfim, estabelece as metas e objetivos a serem concluídos como maneira de auto investimento, como se fosse um empresário de si. Segundo Hall (1997), é a forma de a cultura produzir um sujeito novo que se adeque ao padrão estabelecido, à regulação explicitada, exemplificada com o sujeito empreendedor e a necessidade de ser empresário de sua própria caminhada. O pensador jamaicano mostra essa noção a partir do desejo de uma empresa ser menos burocrática e mais flexível em relação às práticas administrativas. Portanto, precisa ser mais empreendedora. Para isso, necessita de um novo gerenciamento, mudanças profundas. Logo, transforma a conduta dos empregados. Os sujeitos serão subjetivados de maneiras menos burocráticas e mais empreendedoras com base no gerenciamento distinto, novos regimes de práticas.

Em suma, a cultura é um campo de disputa pela produção, pela partilha e definição de significados, enquanto o discurso é o meio pelo qual damos sentido às coisas do mundo. Hall (2016) afirma que dois sujeitos para serem considerados da mesma cultura precisam ler e interpretar o mundo de modo que ambos se entendam e assim possam expressar seus pensamentos, sentimentos e vontades.

Fazer parte de certa cultura traz não só o sentido de pertencimento, como também regula condutas e marca significações particulares para o grupo em questão e, do mesmo modo, produz fronteiras entre os sujeitos de outros grupos culturais. As práticas discursivas devem ser interpretadas para adquirirem significado de acordo com o grupo cultural e a representação é parte de atribuir essa significação.

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

De acordo com Woodward (2020), na representação é preciso levar em consideração as práticas de significação e, também, os sistemas simbólicos que produzem significados e posições de sujeito. Segundo ela, o sentido que damos às nossas experiências e ao que somos é construído pela representação que produz significados às coisas, assim, as representações permitem certas posições de sujeito nos sistemas simbólicos (identidades), para os mesmos poderem atuar e falar no interior das regras dos discursos e interpretá-los. É pela representação e pelo discurso que os sujeitos podem dizer o que são e o que podem ser.

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

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

Foucault (2020b) ainda afirma que para se instituir determinada formação discursiva, é necessária uma produção de saberes. É a relação saber-poder²¹. Ambos se implicam mutuamente, quer dizer, só há poder se existem saberes produzidos, e os saberes instituem as relações de poder. Onde há saber, há relações de poder, que em termos foucaultianos são aqueles em que se produz de forma racional o governo das condutas de si e dos outros. Só existem relações de poder sobre saberes produzidos e que constituem determinada formação discursiva.

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

²¹ A imbricação saber-poder em termos foucaultianos diz respeito a essa produção de saberes que se dão nas relações de poder, mas ao mesmo tempo também as constituem. Todo saber é construído em meio aos jogos de forças, entretanto, toda relação de poder se dá no e pelo discurso, não obstante dos saberes legitimados enquanto verdade.

conhecimento. Na mesma linha de raciocínio, é importante dizer que as coisas existem no discurso e nas relações de poder que o governam, e também os sujeitos, a cultura.

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

Com base na discussão proposta, entendemos que há formas distintas de representar o CC e também a diferença, uma vez que é no discurso que seus limites são desenhados, sua episteme é constituída e seus modos de narrativa são feitos dentro de uma formação discursiva que constrói regimes de verdade sobre esse currículo e sobre essa concepção. Além de que ambos nunca em si mesmos fechados, mas sempre são renovados conforme a sua produção, a formação discursiva que retoma os ditos e faz renascer a sua constituição na dispersão que se produz pela *différance*, sua condição de produção. Tanto discurso, formação discursiva, quanto poder serão destrinchados no próximo subitem, e a *différance* no subsequente.

2.2. Pós-estruturalismo: Foucault como Chapeleiro

O movimento pós-estruturalista, afirma Williams (2017), cuja nomeação passa a se dar nos anos de 1960, mais especificamente na empreitada filosófica, abrange os mais distintos campos: a arte, a literatura, política, história, muitos outros. Por não se tratar de uma teoria com base em um único autor ou conjunto de autores, mas sim de um modo de pensamento cujas obras são parte desse jeito de operar, o pós-estruturalismo é considerado uma prática e seus principais pensadores propuseram maneiras particulares de lidar com os enfrentamentos vividos. O movimento pós-estruturalista vai além do modo estruturalista anteriormente difundido entre os linguistas e demais estudiosos das Humanidades, apesar de não deixar de mencioná-lo, ainda que para as críticas, trate-se de uma aproximação em suspeita e diferente.

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

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

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

Se na época moderna ancorou-se o sujeito na ideia de um indivíduo como essência, fixo, que não mudava e se mantinha com certas convicções, com identidade singular e autônomo, com razão, logo, como fundamento ou princípio do conhecimento; e a linguagem servia com o intuito de nomear o mundo e transmitir exatamente aquilo que o sujeito queria falar (HALL, 2020), com o pós-estruturalismo, na contemporaneidade, o sujeito ganha uma nova concepção.

Para Foucault (1995; 2014) ele é produto de uma complexa relação entre saber e poder e o modo como ele atua sobre si mesmo, na qual o discurso ganha evidência, pois é no e pelo discurso que se conceitua o que ele pode vir a ser, também é no discurso que deve estar sujeito. O sujeito é produzido em dois sentidos: é narrado no discurso; mas também é sujeito a partir das posições de sujeito disponíveis nos discursos os quais se assujeita. Além de que, uma vez que não tem essência fixa, o sujeito se transforma conforme as experiências, muda com o tempo, se identifica temporariamente com determinados grupos em alguns aspectos, mas não em tudo, tampouco definitivamente, fato que implica na luta pela validação da significação de certos grupos. Só há relações de poder, onde para os sujeitos é possível o movimento, não se trata de imposição sem resistência, mas de uma arena na qual ações são tomadas sobre ações. É uma empreitada para a condução das condutas.

Dessarte, fica claro que o discurso não apenas pode dar nome às coisas, mas constitui a realidade, dito de outra maneira, é nele que se dá sentido para o mundo, e o entendimento de discurso como sistema de representação abrange a compreensão das relações de força que o formam (HALL, 2016).

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

característica o questionamento das verdades e das metanarrativas, e preserva ao mesmo tempo a crítica central estruturalista do sujeito humanista²² (PETERS, 2000).

O sujeito, no pós-estruturalismo, é compreendido como subjetivação²³, no sentido em que ele depende da significação, dos discursos os quais acessa e também o constituem. É um sujeito construído discursivamente, não mais descrito como autônomo e dono da verdade, pois a verdade também é construída no e pelo discurso (FOUCAULT, 1995; 2014).

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

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

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

Michel Foucault, filósofo da história dos sistemas de pensamento (2012), mostra como a sociedade constituiu certas práticas durante a modernidade. O filósofo francês, segundo Williams (2017), propiciou métodos complexos para a escrita dessas práticas, sua obra mudou a forma de entender as estruturas sociais, bem como a compreensão de sujeito e de poder. O filósofo atenta sobre a contingência, a abertura, afirma que historicamente os sujeitos são

²²O sujeito humanista é o centro, capaz de sua autorrealização, completo.

²³ Para melhor compreensão da questão da subjetivação, os pensadores pós-estruturalistas, apesar das especificidades de suas escritas, pensam o sujeito também influenciados por Nietzsche. O filósofo alemão percebe a produção da subjetividade como uma composição mutante de forças. “Tornar-se o que é” trata-se de uma luta incessante, indefinida e inacabada, sempre em devir (WILLIAMS, 2017).

condicionados, mas sempre abertos para produções diversas. É exatamente por isso que arriscamos: Foucault é o Chapeleiro.

Companheiro de aventuras de Alice, o Chapeleiro é quem ensina a menina a ver as coisas de um modo outro, diferente do que conhecia até então. Foucault nos possibilita enxergar as produções de formas distintas, e abre a significação, pois se os discursos se constituíram de determinado jeito, podem sempre se constituir de outro.

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

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

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

Na sociedade, os discursos são produções cujos procedimentos excluem certos modos de narrar e de operar, ou seja, não se pode dizer tudo em qualquer lugar, há uma interdição própria do funcionamento dos discursos. Por discurso se entende essa realidade material pronunciada e escrita, mas ora, sua produção como vimos é controlada, organizada e selecionada por procedimentos de exclusão (FOUCAULT, 2014).

O discurso não só exprime o desejo, como é objeto de desejo. Não traduz as lutas, mas é aquilo pelo que se luta. Na vontade de verdade o que está em jogo não é o discurso verdadeiro, mas o desejo e o poder. A vontade de verdade deseja a verdade e o que é perceptível é aquilo que foi dito como verdade e não as lutas e os jogos de forças. Lembremos que, segundo Foucault (2020a), as formações discursivas constituem uma série de saberes sobre o objeto do qual falam. A produção de saber está intrinsecamente relacionada às relações de poder que se produzem nos jogos de forças, logo, saber-poder devem ser considerados na análise do discurso.

Dito isto, Foucault (2014) ressalta a ordem do discurso por ser através dela e por ela que os regimes de verdade se constituem. Como já mencionado anteriormente, Hall (2016) alerta que Foucault utilizou o discurso como referente às práticas, ou seja, é o discurso que constrói aquilo de que se fala e, também é por ele que as práticas se instauram na sociedade, ou seja, há a regulação dos sujeitos e de suas condutas pela ordem discursiva disponibilizada.

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

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

Vejamos como isso se dá na EF. A sua constituição enquanto disciplina foi pautada nas ciências biológicas, no discurso médico, na produção de corpos saudáveis e fortes e posteriormente competitivos, aptos para a prática de atividade física, de uma vida saudável e regrada. No entanto, mais recentemente, a EF se aproximou das ciências humanas e tomou como objeto de estudo as produções simbólicas expressas nas linguagens das danças, brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, assim a cultura corporal²⁴.

²⁴ Cultura corporal é significada aqui com base nas teorias pós-críticas. A partir de Neira e Nunes (2006) ocorreu a aproximação do conceito com os EC, afastando-se dos referenciais críticos e produzindo uma outra noção.

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

Sobre a formação discursiva anunciada em *A arqueologia do saber*, de Michael Foucault, Noguera-Ramirez (2011) evidencia quatro limiares que uma formação discursiva pode atravessar, sendo eles limiar de positividade, limiar de epistemologização, limiar de cientificidade, limiar de formalização. Esses limiares representam diferentes momentos no desenvolvimento e na legitimação de um discurso, desde sua emergência, como uma simples descrição até sua consolidação como conhecimento científico formalizado.

Caracterizado pela individualização, o limiar da positividade diz respeito à aquisição de autonomia de certa prática discursiva, o momento em que um único sistema de enunciados atua e também momento em que se transforma. O discurso começa a afirmar ou a construir uma visão positiva sobre determinado objeto, conceito ou fenômeno. Nesse momento, o discurso deixa de questionar e passa a estabelecer afirmações sobre a realidade, muitas vezes simplificando-a ou generalizando-a. Tomando a EF como exemplo de formação discursiva, podemos explicar esse limiar como momento em que se valoriza a atividade física em si, sem questionar suas bases teóricas e seu papel na sociedade, como foi o caso dos currículos ginásticos e esportivos.

Já o limiar de epistemologização, refere-se ao momento quando no marco de certa formação discursiva, um grupo de enunciados é recortado, com a pretensão de validar certas normas de verificação e coerência. Podemos pensar, então, nos discursos legitimadores da ciência que determinam valores e fundamentos para a realização das práticas corporais e suas finalidades para serem definidas enquanto tais. O discurso passa a se preocupar com questões epistemológicas, tais como como o conhecimento é produzido, validado e transmitido. Na EF isso pode ser compreendido com a emergência das Ciências do Esporte, que facilitou a sua aproximação com as Humanidades.

O limiar da cientificidade diz respeito ao momento em que uma figura epistemológica segue certos critérios formais, os enunciados da formação discursiva obedecem às regras arqueológicas e, também, determinadas leis de construção de proposições. Esse limiar atende à epistemologização e se trata das proposições, ou seja seguir determinados critérios e padrões

de objetividade, rigor metodológico, replicabilidade e revisão por pares. O discurso científico busca a neutralidade, a universalidade e a generalização de seus resultados, muitas vezes através de métodos específicos de investigação e análise. Na EF brasileira isso se evidencia com a constituição dos programas de pós-graduação nas Universidades, do CBCE, da ABER, do CELAFISC, da SBAFS, entre outras²⁵.

E o limiar de formalização é quando se pode definir a partir do discurso científico, seus axiomas, elementos usados, estruturas proposicionais e as suas transformações dentro do edifício formal que o constitui. No limiar de formalização, a EF busca expressar o conhecimento produzido de maneira formalizada e sistemática, por meio de terminologia adequada, conceitos próprios e estruturas teóricas bem definidas. Isso pode incluir a formulação de modelos teóricos, como o de desenvolvimento motor, de David Gallahue, de aprendizagem motora, de Richard Schimdt, o de treinamento esportivo, de Tudor Bompa; a construção de taxonomias, como a do jogo de Bunker e Thorpe, das capacidades físicas de Matveev; a elaboração de protocolos e diretrizes para a prática e o ensino de atividades físicas, como a Zona Alvo de treinamento, a pedagogia do esporte. A formalização também pode envolver a padronização de métodos de avaliação, de intervenção e de análise de dados e, também, da construção de perspectivas curriculares. Assim, a constituição mesma do discurso da EF, do CC a partir das práticas e pesquisas realizadas.

De modo resumido, entendemos que esses limiares expressam os distintos momentos em que se busca a legitimação e a consolidação de um conhecimento. Se pegarmos o caso da EF brasileira e a sua luta por reconhecimento e legitimidade, observamos suas mudanças de uma prática predominantemente baseada na experiência e na tradição das práticas militares, para atividades com finalidades amplas que versam da atividade física, atividade de lazer, da busca por talentos esportivos, até tornar-se uma disciplina formalizada com propostas curriculares delineadas. Tal processo desencadeou discursos que requereram (e continuam a requerer) a profissionalização docente, melhor capacitação dos professores, a pesquisa científica e que, hoje, podemos dizer, está atravessada por discursos da biopolítica neoliberal atual da inclusão e da diversidade e, claro da resistência ao *status quo*. O que se vê nessas transições é a busca por conhecimento que permita uma atuação docente cientificamente fundamentada para atuar sobre os fenômenos relacionados ao movimento humano, seja como produção simbólica, desenvolvimento de habilidades motoras e/ou atividade física.

²⁵ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS); Associação Brasileira de Estudos do Lazer (ABER) Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISC)

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

A partir da discussão proposta, dessas considerações apresentadas sobre pós-estruturalismo, da ênfase nas produções de Michel Foucault para melhor entendimento da constituição das formações discursivas e também do conceito mesmo de discurso, fica evidente que a EF faz parte dessas lutas pela significação e da disputa em fazer valer determinado discurso, bem como o CC.

Nunes e Boscarol (2021) anunciam que sobre a educação são produzidas políticas curriculares e discursos pedagógicos que vão modelando a prática docente, ou seja, instauram maneiras de ser docente e discursar sobre a docência no âmbito também da EF. Discursos pedagógicos são, portanto, aqueles incorporados à labuta docente.

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

2.3. A diferença é vorpal: condição de produção

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

A questão da diferença é de extrema relevância não somente para o CC da EF, mas também para o pós-estruturalismo. Além disso, muitos são os significados ligados a essa noção, e por isso, é necessário esclarecer alguns pontos importantes sobre a mesma e definir em qual

concepção de diferença esta pesquisa se embasa. Isto porque há uma espécie de confusão em seus usos em certos textos do CC.

Também parece haver uma dificuldade na leitura do livro de Saussure²⁶, uma vez que a sua obra é reescrita e citada por diversos estudiosos que não são da área da linguagem, fato que pode gerar produções inconsistentes sobre sua concepção de diferença, aspecto que nos leva a focar a EF. No CC também há citações de textos saussurianos, por isso, entendemos ser preciso fazer uma digressão sobre esse pensamento. Silva (1997), autor importante para a perspectiva curricular do CC, cita Saussure, em obra introdutória às Teorias de Currículo, de forma superficial, o que pode levar a uma visão equivocada de suas escritas. Ainda mais porque a noção de diferença utilizada nesta pesquisa parte justamente da crítica à diferença como negação, cujas raízes estão na consolidação do pensamento ocidental e está presente em muitas produções, destacamos sua presença na linguística estruturalista²⁷.

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

Para o autor, a língua é um sistema de signos valorados que só tem valor dentro do próprio sistema. Os signos são formados pela relação de um significante (imagem acústica) e um significado (conceito), sendo essa relação arbitrária. A arbitrariedade dos signos se refere ao fato de que não há nada no significante que remeta ao significado. Por exemplo, tomemos o signo mar. Sabemos que sua referência nos permite vislumbrar as suas cores, a sua constituição química, as riquezas que dele são exploradas, que as regiões litorâneas são próximas a ele,

²⁶Ferdinand de Saussure foi um linguista, cuja obra mais conhecida – Curso de Linguística Geral – se trata de uma publicação póstuma, realizada por seus alunos que se dedicaram a cuidadosamente reunir as anotações feitas e os manuscritos do autor para ser possível compartilhar o livro que descreveu minuciosamente como a língua funcionaria enquanto sistema.

²⁷O pensamento moderno muitas vezes é marcado linguisticamente por oposições binárias por várias razões, que podem ser tanto linguísticas quanto filosóficas, psicológicas e culturais. De modo resumido, explicamos que as oposições binárias na linguagem, por dividir conceitos em pares de opostos, são mais fáceis para a compreensão e discussão de ideias complexas, o que simplifica a comunicação. Muitas tradições filosóficas são pautadas por dualismos, como bem e mal, masculino e feminino etc, Na Filosofia, a dialética do senhor e do escravo, de Gerog, W. F. Hegel, pautou o pensamento de Karl Marx e seus seguidores, influenciando as oposições entre burguesia/proletariado; colonizador/colonizado e opressor/ oprimido. Autores como Claude Levy Strauss, Jean Piaget, Carl Jung, entre tantos outros, advogam que a mente humana tem uma tendência inata para pensar em termos de oposições binárias como parte de seu processo cognitivo e perceptual. Essa questão também está presente na tradição lógica e matemática ocidental. Esses aspectos contribuem e se refletem na linguagem e no pensamento moderno.

sabemos que seu conceito está ligado a enorme quantidade de água salgada etc., mas não há nada no significante mar que o faça ser chamado dessa forma, muito menos que o faça ter relação com o significado. Há, ainda, outras maneiras desse significante ser usado com outro significado, seja para se referir a algo de larga extensão, como por exemplo, um “mar de gente”. Sendo assim, há uma convenção social para que o signo mar seja representado graficamente pelas letras m, a, r, na língua portuguesa e, sea, (as letras s, e, a) por exemplo, na língua inglesa, e posteriormente há uma arbitrariedade em relacionar os mesmos signos com o significado comumente atribuído a eles (SAUSSURE, 2012). Do mesmo modo, há um código na linguagem para que se compreenda o que se está a dizer com o significante mar.

Tomemos um exemplo com base em materiais relacionados à EF. Não há nada em um gol que o faça assim ser nomeado, não há nada em sua forma de retângulo, em sua cor geralmente branca, em sua altura e profundidade que garantam essa nomeação, a não ser uma convenção social arbitrária. Não há relação essencialista entre o significante e o significado raquete de tênis, a não ser a arbitrariedade, pois não há a priori para a raquete ser conhecida enquanto raquete, a não ser a força da cultura e a sua nomeação a partir dessas relações.

Para Saussure, o significado das palavras não é inerente a elas mesmas, mas surge das diferenças e relações com outras palavras dentro de um sistema linguístico em um determinado momento no tempo. Dentro do sistema, os signos funcionam em uma relação de oposição, assim, o valor de cada signo só se adquire quando em oposição a todos os outros signos dentro de um mesmo sistema, dito de outra maneira: os signos se opõem e funcionam com base na negação dos outros. Por exemplo, se tomarmos um sistema como a família, o significante esposo tem valor e ganha significado porque ele não é a esposa, o filho, a sogra, o cunhado etc. O mesmo se dá na relação entre todos os demais. A diferença que se estabelece é parte daquilo que não há no outro signo, por isso é um termo negativo em relação aos demais, uma vez que seu valor é também negativo (SAUSSURE, 2012).

Isso não acontece somente com esses signos, mas também com outros em que o sistema estabelece divisões por oposições binárias tais como adulto/jovem, rico/pobre, norma/fora da norma, alto/baixo. Em todos esses casos, os termos positivos funcionam a partir da negação um do outro, cujo valor do segundo sempre é menor, por ser entendido como diferente do primeiro, que se coloca como padrão²⁸.

²⁸ As oposições binárias, como já marcado em nota, ajudaram a consolidar o pensamento ocidental. Neste texto, trabalharemos com base em Derrida e seus pressupostos, já que o autor é um crítico às oposições.

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

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

Hall (2016) discorre como as questões da diferença fizeram parte de distintas disciplinas e foram utilizadas de maneiras particulares. A diferença enquanto o outro, marcada com valor menor em relação àqueles que “não são nossos”. Uma das abordagens da diferença descrita por ele é antropológica, é da ordem simbólica de sistemas classificatórios, ou seja, oposições binárias para produzir a diferença entre as culturas - a diferença cultural. Discorre, também, a diferença pela abordagem psicanalítica, o Outro como fundamental para a própria constituição do “eu” do sujeito. O autor remete a Freud para exemplificar a castração e a interdição do pai para a construção da identidade sexual, que é construída a partir dessa diferenciação do Outro e, também a Lacan, para indicar que o Outro, a diferença, aquele quem eu não sou, como elemento importante para a identidade²⁹.

Se a identidade é marcada pela diferença, isso ocorre porque um termo ou conceito adquire significado de superioridade em relação àquele que difere, então, a diferença na antropologia estruturalista também constitui o que é exótico, o Outro. É fato que a diferença é fixada na exclusão, além disso, os discursos ancorados nesse modo de dizer a diferença são discursos construídos com base no estruturalismo de Saussure (WOODWARD, 2020), como já exposto, é o jeito negativo de conceber as coisas, não porque a oposição seja a negação do outro, mas porque na lógica estruturalista a negatividade do sistema produz a diferença enquanto negativa, em suma, produz o diferente.

²⁹ A lógica da oposição binária também marca a diferença na sociologia e na antropologia de autores que olham para as desigualdades e assimetrias sociais, assim como no marxismo e nas questões de classe (LAMONT; FOURNIER, 2015).

Segundo a autora supracitada, a identidade é delimitada por símbolos, já que há uma relação da identidade do indivíduo com as coisas que usa. Assim, a identidade é constituída a partir de construções sociais e representações simbólicas. Um sujeito pode se reconhecer como pertencente a um grupo étnico, a uma escolha de roupas, gostos musicais, gênero, nação, cultura, comida, classe social, religião, passado. Independente da identidade partilhada, sua estabilização se dá por sistemas classificatórios, ou seja, oposição entre o “nós” e “eles”. Sendo a marcação simbólica o processo de dar sentido às práticas, às coisas, as classificações e oposições são vivenciadas nas relações sociais. Aliás, as identidades podem esconder as diferenças, ser brasileiro não é ser paulista ou sulista, ou, ainda, esconder outras relações como as de classe, gênero etc. É sob essa concepção binária que se trata a identidade e a diferença no pensamento moderno, nas diversas disciplinas modernas. Dessa ideia, se estabelecem as práticas e as políticas que buscam identificar de que modo a identidade e a diferença foram produzidas, a fim de desnaturalizar essa oposição e produzir uma sociedade mais justa, na qual a diferença tem que ser valorizada como característica da humanidade. Também cabe destacar que essa concepção binária decorre da noção de poder como algo que se toma, algo que alguém detém, essa não é a noção de poder pós-estruturalista.

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

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

O autor mencionado traz contribuições significativas para o rompimento com a ideia da identidade e da diferença a partir da lógica binária moderna da sociedade e do sujeito ao aproximar suas análises do pós-estruturalismo. Para tanto, ele promove uma marcante distinção

ao utilizar a noção de diferença cultural para indicar as relações de dominação na cultura³⁰. Com base em Homi Bhabha, Hall (2016) escolhe o termo para se referir ao processo por meio do qual na cultura se produzem discriminações que estão na base das práticas sociais. Há que se reforçar que Hall, Bhabha e outros autores de origem não europeia apontam o problema de pensar a diferença cultural nos termos binários, apesar de apontarem a questão das desigualdades sociais, políticas, econômicas associadas às diferenças culturais. Reforçam que a questão é mais complexa, pois, diferentes historicidades e temporalidades foram violentamente fundidas e mescladas. Nesses termos, a diferença não pode ser tomada como uma fronteira entre dentro e fora. Ela tem de ser percebida como um ponto dentro do próprio centro, que produz deslocamentos, fragmentações, rupturas constantes na cultura (HALL, 2016). O deslocamento das fronteiras para o interior das culturas é o que permitiu a Hall (1997) e outros intelectuais contemporâneos modificar o sentido antropológico de cultura, tornando-a um lugar incerto de significação, de disputa pelo controle do que e como a linguagem visa representar. Cabe dizer que é dessa explicação que Hall (1997) conceitua cultura como um campo contestado pelo controle da significação, daí a centralidade da cultura. Essa noção é a que percorre o CC, logo a noção de diferença cultural binária (nós/eles) não cabe nesta perspectiva.

Stuart Hall se aproxima do pós-estruturalismo ao usar a noção derridiana de diferença para analisar e explicar as mudanças ocorridas no jogo cultural, em que não há vencedores e perdedores definitivamente, visto que, para o autor, a negação pela diferença não dá conta de explicar as transformações e as revoluções culturais destes tempos.

Derrida (1991) contribui decisivamente com o debate ao criar o neologismo *différance*. Com essa noção conceitual, o filósofo franco-argelino afirma, entre outras coisas, que nenhum texto ou discurso particular encerra totalmente o repertório de significações que podem ser dadas a um signo, rompendo com a ideia da diferença preexistente ou essência, desconstruindo os binarismos. Voltaremos nisso mais à frente.

Em relação à identidade, ancorado em Foucault, Hall (1997) toma-a como posição de sujeito nos sistemas simbólicos, ou seja, a identidade professor, por exemplo, é uma posição de sujeito que aprendemos nos discursos, produzidos e dispersados em vários lugares além da escola, como nas mídias, na família, na igreja etc. Quando nos identificamos como sujeitos de determinado discurso, reconhecemo-nos nesse discurso e validamos certa posição discursiva,

³⁰ É de bom tom reforçar que Hall ao analisar as mudanças ocorridas no jogo cultural usa a noção de diferença ancorada na lógica derridiana, que será explicada mais adiantar.

passamos a agir conforme o esperado dentro daquela ordem discursiva. Quando não, negamos essa identidade, esse modo de atuar, e assim sentimos esse outro modo de ser docente como ameaça, eis a diferença produzida como negação e daí a necessidade de sua correção.

Como coloca Hall (1997), a identidade é produzida, é um ponto de apego temporário ao discurso:

O que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um —eu verdadeiro e único, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos (HALL, 1997).

Então, podemos tomar a noção de *différance* como aquela que impede a fixação tanto da identidade professor como da sua oposição, isto é, o professor que não se assujeita a determinados discursos da docência. Isso implica dizer que qualquer tentativa de classificar o professor é imediatamente abalada pela *différance*.

Desse modo, ser professor tradicional, tecnicista, prático reflexivo, mediador, crítico, pós-crítico, esportivista, culturalista, educador e tantas outras classificações inventadas, esquecidas ou por vir a ser produzidas, não podem ser tomadas como diferença de uma identidade professor verdadeira. Na linha derridiana e dos demais pensadores ditos pós-estruturalistas não há nenhuma fundação que garanta a origem, o fundamento, a validade do signo professor, tampouco a estabilidade do sistema que o produz. Nesses termos, todas são produções de contextos históricos, políticos, sociais cujas condições de existência colocam uma em posição hierárquica em relação às demais, estabelecendo estratégias para o assujeitamento, o que não quer dizer que exista um centro ou um sujeito fora do discurso do ser professor. Mas, que essa centralidade da estrutura não é suficientemente capaz de estabilizar o sistema simbólico a que se refere. Isso implica dizer que não se trata de afirmar todas essas identidades ou diferença da identidade normatizada (tornada a norma), tampouco ficar sensível àquelas que estão à margem nos jogos de poder. Trata-se, em termos pós-estruturalistas de diferença de diferença. Desse modo, para Derrida, a diferença é sempre a possibilidade de diferir de qualquer tentativa de fixação de um significado para a identidade professor, pois este nunca poderá ser o centro de onde partem as demais identidades de professor, tampouco ficar presente no signo, será sempre adiado. Retomaremos esse ponto adiante.

Com base na obra de Michel Foucault (2020a), nesta pesquisa afirma-se essa "outra" forma de ser professor como uma dispersão da identidade. Hall, como já explicado, trata a

identidade sob rasura e como posição de sujeito, que por ser discursiva é abalada pela *différance*.

Retomemos a questão da diferença no CC. Percebe-se que em vários textos a encontramos ora no sentido estruturalista, ora no sentido pós-estruturalista, como se percebe com as expressões "sensível às diferenças", "a favor das diferenças" e "afirmar as diferenças", numa alusão aos considerados diferentes ou a identidade tomada como diferença e, também, "afirmar a diferença", no sentido pós da impossibilidade do retorno do Mesmo. Nas primeiras, há a clara intenção de reconhecer as identidades subjugadas ou marcadas como diferença (negativa) por meio de práticas pedagógicas que visam a incluir as práticas corporais marginalizadas no currículo, assim como os saberes de seus representantes nas aulas de EF – uma perspectiva inclusiva, isto é, marcas de um dentro e um fora. Há, ainda, a intenção de tematizar certa prática corporal pelo simples fato de que essa é considerada não hegemônica e, portanto, diferente da identidade a ela atribuída e muitas vezes presentes nas vivências dos estudantes com a finalidade de reconhecimento. Isso evidencia-se nas diversas produções que divulgam os relatos de prática docente (NEIRA; NUNES, 2009b; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; NEIRA; NUNES; LIMA, 2014; NEIRA 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2023), em que certos relatores consideram uma prática corporal como o que as outras não são e por isso dialogam com a lógica estruturalista proposta por Saussure, que, como dito, se trata de uma perspectiva da negação. Apesar de muitos serem os relatos presentes nas coletâneas, é inviável neste texto e tampouco é objetivo deste estudo a devida análise de cada um, mas grifa-se que no modo como essas obras se apresentam é possível notar em muitos casos o trato da diferença de maneira negativa, contrapondo-se às bases epistemológicas do CC anunciadas enquanto “pós” Entendemos que isso não é um problema diante das lutas que a sociedade produz, mas é uma ocorrência e, talvez, uma incoerência, na produção do CC.

Vejamos a citação de Neira, Lima e Nunes (2012, p.9): “Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados.”

Ora, se a obra circunscreve-se como parte da política da diferença, mas seu sentido corrobora com o reconhecimento das práticas corporais dos grupos silenciados, essa noção se relaciona com a diferença negativa, já que aqueles que não tiveram "voz" para legitimarem-se estiveram nessa condição porque foram negativados, negados, marginalizados. Reconhecer já pressupõe um fechamento de significação, afastando-se assim do pensamento pós-estruturalista que dá asas às teorias pós-críticas de currículo nas quais os autores do CC afirmam seu vínculo.

Logo, nos textos em que se apresenta a expressão “sensível às diferenças” ou “afirmação das diferenças”, percebe-se que a noção ali defendida não é “pós”.

O respeito às diferenças também parte da lógica do Outro como inferior, ora, é preciso respeitar aquilo que difere, pois apesar de ser inferior também deve ser considerado. Como coloca Nunes (2016b, p.12): “O resultado é a inquestionabilidade das fronteiras que definem o mesmo e o outro e a exigência do respeito e reconhecimento pela condição de que todos somos humanos”. Essa noção além de reforçar a inferioridade do Outro, investe uma falsa modéstia àquele que aceita o menor e o respeita, elevando ainda mais sua superioridade.

A concepção da EF, com base na diferença como negação, também já foi defendida por Neira e Nunes (2007), ao sinalizarem o respeito à diferença, como vemos:

O que se propõe é a leitura e interpretação do gesto, do movimento humano, do signo cultural e dos códigos constituintes dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade atual para que, ao compreendê-los os estudantes possam acessar seus contextos de produção, conferindo-lhes o **devido respeito** e, na condição de autores, buscar ressignificá-los em novos formatos, coerentes com o contexto próprio. (p.09).

Tal noção é experimentada em grande parte dos relatos de experiência/prática³¹ que se apoiam no CC e para efeito de ilustração trazemos alguns, iniciando com um em que a prática corporal estudada foi a ginástica:

Nos esforçamos para elucidar que vivemos numa sociedade multicultural, onde as diferenças são diversas e, devem ser respeitadas e valorizadas cada uma dentro da sua singularidade (SILVA, 2008, p.11).

Outro relato de experiência de um currículo afirmado por seus autores como pós-crítico, mas que apresenta uma noção de diferença cultural, não pós-estrutural, nas publicações do CC, pode ser citado:

Esta primeira prática avaliativa fez com que o currículo escolar caminhasse ao lado de características presentes naquela comunidade. Os procedimentos adotados visaram, principalmente, atentar para a **diversidade cultural** presente na sociedade e dentro da escola e construir um currículo inclusivo, **reconhecedor** da multiplicidade de identidades presentes naquele grupo. Tais encaminhamentos não implicam na simples aceitação passiva de quaisquer práticas corporais ou conhecimentos que possam emergir, como também não significa que serão os alunos a definirem o tema de estudo. O que se pretendeu foi ir além da **valorização da diversidade cultural** em termos folclóricos, com a intenção de questionar a construção das diferenças, dos estereótipos e dos preconceitos, travar diálogos **com os diferentes e as diferenças** e estabelecer relações mais democráticas (SIQUEIRA, 2010, p.01) (grifos nossos).

³¹ Os relatos de experiências estão disponíveis no sítio do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP/Cnpq, e se encontram disponíveis em www.gpef.usp.br/relatos-de-experiencia/

Pensemos: se é necessária a reafirmação do outro, é preciso reconhecer o seu respeito, é nítida a sua significação de inferioridade ao que já tem valor. Tal marca é decorrente da dialética hegeliana, divulgada na clássica disputa entre as consciências do senhor e do escravo, na qual um busca o reconhecimento do outro para que um não sucumba diante do outro. O interessante é que esse pensamento filosófico está explicado por Neira e Nunes (2009) para marcar o pensamento crítico na Educação (Física). A lógica da significação está, mais uma vez, pendendo para uma dicotomia nós X eles. Isto porque o diferente e as diferenças são narrados a partir de um centro, de uma não diferença, de uma norma instituída.

Nessa lógica, é possível inferir que a defesa à cultura do Outro ou a insistência em mostrar que o Outro tem valor parte da visão do dominador. Se é preciso dizer sobre o Outro e narrar a sua relevância, é porque antes dessa tentativa há uma espécie de consenso de que o Outro necessita desse reconhecimento. Se isso acontece, é porque de algum modo ele foi primeiramente significado como inferior, ou ainda, marginal, e por isso, precisa ser valorizado. Bem, essa significação não é natural, tampouco requisito para o grupo ou a prática corporal específica. Então, por convenção, por grupos considerados referência, o Outro foi tratado como menor e agora precisa ser defendido ou incentivado. Neste processo, a significação é tendenciosa, parte de um grupo para com o Outro.

Posições como essa levaram à crítica que Hall (2003) desferiu à produção da diferença cultural. O crítico jamaicano enfatiza que o reconhecimento é uma forma de celebração da diversidade cultural. Advoga que conhecer com profundidade a cultura do Outro, acaba por enfatizar a mesma relação de dominação que denuncia. A questão do reconhecimento, da sensibilidade, da afirmação das diferenças, se não for problematizada, pode ser tomada como um dos pontos de ataques por parte de teóricos críticos da EF que afirmam que o CC não traz nada de diferente das propostas críticas da área. Se ficarmos nessa argumentação podemos ter de fato um currículo crítico-cultural, afastando o viés pós-crítico que seus autores se embasam. Entendemos que isso é um quesito a ser problematizado do ponto de vista epistemológico da proposta do CC, mas, como dito, não é um problema para a Educação.

Além dessa compreensão, Nunes (2016b) explica o respeito às diferenças como uma forma de captura para controle, ou seja, é uma inclusão excludente, se inclui a diferença para colocá-la na norma, numa tentativa de apagamento e vigilância da diferença vista como anormal. Portanto, a diferença também pode ser definida enquanto um perigo. Ela precisa ser vigiada, para não escapar da norma.

Incluir uma prática com a justificativa de reconhecer é significar a diferença como aquilo que deve ser incluído. Trata-se da noção de diferença distante do pensamento "pós" e não defendida por este texto. Por corroborar com o estruturalismo, nessa noção, a diferença é vista como aquilo que precisa ser afirmado para conquistar valor e reconhecimento dentre as práticas. A diferença cultural é parte desse entendimento. Daí a necessidade de ações didáticas que promovam a sensibilização para com a sua condição desigual e até mesmo (de forma controversa) a afirmação das diferenças. Afinal, afirmar a condição de diferente, congelar sua diferença, parece não combinar tanto com a noção foucaultiana de sujeito, presente no CC (NEIRA; NUNES, 2020) como com as pretensões do CC.

Outro texto pode ser citado nesta mesma percepção. Trata-se do modo como Bonetto, Neves e Neira (2017), fazem usos da diferença em distintos currículos que não o CC e não tomam a diferença no sentido pós, como a selecionada aqui. “Em linhas gerais, a diferença é o Outro. O Outro é a outra etnia, a outra religião, o outro gênero, a outra classe. Se considerarmos o contexto da escola pública brasileira, o outro, agora, está ao nosso lado.” (p. 2). Contribuem com o estruturalismo saussuriano, ao escreverem: “Quando afirmarmos, “sou brasileiro”, estamos simultaneamente dizendo: “**não** sou argentino”, “**não** sou chinês”, “**não** sou japonês”, e assim sucessivamente” (p.2). Além de defenderem a diferença cultural, ao explicitarem o Outro como negação se aproximam do pensamento de Saussure, logo, da lógica estrutural da diferença como negação. É só observar a quantidade de “nãos” grifados por nós.

Entendemos que esses modos de tratar a diferença presentes em larga escala no CC são frutos de distintos discursos dispersos nos debates educacionais, sociais e políticos, assim como também são herdeiros do Multiculturalismo Crítico, obra de Peter McLaren (2000), tomada ao nosso ver equivocadamente por Silva (2010) como pós-crítica e que é muito citada em parte dos textos do CC. Afinal, em seu texto, McLaren faz crítica à diferença como ela mesma, a qual denomina de lúdica³², e afirma que as proposições derridadianas se encaixam nessa vertente e reforçam o *status quo* num “superestruturalismo”. Em sua defesa, McLaren, ao tentar propor no multiculturalismo uma crítica pós-moderna, acaba por misturar distintos discursos e conceber a diferença como produtos de posições históricas mediadas e hierárquicas, o que corrobora com a diferença cultural.

³² Importante, neste caso, realçar que Lopes (2013) ao explicar as teorias pós-críticas, não insere o multiculturalismo crítico na discussão. Em outra obra de Lopes e Macedo (2011), esse entendimento está melhor descrito.

Para o autor, herdeiro da tradição marxista na educação e influenciado por Paulo Freire³³, a questão da diferença é a luta pelo seu reconhecimento, ou seja, deslocá-la da condição de negação, que é imposta pelas relações materiais de produção para emancipá-la. Em suma, trata-se de um ataque às condições materiais impetradas pelo capitalismo, que impedem a inclusão da diferença no sistema social em um jogo que envolve conscientização das condições de produção da desigualdade, logo das formas que associam a diferença a sua condição desigual e da negociação entre grupos para a construção de outras relações. Ou seja, trata-se de uma visão na qual a diferença entre grupos e povos é a característica da humanidade, ou uma identidade negativada se preferirem.

Essa proposição é o que marca a maior parte dos relatos e das pesquisas do CC, que, paradoxalmente o coloca no pensamento moderno, o qual critica, como também o insere no paradigma da educação crítica, a qual busca superar seus limites. Cabe dizer que não estamos a criticar essa proposta. Queremos reiterar mais uma vez que temos nessas produções um possível currículo crítico-cultural.

A diferença nos moldes propostos por Neira e outros pesquisadores em diversos textos já citados é ancorada na negação, oposição ao signo contrário, em que um só adquire valor na medida em que não é o outro. Nesse caso, a diferença é identificável, é a luta por reconhecimento, o que confere o fechamento da significação ao ato de sua origem, que busca ser reconhecida para não ser dominada. Noção bem distante daquelas esboçadas pelos filósofos herdeiros de Nietzsche como Foucault, Deleuze e Derrida, que abastecem a episteme do CC desde seus primeiros textos (2006; 2007; 2009), assim como de autores das teorias culturais contemporâneas que foram influenciados por esses autores como Homi Bhabha e Stuart Hall³⁴, que também compõem muitas obras do CC, que indicam que o uso do termo diferença cultural é um dos riscos de se pensar apenas a partir de uma racionalidade possível limitada ao interior do pensamento logocêntrico, binário, europeu, diríamos euro-estadunidense.

Vê-se no CC a marca estruturalista e meio de uma harmonia sintética no embate entre dominante e dominado, que tanto leva ao reconhecimento como a compreensão de que a ação

³³ Sem adentrarmos na obra de Paulo Freire, apenas reforçamos que na sua escrita também há marcas de oposição entre opressor e oprimido, cuja importância é tamanha da conscientização dessa relação por parte de ambos. O que se afasta deste trabalho.

³⁴ Nesta pesquisa, não nos detivemos, nem nos dedicamos aos postulados de Bhabha. Vale grifar que para o teórico indiano, o reconhecimento de costumes e conhecimentos pré-estipulados pelos discursos tomam a diferença como diversidade cultural, termo bastante presente em documentos oficiais como os PCN'S (MACEDO, 2006). Para ele, a diferença cultural emerge no processo de enunciação da cultura do Outro, sendo que o enunciado é atravessado pela *différance* (BHABHA, 2005). Essa é uma noção derridiana desenvolvida mais a frente neste texto, assim como os postulados de Hall, que também tratam a diferença cultural apoiada na mesma chave de análise, porém, com outro enfoque.

pedagógica que escancara a produção da diferença negada é capaz de determinar o princípio da identidade, do retorno do Mesmo. Desse modo, nestes textos, o CC contraria e diverge das suas críticas ao pensamento moderno, distinto da artistagem, a abertura ao inusitado, o devir-aula, as vivências libertas da razão, e acaba por referendar aspectos que critica.

Em artigo e em livro mais recentes, Neira (2020) parece dar passos rumo a uma noção pós-estrutural da diferença, mas o texto ambíguo traz autores que defendem a diferença negativa e cultural (o Outro), numa miscelânea de significações distintas para o que venha ser diferença. Vale marcar a seguinte citação:

Justamente por isso, os professores que afirmam atuar em conformidade com o CC da EF, empreendem um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporam ao currículo saberes contra hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizam aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são legitimadas, enquanto outras são vilipendiadas. Nessas situações, além de incluírem o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, os docentes estimulam reflexões acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças. (p.4).

O reconhecimento, como já marcado, refere-se a um fechamento de fronteiras, a valorização dos grupos minoritários articula-se com a ideia de atribuir significação a partir da visão de um grupo específico: “o majoritário”. Ir ao encontro dos discursos não-hegemônicos acaba por reforçar que há a hegemonia e que esta legitima as significações, ao contrário de evidenciar como acontecem os jogos de forças e como isso opera discursivamente. Por outro lado, pontuar “como se instituem as diferenças” sem as devidas explicações, atesta tanto a importância da linguagem como o aspecto fundacional que traz a ideia de diferenças produzidas não como condição de produção formulada.

Para ampliar esses questionamentos e deixar em aberto esse debate para outro momento, poderíamos também problematizar a afirmação de que os docentes do CC tratam do estudo das práticas corporais de grupos minoritários. Configura-se enquanto uma afirmação perigosa por quatro motivos. Primeiro, porque no próprio CC afirma-se que não se trata de um currículo Robin Hood (NEIRA, 2007), tampouco se trata do encerramento dos alunos na sua própria cultura (minoritária).

Segundo, mediante uma rápida visita aos títulos dos relatos percebe-se que, na maioria deles, o trato foi com os esportes e na sua maior parte os hegemônicos e que em outros, como

nas ginásticas, as tematizadas são as esportivizadas. Não são maioria os trabalhos que tratam de práticas corporais específicas de grupos minoritários nas relações de poder e nem podem ser, pois a centralidade do CC está na cultura enquanto território contestado e não na cultura dos grupos desfavorecidos, o que implicaria uma visão antropológica e binária de cultura (majoritários vs. minoritários).

Terceiro, entendemos que essa classificação é tão perigosa como aquelas de esporte de invasão, precisão, marca, aventura etc.. Trata-se de um jogo de controle da representação, que o CC critica. Afinal, se tomarmos a última publicação de relatos (NEIRA, 2023), veremos que danças do *TikTok* são hegemônicas nas mídias digitais, mas praticadas tanto por meninas pobres da periferia como do centro; que o pipa está massivamente na periferia, mas também é praticado nos parques centrais das cidades, no entanto é majoritariamente praticado por jovens do gênero masculino; que *snowboard* é uma prática da elite do norte global; que o boxe é um esporte que já foi centro nas práticas das elites e, hoje está em baixa frente à popularidade do MMA e aos demais esportes, além de ser praticado por jovens da periferia, que na tematização apresenta-se os atletas vencedores – ação didática muito comum nos relatos; que em outras obras há vários relatos de Copa do Mundo de futebol, Jogos Olímpicos, mas não se vê tematização de um campeonato de futebol de várzea, dos jogos da juventude cristã, jogos regionais do idoso ou, até mesmo os campeonatos escolares no qual estudantes das escolas em que o CC acontece participam etc.. Não por menos, em recente pesquisa, Reis (2023) percebe que na maioria das vezes em que a capoeira foi tematizada, ela foi justificada por problematizar o racismo, como se o racismo só pudesse ser combatido com estudos das práticas corporais de matriz negra - o que também fecha significações e constroem regimes de verdade para os discursos antirracista. Ou seja, não é possível em termos pós e diante da diferença pensar em manter classificações fechadas, pois como advoga Hall (1997), os sistemas classificatórios são formas de regulação da cultura. Enfim, tratam-se de alguns aspectos que fecham a significação da tematização e dá arestas distintos ao CC. No entanto, não há como negar a presença em muitos relatos de saberes dos idosos, das crianças, das mulheres, dos negros, dos indígenas e de práticas não hegemônicas etc.

Quarto, porque a partir da centralidade da cultura, conceito basilar no CC, sabemos que os conhecimentos dos alunos acerca dessas práticas mesmo as minoritárias são também hegemônicas (aspecto combatido ao CC pelos críticos da EF). Não por menos o foco dos trabalhos dos docentes do CC é a desconstrução desses discursos hegemônicos. Outro aspecto é que nos relatos os docentes tomam como referência as práticas de alto rendimento, midiáticos

ou das culturas em posição assimétrica de poder e não a partir do modo como os alunos praticam em suas localidades, contrariando o princípio da ancoragem social ou fechando sua significação a um ancoramento no discurso hegemônico³⁵. Aspectos que dão asas às críticas que tomam o CC como conservador e neoliberal.

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

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

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

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

Essa visão de fazer a diferença está intimamente ligada ao sujeito empresário de si, cuja obrigação é atender às suas próprias necessidades, como também às exigências do mercado, do trabalho, do capital. Dardot e Laval (2016) anunciam os perigos de uma sociedade neoliberal cujo foco está na formação de sujeitos-empresa.

³⁵ As afirmações referentes a essas problematizações partem de pesquisas da toca do coelho (Grupo Transgressão) que visam quantificar e analisar os relatos em diversas frentes e que ainda estão em andamento. Tomamos contato nos encontros do grupo e pedimos autorização aos seus autores para compor esta passagem da dissertação com o foco em corroborar com o debate produzido sobre os usos e presença da noção de diferença nos relatos, pesquisas, livros e artigos que versam sobre o CC.

Em seu segundo volume (2014), Neira, Lima e Nunes propõem a noção de diferença como ter destaque ou sobressair-se, além de que a mesma citação já mencionada neste texto sobre a diferença como respeito e legitimação dos grupos silenciados aparece novamente, reforçando a diferença negativa. Sobre o fazer diferente, afirmam:

Este livro foi escrito a partir das experiências de quem se arriscou a **fazer diferente**. Professores e professoras que, movidos pela crença na possibilidade de uma sociedade menos desigual, ousaram na busca de alternativas para combater as representações e a fixação de signos da cultura dominante por meio das aulas de EF (...). (p.10). (grifos nossos).

Apesar dos esforços para narrar uma prática pedagógica menos desigual, “fazer diferente” vai ao encontro do neoliberalismo e suas estratégias, uma vez que se destaca, se sobressai, se eleva em relação às demais propostas de EF. Sem falar que atribui aos relatores das práticas uma atitude própria de ousar³⁶, individualizando-o ou colocando os que colocam o CC em ação como professores de vanguarda, contrariando a noção de sujeito no sentido “pós”.

Cabe reforçar que o esforço até aqui empreendido não tratou de julgar se o que os professores fazem na escola está certo ou errado, se fazem o CC ou não, tampouco os escritos acadêmicos sobre o CC. Não se trata de se opor ao multiculturalismo crítico, cuja temática é inspiradora para muitos que se incomodam com as formas de dominação e opressão que emergem na escola e na cultura. Muito menos, não se está a rechaçar a noção de diferença cultural. Os esforços até aqui empreendidos buscam alertar para os perigos que textos compostos por expressões que criticam os pressupostos modernos e se afirmam “pós” carregam por se articularem com noções modernas, dialéticas, críticas. Estamos a defender maior rigor com os usos dos termos e, até mesmo, nos posicionar em favor de uma noção de diferença bem marcada em cada escrita, seja a diferença cultural ou as noções de diferença dos herdeiros de Nietzsche.

Nessa direção, ainda que tenham sido apresentadas concepções distintas do que venha a ser a diferença nos escritos do CC – como negação, como o diferente, como o Outro, aquele que deve estar na norma, a concepção superior que se resalta e ganha destaque – esta pesquisa se embasa em uma proposta outra de diferença. Não se trata de novidade, pois a mesma já foi apresentada – ainda que muito superficialmente – no CC e ampliada por Nunes (2016b), qual seja a noção de *différance*, escrita por Jacques Derrida, filósofo franco-argelino, cujos escritos

³⁶ É de bom tom reforçar que em termos foucaultianos não há nada por trás dos discursos. Não nos interessa se os autores quiseram dizer outra coisa. O que nos interessa é o que está dito e escrito. Nos interessam os enunciados da diferença cuja episteme não se configura enquanto pós-estrutural.

auxiliaram e marcaram a filosofia, e o modo como Michel Foucault a tratou na Arqueologia do Saber e em outros textos e será explicada a seguir.

2.3.1. Derrida e a *différance*

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

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

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

O signo é a presença diferida, ele serve para dizer sobre aquilo que não está presente. O signo só é pensável pela presença, mas ele difere ao não necessitar dela, ele a substitui. Essa substituição é secundária, pois não é a presença original, não é o signo em si presente, e é provisória porque o signo não é nem presente no momento, nem ausente. É além de presença ou ausência, é uma questão de temporização. O significado não é uma presença suficiente, pois sempre remete a outro significante, que remete a outro significado, assim não se trata de presença ou ausência, e sim temporização (DERRIDA, 1991).

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

A *différance* é o jogo que produz as diferenças, os efeitos de diferença, não sendo uma origem, mas a condição de existência das diferenças. É pela *différance*, condição de produção, que as diferenças se constituem e são produzidas, por isso, condição de produção, única possibilidade de emergência (DERRIDA, 1991). Cabe ainda dizer que essa produção nunca se fecha, é sempre aberta ao diferimento, tornando a linguagem instável, logo tornando a identidade em impossibilidade e seus sujeitos em ingovernáveis politicamente (no sentido amplo do termo), incapturáveis enquanto sujeitos.

A noção é afirmada enquanto o jogo que possibilita ver a identidade e seu caráter híbrido e não essencial, enquanto uma postura que se assume e não como identidade natural. Trata-se de uma costura de identificação e contexto, não de essência e nem de articulação entre um eu e a sociedade (HALL, 2020).

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

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

Aqui Derrida apresenta a sua crítica mais aguda ao pensamento saussureano. Se para Saussure o significante sempre remete ao significado, Derrida aponta outra possibilidade. Um

exemplo disso pode ser encontrado na análise de um texto em que se utiliza a palavra "Educação Física". O significado dessa palavra não é estático ou fixo; ele é moldado pela forma como ela é utilizada no texto, pela sua relação com outras palavras e pela sua associação com experiências pessoais, culturais e históricas do leitor. Não à toa, o leitor é tido em termos pós-estruturalistas como autor, vista a sua ação de intérprete/ produtor de significado. Assim, o significante EF não remete apenas ao(s) seu(s) significado(s) (o que também afasta a ideia de polissemia do significado). Isto é, se o texto descreve a EF como símbolo de atividade física e saúde, o seu significado será influenciado por essa associação simbólica. No entanto, se ele descreve a EF como uma prática escolar, o significado da palavra será diferente, podendo ser também uma atividade física como uma experiência pessoal ruim ou boa, momentos de treinamento esportivo, de lazer, de não fazer nada, disciplina do currículo etc.. Além disso, o significado da palavra EF pode ser influenciado por outras palavras presentes no texto, como política, corpo, cultura, profissão etc. e pela forma como essas palavras se relacionam umas com as outras. O que Derrida sugere é que o significado de uma palavra é sempre contingente e relativo, pois está continuamente em fluxo e dependente de outros significados em um jogo infinito de referências e diferenciações.

Na mesma toada, Derrida explora o conceito de "suplemento" em seu trabalho para questionar a ideia de presença plena do signo, sendo essa ilusória. Argumenta que em muitos casos, o que é considerado um "suplemento" não é apenas uma adição ou complemento do signo, mas algo que se torna indispensável para preencher uma lacuna ou compensar uma ausência percebida. Propõe que toda presença contém uma falta, uma ausência que é disfarçada ou ocultada – o exterior que constitui o signo. O suplemento, nesse sentido, é aquilo que preenche essa falta ou ausência, tornando possível a experiência da presença. O suplemento, então, é aquilo que é necessário para manter essa identidade do signo através da repetição e diferenciação contínua.

Um exemplo comum que Derrida usa para ilustrar o conceito de suplemento é o da escrita em relação à fala. Na tradição filosófica ocidental, a fala frequentemente foi considerada como superior à escrita, pois é vista como mais imediata, autêntica e presente. Não por menos, na gramática da Língua Portuguesa costuma-se citar a expressão linguagem verbal e a grafia como a sua representação, o que lhe atribui um caráter negativo na oposição fala/escrita. No entanto, Derrida argumenta que a escrita é um suplemento indispensável para a fala, pois é necessária para registrar, preservar e transmitir a linguagem ao longo do tempo e do espaço.

Além disso, o filósofo franco-argelino explana que o significado tem muitas camadas de significações. Isso quer dizer que um texto, imagem, símbolo ou qualquer outra forma de expressão como as práticas corporais podem conter múltiplos níveis ou profundidades de significado. Esses significados podem ser explícitos e óbvios, mas também podem ser sutis, simbólicos ou mesmo inconscientes. Tomemos como exemplo o Muay Thai. Ele pode ser significado como uma arte marcial tradicional com origem na Tailândia. Além da luta, ele pode ser visto pelos seus rituais e cerimônias que têm significados simbólicos religiosos profundos. Para outros ele pode ser visto como treinamento rigoroso que enfatiza a disciplina, o autodomínio e o respeito pelos oponentes e mestres. Alguns o veem como possibilidade de defesa pessoal em situações de agressão. Muitos atestam a sua virilidade mediante a prática. Outros podem tomar seus valores como importantes para a formação do sujeito e transcender o contexto do ringue e ter aplicações na vida cotidiana. Ele ainda pode ser motivo de novos significados indefinidamente, infinitamente. Sem dúvida, Derrida contribui sobremaneira para com o CC.

É importante retomar que as noções derridianas como *differance*, suplemento, camadas de significação, instabilidade da linguagem contribuem para abalar a noção de diferença cultural como o fazem Hall e Bhabha. Afinal, se o significado nunca é fixo ou presente em si mesmo, mas sempre adiado e dependente de uma rede de diferenças, as identidades culturais não são fixas ou essenciais. Elas são constantemente reconfiguradas através de suas relações e diferenças com outras culturas. O que desafia a ideia de que existem culturas “diferentes”. Elas não existem de forma isolada, mas em um processo contínuo de interação e transformação mútua. O significado cultural é produzido em um contexto relacional, onde as diferenças entre culturas estão em constante fluxo e negociação. Além disso, a noção de suplemento implica que para a existência e definição de algo – a diferença cultural, neste caso, o que é considerado "central" em uma cultura depende de algo que é visto como periférico ou adicional. Ou seja, práticas culturais consideradas marginais ou subalternas podem ser fundamentais para a compreensão da identidade cultural dominante. A noção de suplemento ajuda a desestabilizar dicotomias rígidas entre o "nós" e o "eles" cultural, e não a igualá-las, pois as culturas ditas "outras" são intrinsecamente ligadas àquelas que se consideram centrais ou superiores, revelando a interdependência e a co-constituição dessas identidades/diferenças culturais.

Em resumo, as noções de *différance* e suplemento de Derrida fornecem uma base teórica para desafiar e complicar as noções de diferença cultural e do Outro seja da linguística, da

antropologia ou da psicanálise. Elas mostram que as identidades culturais são fluidas, interdependentes e constituídas através de processos de diferenciação e suplementação contínuos, desestabilizando dicotomias rígidas e hierarquias culturais.

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

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

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

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

Seguindo Hall, mas nos nossos termos, tomamos a liberdade de arriscarmos a articulação do enunciado foucaultiano com a *différance* derridiana. Se o enunciado existe independente de sua possibilidade de reaparecer numa sequência ou num grupo de frases, e existe a possibilidade de essa reaparição acontecer, ainda que aconteça, ela nunca será a mesma. Sempre diferença. Mais uma vez diz respeito à relação do significante com o significado, da

proposição com o referente, porém, distante do estruturalismo, é *différance*. É uma relação singular, única.

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

Em suma, neste subitem, Jacques Derrida ensina-nos que há diferenças de diferenças, porém jamais o idêntico, o mesmo, o igual. Nesse entendimento, as coisas não podem ser capturadas como identidade - como advoga Stuart Hall para analisar a cultura, a representação e a identidade e, também o modo como Neira e Nunes abordaram o trato pedagógico com as práticas corporais no CC (2006; 2007; 2009a; 2020; 2023) e Nunes (2016b) aprofundou essa questão anos mais tarde. Na noção de *différance* encontram-se possibilidades: a demanda provisória, a crítica à consolidação da própria identidade e da tentativa de fixação das coisas em um único significado, a desconstrução do fechamento da significação, a abertura ao novo, a produção como potência.

Foucault (2013) afirmou que um dia jamais é como todos os outros. E é exatamente isso a que se propôs Derrida. A *différance* é a impossibilidade de as coisas serem sempre iguais. Apesar de muitas vezes parecerem que são. Eis as lutas pelo controle da representação, pelo controle dos discursos. A *différance* é a comprovação de que a positividade é a condição de produção das relações, da língua, da prática, da existência dos sujeitos. Aqui estendida também para a produção das significações sobre a EF, sobre o CC, sobre as práticas dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas, das brincadeiras e dos jogos, sobre as aulas no ES.

Essa noção da diferença não permite somente questionar as demais composições cujo foco apresentou significados outros para o que seriam as diferenças, mas também compreender que mesmo essas outras interpretações existindo, a *différance* é condição de produção delas. Se existem diversos enunciados sobre a diferença, a proposição de Jacques Derrida nos possibilita entender não só a singularidade deles, mas a *différance* enquanto condição de existência deles, pois é justamente no processo de significação, cuja noção do filósofo é imprescindível e parte do jogo, que essas diferentes diferenças ganham forma.

Não se trata aqui de uma espécie de hierarquia. Tampouco diz respeito à discussão da origem. Muito menos a um descarte dos textos do CC cuja diferença apresentou-se de outra

maneira. Simplesmente ao tomar contato com a proposta de Jacques Derrida é possível entender como a *différance* é a condição mesma de produção das coisas, em sentido pós-estrutural.

Neste texto, ressalta-se a escolha da diferença como potência para diferir. As práticas corporais são produzidas e produzem enunciados distintos, pedem e ganham corpos distintos, são narradas por olhares particulares, ajudam a constituir identificações provisórias, transformam seus sujeitos e são transformadas nas relações vividas. Que se deixe de dizer o que as pessoas devem ser, o quê e como elas devem fazer.

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

3. MÉTODO

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

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

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

No primeiro item, desenvolvemos as devidas motivações para a utilização de Alice no país das maravilhas. No segundo: articulação Foucault e EC, empreende-se uma relação entre conceitos apresentados pelo filósofo francês e os EC em sua base pós-estruturalista e aposta-se nessa ligação enquanto atitude metodológica. No terceiro item, intitulado etnografia, discorre-se sobre a mesma e evidencia-se este tipo de estudo e as mudanças pelas quais passou. Em critérios para a seleção das IES, próximo item do método, explicita-se a seleção das disciplinas das IES a serem acompanhadas e a necessidade de análise de apenas uma. Em percurso etnográfico: o pulo do gato, registra-se como em meio à pandemia ocorrida em 2020, se pôde continuar com a pesquisa e pela etnografia deu-se conta de atingir os objetivos. Também é elencada a atitude do vadio como parte desta forma de acompanhamento das aulas das disciplinas. E na análise pós-estrutural que também compõe este capítulo, é explicado com mais

detalhes o que se entende por essa análise e o porquê ela se relaciona com os referenciais acionados.

3.1. Por que Alice?

Foi escolhida uma escrita que busca ser ensaística, com base na história de Alice. Mas, por que Alice?

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

A história de Alice, uma moça corajosa, com sonhos grandes, e questionamentos sobre o mundo em que vive e a forma como as pessoas se relacionam, traz elementos interessantes para pensarmos o pós-estruturalismo e a centralidade da cultura³⁷, nos termos de Stuart Hall. Para Alice há mais imposições sociais como seu casamento arranjado, suas roupas obrigatórias, sua função como esposa, do que explicações para esses costumes que se encontram em um modelo a ser seguido. Quando a menina chega ao País das Maravilhas já está tão acostumada com as regras de seu mundo que acaba por achar que tudo ali é fantasia e que as regras de seu país também deveriam ali ser aplicadas, como já mencionado.

O filme encena trechos para além do livro e a interpretação possível é que as personagens da vida de Alice são como personagens do submundo: seu pai se parece com Chapeleiro, a mãe de seu pretendente é simbolizada pela Rainha Vermelha, a borboleta por Absolem, seu cunhado como Valete, as gêmeas se assemelham ao *tweedledee* e *tweedle dum*. O jogo com a ficção é nítido no filme, uma vez que a menina encontra personagens fantásticos

³⁷A noção será apresentada mais adiante.

que simbolizam as pessoas reais de sua vida no País das Maravilhas. Em suma, uma *mise en abyme*³⁸.

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

Do gênero literário *nonsense*³⁹, *Alice no País das Maravilhas* foi apropriada e tornou-se objeto de diferentes pesquisas tanto no âmbito da Educação, quanto em outras áreas, como é possível citar Radaelli (2012) cuja tese se utilizou dos aportes da teoria Lacaniana para compreender o que a história de Alice pode ensinar para a área; Costa (2014) propôs a análise intersemiótica das transformações dos livros experimentadas no filme dirigido por Tim Burton; Quintino (2005) dissertou sobre uma experiência coletiva, desenvolvida por professores, para evidenciar o processo de integralização de disciplinas, ao se utilizar de Alice para descrever os professores que caíram na toca do coelho; Gergull (2015) analisou e comparou 10 edições da narrativa⁴⁰.

Nesta pesquisa, a obra é utilizada enquanto a ficção da história da própria narradora, segundo a noção de texto ficcional apresentada por Foucault (2009b). Além de que essa escrita se apoia no pós-estruturalismo com destaque para a representação, discurso, poder e a *différance*, na tentativa de compreender os modos pelos quais o CC é representado nas IES e a noção de diferença dispersada. A análise das aulas do ES leva em consideração um currículo

³⁸ Ficção dentro da ficção.

³⁹ Nonsense aqui é utilizado como subversão da lógica, contrassenso ou absurdo.

⁴⁰ Pincelamos os trabalhos dentre tantos outros existentes que têm como foco a obra de *Alice no País das Maravilhas*. Não é objetivo da nossa pesquisa destrinchar esses títulos citados, apenas evidenciar alguns dentro da extensa produção a esse respeito.

que pela perspectiva empresarial também é *nonsense*. Isso porque a nova arte de governo⁴¹ conduz as almas a partir do capital, da concorrência e da empresa, lógica da qual o CC diverge.

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

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

⁴¹Foi no colóquio Walter Lippman, conferência ocorrida em Paris, em 1938, que uma nova arte de governo foi instaurada. Segundo Foucault (2008), essa nova arte de governo é o neoliberalismo. O foco da reunião era o de instaurar uma forma de governar economicamente nova, distanciada do antigo liberalismo de cunho do “deixar fazer” e capaz de reestruturar as formas econômicas da época. Para isso, era necessário desenvolver uma política de sociedade e de intervenção social, que não anulasse os mecanismos de concorrência e ao mesmo tempo fosse ancorada no Estado e suas maneiras de regulação dos sujeitos, dessa forma, a economia de mercado e a política social deveriam ser convergentes e favoráveis a liberdade concorrencial, sendo assim, era preciso anular os mecanismos contra a competição. Portanto, foi investido na formação da sociedade com base no modelo da empresa e na redefinição da instituição jurídica e das regras de direito: uma sociedade de mercado. Isso porque ser liberal era sinônimo de ser transformador, mudar, capacidade de adaptar, ou seja, se a economia não é natural, se o liberalismo não é da ordem do natural, é resultado de uma ordem legal que pressupõe uma intervenção de Estado e o jurídico estabelece a questão de propriedades, de moeda, que são invenções historicamente situadas e contingentes, a economia liberal tinha uma dupla arbitragem: primeiro os consumidores e depois o Estado. Dessa forma, a reunião de 1938 permitiu a construção de um conjunto de intervenções e princípios gerais do neoliberalismo, capaz de unir a economia e o Estado.

Segundo, porque o filme joga diretamente com a ficção, as personagens que vivem além da toca do coelho, são representações⁴² das pessoas do mundo real em que Alice vive. Nesta pesquisa, além de a representação ser discorrida em um capítulo próprio, o jogo representacional também se faz perceber, ainda que por pistas, em cada um dos demais capítulos, e esta escrita se apropria de autores que representam, de fato, as personagens do mundo real. E, por fim, mas não menos interessante, porque os sujeitos que assistem ao filme não partem da imaginação para a caracterização das personagens, o que acontece com a leitura dos livros⁴³, mas todos olham as mesmas cenas, de perspectivas únicas, tal como o olhar aqui realizado para com os dados empíricos, também produzidos pelo olhar da pesquisadora e pelos discursos que acessa.

3.2. Articulação Foucault e EC

De acordo com Veiga-Neto (2009), se pensarmos de maneira *soft*, há tanto método, quanto teorização⁴⁴ em Foucault. Insiste o autor com o alerta a respeito dos usos da caixa de ferramentas produzida pelo filósofo francês. Em que pese certos discursos a respeito dos modos de operação de Foucault, é possível dizer que em sua larga produção investigativa há, sim, métodos e teorizações de maneira aberta, não-essencialista, o que não significa sem rigor. Flexibilizar um método não é vale tudo, diz respeito a construí-lo conforme a necessidade da pesquisa. Para Foucault, o método não é um caminho já pronto e imutável, mas o próprio solo por onde se caminha e onde essa estrada é construída durante a trajetória.

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

Esta pesquisa também apropria-se dessas atitudes metodológicas uma vez que compreende as formações discursivas com base em Foucault (2020a) como um conjunto de

⁴² A noção de representação tem a função de representar, apenas. Ela nunca é, não é o real, mas representa por meio dos discursos, o significado fixado pelos jogos de forças. Esta será enunciada em *Preparação para o Chá*.

⁴³ Optar pelo filme não me faz menos defensora dos livros. Neste caso, único possível dentre as decisões tomadas, o filme melhor se encaixa com a proposta deste texto.

⁴⁴ Teorização diz respeito a uma ação de reflexão, aberta e contingente sobre as práticas discursivas, as experiências e acontecimentos.

enunciados com sistema de dispersão semelhantes que estão em disputa nessas lutas pela fixação do que venha a ser a realidade, e defende-se os enunciados enquanto acontecimentos; leva-se em consideração os jogos de forças que produzem as relações de poder e as formações discursivas, bem como interferem nas condutas dos sujeitos e, por fim, aceita-se o novo como resultado.

Aproximar parte da obra foucaultiana dos EC não é uma tarefa simples, contudo, Veiga-Neto (2000) apresenta alguns indícios da potencialidade dessa relação. Foucault é considerado “pós” porquanto sua obra busca desvencilhar-se das estruturas e fechamentos dos significados, além de afastar-se das metanarrativas e afirmar o sujeito produzido no e pelo discurso. Partindo desse pressuposto, com os EC se entende a cultura como o próprio ato de significar a sociedade, bem como comunicar sua significação pelo discurso, que se trata de um artefato social, indissociável das relações de poder. Ou seja, não há discurso, significado e cultura sem relações de poder e a inter-relação entre poder, sujeito e verdade.

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

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

Aproximar Foucault e os EC em seu viés pós-estruturalista, é ter uma atitude crítica no sentido de desconfiar das verdades estabelecidas e buscar como estas foram produzidas, conhecer os jogos de forças envolvidos na imposição dos significados, e também crítica no sentido foucaultiano⁴⁵ do termo, de não ser governado de tal modo.

⁴⁵Foucault (2017) afirma a crítica como a atitude de não ser governado de tal modo, de não aceitar determinadas formas de governo, de ter uma contraconduta. Não ser governado de tal modo não significa não ser governado de modo nenhum, mas não ser governado de um modo específico. Atitude crítica é, nesse sentido, interrogar as relações de poder, sem, no entanto, achar que elas podem deixar de existir. Não é um escape de toda forma de governo, mas buscar possibilidades de formas outras de ser governado.

Essa ligação dos EC e de partes específicas da obra de Foucault potencializa o olhar para as aulas de uma disciplina que leva em consideração no ES e auxilia na compreensão dos discursos dispersados sobre a diferença. Ajuda a realizar uma pesquisa rigorosa, atenta aos detalhes e acontecimentos com base nessa relação dos EC e Michel Foucault.

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

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

A etnografia será apresentada no próximo subcapítulo.

3.3. Etnografia

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

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

Em se tratando das transformações no uso da etnografia, Mattos (2011) cita o polonês Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942) como um dos pais desse modo de fazer pesquisa, segundo ele, a observação participante deveria ser imprescindível para o pesquisador conhecer melhor a cultura do grupo objeto de análise. Com isso, a pesquisa etnográfica ficou

caracterizada como sendo descritiva e permitindo a vivência do pesquisador com os sujeitos culturais estudados.

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

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

O estudo do tipo etnográfico na educação ajuda a compreender as práticas escolares, acadêmicas, institucionais sem a intenção de apontamento do que estaria certo ou errado, adequado ou inadequado dentro desses locais e entre esses sujeitos observados. Com o intuito de entender com maior propriedade a cultura educacional, esse modo de pesquisa continuou a contar com a densa descrição.

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

O etnógrafo é um estudioso ou observador de certo grupo, o que faz suas descrições e densas análises serem abertas e ligadas com sua história de vida e experiência. Destarte, os métodos da etnografia são múltiplos, plurais, e a sua prática leva em consideração as mais distintas razões, motivações, pontos de vista (VIDICH; LYMAN, 2006). Por esse motivo, a nossa etnografia não conta com entrevista, já que o foco é análise do que foi dito. Não nos

interessa os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao contexto pandêmico. Apenas contamos com a observação e análise dos materiais disponibilizados na disciplina (textos e vídeos).

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

Por conta das condições pandêmicas vividas no ano de 2020, as aulas na IES deixaram de ser presenciais e o ensino remoto passou a ser a norma nos cursos de graduação (OECD, 2021). Por esse motivo, esta pesquisa do tipo etnográfica foi realizada de forma online. Cada instituição adotou distintas medidas e maneiras para ministrar aulas não presenciais, portanto, a observação das aulas e o acompanhamento do semestre foi único em cada uma das quatro IES inicialmente selecionadas – mas, optou-se por motivos que serão apresentados neste texto pela análise de apenas uma.

Para realizar a etnografia, estabeleceu-se critérios para seleção das disciplinas que fariam parte deste estudo:

- Disciplinas em IES de licenciatura em EF ou Pedagogia
- As disciplinas precisavam considerar o CC da EF para além de uma única aula ou simples conteúdo
- Os professores afirmam o contato com o CC e proximidade com suas bases teóricas

Diante dos critérios descritos, quatro disciplinas foram acompanhadas, dentre as quais selecionou-se uma de IES pública, que levava em consideração o CC e foi observada durante um semestre letivo e analisada neste estudo. O docente responsável por ministrar a disciplina aceitou participar da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp. CAAE 33449720.3.0000.5404. Número do parecer 4.137.544.

Essa escolha se deu devido ao fato de ter sido orientado no exame de qualificação (12/12/2020) a preferência por apenas uma disciplina dentre as demais, o que permitiria melhor aprofundamento nas análises, maior dedicação aos resultados e conseqüentemente uma revisão do modo de analisar para se concretizar a análise pós-estrutural. Na qualificação, uma disciplina de uma IES particular foi apresentada como parte dos resultados, mas por não se encaixar na

proposta deste trabalho, visto que a análise não atendeu à proposta, optou-se por uma nova tentativa com uma nova disciplina com o objetivo de atender ao esperado e proposto neste texto.

3.4. Percurso Etnográfico: o pulo do gato

O gato de Cheshire, gato risonho ou gato que desaparece, é um personagem bastante peculiar de *Alice no País das Maravilhas*. Conhecido por seu sorriso, o gato apresenta poderes mágicos e pode a qualquer momento aparecer como desaparecer. Usando isso a seu favor, ele é quem leva Alice até o Chapeleiro e à Lebre de Março. Também é o gato quem ajuda o Chapeleiro a sair da prisão e escapar das garras da Rainha Vermelha, quando as chances de escapatória eram impossíveis. Aqui, ele representa a escolha pelo gesto etnográfico, o “pulo do gato”⁴⁶, a escolha da etnografia e sua ressignificação uma vez que a pandemia não fora prevista antes da realização do estudo e as aulas remotas se constituíram enquanto o escape possível no âmbito da Educação.

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

Defende-se a ideia de uma etnografia ressignificada para as aulas remotas, pois como já pincelado a pandemia não inviabilizou a força produtiva da Educação. As aulas aconteciam pela internet, com cada aluno na sua própria casa, assim como o docente em seu próprio lar, sem interações presenciais, mas ainda assim, as disciplinas ocorreram sem intercorrências ao longo do semestre.

Na disciplina da IES pública selecionada para análise, o docente gravava vídeos e os disponibilizava aos alunos antes do encontro remoto, para que na aula síncrona acontecesse a discussão também com base nos vídeos assistidos.

Como Alice, pude explorar e vivenciar as possibilidades do mundo maravilhoso da pesquisa. Arriscamos nomear este método como etnografia ressignificada, porque ainda não há muitos estudos que apontem etnografias feitas em aulas remotas. Afinal, adotou-se o ensino

⁴⁶ Popularmente a expressão “pulo do gato” refere-se a um modo de destaque, truque ou maneira de sair de uma situação e adquirir sucesso na empreitada. Nesta pesquisa, é o próprio pulo do gato, primeiro porque se refere ao gato de Alice, depois porque é a escolha pela observação das aulas de maneira singular.

remoto emergencial como uma medida devido às condições da pandemia ocorrida em 2020 (OECD, 2021). Etnografar as aulas foi como adentrar no ambiente de estudos e conhecer sujeitos singulares e fantásticos. Cada aula se constituiu de maneira única, diferente das demais.

Apesar da falta de estudos nestes termos, apostamos numa pesquisa de intenção etnográfica já que foram observadas as aulas, descritas com detalhes, e buscamos compreender como se davam as relações presentes naqueles contextos. Evidenciam Nunes e Santos (2021) que é uma aposta para o CC a etnografia com base na postura do vadio, pois esse modo de acompanhamento de grupos culturais permite a compreensão das forças que constituem os sujeitos e as relações. O vadio caminha pela pesquisa, pelas estradas, pelo país maravilhoso. Ele está aberto ao novo, ao conhecer, ao brincar, ao explorar. Também acrescentamos nesta invenção etnográfica a postura do vadio, pois este se atenta às forças presentes nos diferenciados lugares. Neste caso, nas aulas.

A disciplina observada ocorreu em uma IES, localizada no estado de São Paulo, universidade pública que contém os cursos de Pedagogia e oferece disciplinas para vários cursos de licenciatura da universidade a qual está ligada, dentre elas a de EF, sendo que a disciplina acompanhada dizia respeito ao curso de Pedagogia. As aulas foram acompanhadas de forma síncrona, uma vez por semana, com duração de 1h a 1h30min, pela plataforma *googlemeet*. Também assistimos às videoaulas assíncronas, que eram gravadas e ficavam disponíveis no *youtube* para os estudantes antes do encontro síncrono.

Neste gesto etnográfico, as aulas foram acompanhadas e descrevemos cada diálogo e também as palavras ditas nas disciplinas síncronas. As videoaulas gravadas e disponibilizadas aos alunos foram observadas e transcritas exatamente como o docente explanou. As aulas síncronas, dos encontros remotos, também foram transcritas, mas estas contavam com estudantes e diálogo, sendo assim, descreveu-se as questões dos discentes e até alguns cenários, pois quando os alunos tinham câmeras, dava para ver seus rostos e casas. Depois das falas transcritas, dos dados já produzidos, ajustamos os erros gramaticais ou de concordância, afinal a fala tem suas particularidades que puderam ser corrigidas para o discurso. Dois textos em word foram construídos: o primeiro contendo as videoaulas e o segundo as aulas remotas. Foram lidas algumas vezes ambas as aulas da IES. Depois de lidas, juntou-se tudo em um único arquivo, separado de acordo com a ordem das aulas. Descreveu-se tudo densamente, isto é, com bastante detalhes, afinal, esta é uma característica importantíssima da pesquisa etnográfica. Realizou-se a análise pós-estrutural, que está tratada no capítulo *Glorian Day* e que conta com uma apresentação mais abrangente das aulas acompanhadas. Buscou-se descrever as aulas,

problematizar certos discursos, e aferir a noção de diferença dispersada na disciplina. Depois da análise, encerramos com um breve parecer sobre essa relação com base no Chá desta pesquisa.

3.5. Análise Pós-estrutural

Se a etnografia nos permitiu produzir os dados, recorreremos à análise pós-estrutural proposta nos termos de Cherryholmes (1993) para ter um olhar para as aulas da disciplina. O objetivo da análise pós-estrutural não é interpretar um texto, explicar ou ainda falar o que ele quis dizer, não é discursar pelo texto, outrossim, é entender como o texto se constitui e é constituído. Não faremos como o texto mencionado e não analisaremos o currículo, mas também nos apropriamos de Foucault e Derrida para olharmos pós-estruturalmente para as aulas.

A análise pós-estrutural consiste em compreender que os discursos têm seu próprio mecanismo de funcionamento, atuando com a representação na produção de sentidos, permitindo o que deve ser dito, ou seja, possibilita entender que as práticas discursivas significam o mundo, não definindo se algo é verdade, porém como as afirmativas sobre determinado assunto se mostram como verdadeiras. Trata-se de saber quais jogos de forças estão em certas formações discursivas e de que forma esses discursos se embasam e dispersam.

Para Cherryholmes (1993), o currículo é um local de disputas, de conflitos, de embates, porque se pode questionar os seus valores, pressupostos, sua própria construção, já que o currículo só ganha sentido em meio às relações de forças, ora, ele só recebe significação pelo discurso, e, portanto, a tentativa de fixar seu significado é passível de questionamentos. Analisar pós-estruturalmente consiste em se empenhar em compreender os efeitos de verdade, as afirmações e suas formas de serem narradas, afinal, os discursos são produzidos pelos jogos de forças e pelas relações de poder. Apoia-se no pós-estruturalismo e na peculiaridade de seus autores imprescindíveis para esse modo de pensamento.

Visto que essa maneira de análise leva em consideração os autores compreendidos como pós-estruturalistas, destacamos os dois utilizados no texto do autor supracitado e que suas obras também fazem parte das ferramentas desta pesquisa. Cherryholmes (1993) cita Michel Foucault e Jacques Derrida como filósofos que auxiliam na análise pós-estrutural e que levaram em conta o modo como as práticas discursivas se constituíram. Nessa análise, o conhecimento é uma produção, é inventado em sociedade no período e contexto particulares. Em outras palavras,

não é entendido como natural, já previamente estabelecido, porém é compreendido a partir de sua constituição através e por meio de forças, lutas, grupos diferentes.

Não só isso, neste tipo de análise, considera-se que o discurso constrói a realidade, não apenas representa, porém é ação no sentido de produzir aquilo de que se fala, construir os elementos, compor a verdade. Portanto, é preciso desconfiar das verdades, da certeza e da afirmação essencial. Na análise discursiva foucaultiana, importa o que está dito, a parte enunciativa: o discurso. Não há nada escondido. É preciso ter cuidado para conseguir olhar. Como já mencionado na *Preparação para o Chá*, pelos jogos de forças, pelas relações de poder que se constroem as formações discursivas sobre determinado assunto.

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

A sociedade produz suas práticas pela ordem discursiva cujos mecanismos de interdição permitem ou não aquilo que pode ser dito em determinado local. O discurso faz parte das relações de poder e pelo governo dos interesses se delimita o discurso de cada lugar. A formação discursiva que compõe as disciplinas da graduação de licenciatura que levam em consideração o CC da EF, determina a legitimidade do que pode ser dito e daquilo que deve ser barrado. O CC configura-se como uma formação discursiva, ou seja, certos mecanismos de produção que permitiram a constituição de determinada maneira de discursar sobre esse modo de produzir a docência e os discursos da diferença, que serão analisados no último capítulo.

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

Os discursos, assim entendidos, são produzidos na sociedade a partir de condições específicas de emergência e proveniência, das relações de poder, e apresentam certo número também de procedimentos de exclusão e procedimentos internos. Em *A ordem do discurso* (2014), Michel Foucault evidencia que toda produção discursiva é controlada, ou seja, há nas

sociedades a produção discursiva que é circunscrita como seleção, organização e redistribuição por certos procedimentos de exclusão, sendo eles: a interdição, a separação e rejeição, e a oposição verdadeiro e falso. Já os procedimentos internos são assim nomeados porquanto os discursos exercem o seu controle, sendo eles: o comentário, o autor e as disciplinas.

A interdição refere-se ao anteriormente mencionado fato de que não se pode dizer tudo em todo lugar (tabu do objeto), nem de qualquer jeito (ritual da circunstância), nem todos podem ocupar as posições de sujeito inventadas no e pelo discurso presente (direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala). Dentro do próprio discurso são construídas posições de sujeito a serem ocupadas. Nem todos podem ocupar as posições instituídas. Há ainda, a separação e rejeição dos discursos de certos sujeitos, Foucault exemplifica com as separações da fala do louco, cuja maneira de ser operada na sociedade é particular, não contém a mesma lida do que os demais discursos, pois é separado e rejeitado. E, com a produção da distinção entre verdadeiro e falso, construídos a partir da vontade de verdade, também se exclui certos dizeres e se reforça outros como verdadeiros.

Foucault (2014) também cita os procedimentos internos, exercidos pelos discursos por meio de classificação, ordenação e distribuição. O comentário, refere-se aos ditos que são retomados e renovados, ditos que permanecem dizeres e ainda estão a serem ditos, narrativas repetidas que se renovam e reformulam. O autor, princípio de agrupamento do discurso, uma coerência, uma função e não o indivíduo que fala. E a disciplina, utilizada para a construção de novos enunciados, princípio de limitação e da produção mesma do discurso, conclui o que é agrupado no conjunto dos ditos legitimados como verdadeiros. Discorremos essas características para marcar que na análise pós-estrutural desta pesquisa, a ordem do discurso é entendida conforme pontua Foucault. Não só isso, mas porque, como afirma o pensador francês, os sistemas educacionais são formas políticas de manter ou modificar a apropriação dos discursos na sociedade a partir dos saberes e poderes que as instituem, então, o ES enquanto sistema educacional não está desconectado dessa ordem discursiva.

Realizou-se a análise pós-estrutural com base nos registros das aulas, anotados no notebook Lenovo, ano 2019. Os registros do diário de bordo digital apresentam todas as falas que foram possíveis de serem digitadas e foram descritas de maneira idêntica das enunciações do docente e dos alunos. As falas não serão apresentadas neste estudo com os seus nomes, mas apenas com o termo “docente”, “professor responsável”, “aluno”. Na análise, tratamos os registros cuidadosamente, cuja leitura realizada buscava as noções de diferença enunciadas.

Os dados produzidos e registrados no diário digital foram lidos mais de cinco vezes antes de serem inicialmente colocados sob suspensão. O olhar para os dados constituiu-se como um fotógrafo faz a revelação de suas fotografias: processo lento, delicado, devagar. Não se trata de uma revelação daquilo que estava escondido, mas de colocar sob suspeita os dados em questão e através de processos, lentes, conversas, referenciais, obter a revelação que os próprios dados continham.

Após isso, os ingredientes para o Chá nos auxiliaram a entender aquilo que já estava nítido. A análise pós-estrutural foi realizada. As aulas foram descritas e quatro categorias brilharam. Serão enunciadas no Glorian Day.

4. RAINHA BRANCA: BASES E CURRÍCULO CULTURAL⁴⁷

4.1. Currículo como prática discursiva

Este estudo toma como base a concepção de currículo a partir da sua relação com o pós-estruturalismo. Para Lopes e Macedo (2011), os estudos pós-estruturais sobre currículo datam de 1970, porém, no Brasil, a sua ampliação e divulgação só se dá nos anos de 1990, estabelecendo-se com devido reconhecimento no início deste século, a partir das traduções do professor Tomaz Tadeu da Silva. Na visão das autoras, entende-se currículo conforme a noção pós-estrutural, concepção detalhada em diferentes textos escritos por elas.

Segundo o referencial escolhido pelas autoras, o currículo é compreendido como um discurso, ele somente existe na produção das representações sobre o mesmo. Isso não quer dizer que o currículo não exista, em contrapartida, que é na formação discursiva sobre ele que sua forma é realizada, seus contornos são definidos e seus objetivos marcados, ou seja, ao se discursar sobre currículo, constrói-o.

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

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

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

⁴⁷ No filme de Alice, as irmãs, conhecidas como Rainha Vermelha e Rainha Branca representam uma oposição de caráter, atitudes, pensamentos e modos de governar o povo. Para além de bem ou mal, esta pesquisa representa o CC como Rainha Branca justamente pelo fato de ele apresentar saídas possíveis e modos de escape e enfrentamentos da nova arte de governo: o neoliberalismo, a Rainha Vermelha desta pesquisa.

– *Onde está o seu corpete?* – perguntou para Alice.

– *Essas meias não são compridas.* – completou.

- *Sou contra meias compridas.* – respondeu Alice.

- *Não está vestida apropriadamente.* – retrucou sua mãe.

- *Quem decide o que é apropriado? Se dissessem que o apropriado é usar um bacalhau na cabeça, a senhora usaria? Para mim, corpete é como um bacalhau.*

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

Ampliamos para: Quem decide o que é ensinado e como precisa ser ensinado? O que é apropriado para os estudantes? Distante de responder a essas questões, o objetivo deste subitem é discorrer a concepção de currículo ora assumida e que se ancora no referencial teórico suscitado e afirmar como Alice: currículo é como um bacalhau. O currículo enquanto prática discursiva elucidada neste trabalho a metáfora do bacalhau, ora, se ele é o que se produz sobre ele, se ele é o que os discursos apresentam, então, assim como para Alice, para nós currículo poderia ser um bacalhau. É uma prática discursiva, produzida em meio a jogos de forças que culminam em um ato de poder que é o próprio currículo.

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

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

Com base nessa discussão, afirmamos que é o local por excelência onde se produz a *différance*, não conceituada por oposição à homogeneização e nem o outro cultural negativo em relação ao padrão legítimo, mas a condição mesma de produção das coisas do mundo, a condição mesma da produção do currículo.

Ora, entende-lo enquanto prática discursiva evidencia a sua formação a partir das relações de poder, embates de grupos cujo foco é legitimar uma visão de sociedade que se traduz no currículo, e este forma os sujeitos desejados desses grupos. Portanto, firmamos o currículo como uma técnica de poder (FOUCAULT, 2008). Os modos de regulação da cultura produzem campos de saber sobre o assunto, logo, sobre o ES onde os futuros professores e produtores são também subjetivados pelas forças em questão.

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

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

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

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

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

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

Para melhor explicar a discussão curricular e a EF, faremos uma pequena digressão.

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

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

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

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

A arte de bem governar é a arte de exercer o poder da economia, um exercício político. Economia enquanto uma forma de governo consiste no campo de intersecção do próprio governo a partir do capital. Foucault (2008) exemplifica o governo descrito a partir de um barco.

Não se trata somente dos marinheiros, mas também da embarcação, da carga, dos ventos que influenciam no caminho, a tempestade que pode acontecer. Governar é esse complexo dos homens e dos elementos, da propriedade. Governa-se a população, mas se leva em consideração o território.

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

A razão de Estado e o poder pastoral se relacionam ao governo das populações. A extensão do poder disciplinar das instituições religiosas faz parte do processo de governo, da razão de Estado que busca calcular, produzir, conduzir, um Estado que buscava exercer poder a partir da polícia que cuidava das necessidades da população, da alimentação, da saúde, da moradia, dos empregos. Assim, uma sociedade de ensino é uma sociedade em que o governo das populações necessita da prática do ensino, ou seja, o homem capaz de ser ensinado e de aprender (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

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

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

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

promove a vida dos indivíduos e da população, que a partir do séc. XVIII é nomeado pelo autor como era do biopoder.

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

Ora, garantiu-se o desenvolvimento do capitalismo através dos aparelhos de Estado, de instituições de poder, e também o desenvolvimento da biopolítica por meio de técnicas diferentes, os dois operaram na segregação e hierarquização social, nos modos de produção econômica, garantindo a hegemonia de determinados sujeitos. Tudo isso se deu pela regulação e controle dos corpos das populações e as forças que produziam tais relações (FOUCAULT, 2019). A EF se instaura justamente nessa tentativa de disciplinarização dos corpos, controle dos sujeitos e governo das condutas. Emerge como meio de produzir sujeitos fortes, disciplinados, higiênicos, obedientes, saudáveis.

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

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

É fato que a EF chega ao Brasil com base em sua ocorrência europeia, pautada nos métodos ginásticos e na educação dos corpos indisciplinados. A EF esteve em consonância com o crescente higienismo e seu desenvolvimento amparado pelos discursos médicos e militares que contribuíam com os pressupostos pedagógicos do séc. XIX. Embasou-se nas Ciências Biológicas, buscava corrigir os corpos, formar cidadãos aptos para o convívio em sociedade e para extenuantes jornadas de trabalho (SOARES, 2004).

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

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

Por conseguinte, os métodos ginásticos foram substituídos por exercícios mecânicos e repetitivos, que representando a fragmentação do todo, induziam à meritocracia e à competitividade. Não só a popularidade da espetacularização do esporte pela mídia, mas também pelo seu caráter de exercício regrado, regulamentado, competitivo, fragmentado em relação às funções dos jogadores e pela capacidade em comparar e quantificar os resultados, o esporte se tornou a forma que mais se aproximou da hierarquização da sociedade, cuja organização se dava pelo comando dos considerados melhores ou vitoriosos em relação aos subalternos ou fracassados. Denominou-se o fenômeno de esportivização da EF (BRACHT, 1999).

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

Em consonância com o autor supracitado, a relação da EF com as Ciências Humanas e Sociais, que se deu mais fortemente a partir da década de 1980, processo fruto de distintos

determinantes, permitiu a crítica à aptidão física relacionada com os currículos até então estudados. Uma primeira crítica se deu pela falta de cientificismo da área, e depois pôs-se em xeque a EF justamente por falta de análise social até então não estabelecida.

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

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

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

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

Em suma, Bracht (1999) discorreu sobre as teorias pedagógicas da EF, evidenciando as particularidades de cada uma delas. Neira e Nunes (2009) descreveram as transformações

sociais e a partir delas detalharam os currículos produzidos e suas premissas. Fizeram a divisão entre currículos tradicionais como ginástica, desenvolvimentista, esportivista, da saúde e psicomotor; os críticos são o superador e emancipatório; e, também escreveram sobre o currículo pós-crítico da EF. É possível ressaltar que cada um dos currículos da EF foi sendo constituído a partir dos discursos produzidos pelas relações de poder na época, e assim, cada um deles buscava uma prática singular e objetivos específicos, na busca da formação dos sujeitos desejados, com base na sociedade da aprendizagem.

Advoga-se que o currículo é uma prática discursiva, porque ele é definido a partir dos discursos que o constituem como currículo, seus objetivos, avaliação, método, são decididos a depender de sua definição. Neste subitem vimos que isso significa que o currículo é resultado de embates, jogos de forças e grupos distintos que batalham pela validação de determinada maneira de educação. Se currículo é uma prática discursiva, ele depende dos discursos, e está em disputa, pois só ganha valor à medida em que é discursado como algo.

A narrativa sobre um determinado currículo o constitui enquanto tal. Nesta empreitada busca-se analisar os discursos sobre a diferença de uma disciplina que considera o CC da EF, e portanto, torna-se imprescindível acompanhar a sua composição ao explicitar as teorias que o embasam, seus princípios ético-políticos, encaminhamentos didático-metodológicos, suas verdades construídas e sua dispersão.

4.2. Currículo Cultural

Apontam Neira e Nunes (2018), que professores insatisfeitos com a sociedade desigual, com as distâncias entre os currículos da EF e a prática pedagógica na escola, passaram a se reunir no Grupo de Pesquisa em EF Escolar – GPEF, na USP. A partir daí, iniciaram uma empreitada desafiadora, buscaram subsídios teóricos para compor uma prática mais coerente com a sociedade contemporânea, que é multicultural⁴⁸ e globalizada⁴⁹, com o foco em possibilitar formas outras de ser para os alunos que escapem daquelas dadas pelo projeto moderno (político) de sociedade. Desse modo, os professores participantes do grupo, procuraram base nas chamadas teorias pós-críticas. Encontraram ferramentas primeiro nos EC, na sua versão pós-estruturalista e no multiculturalismo crítico, para, em seguida, adentrar com

⁴⁸Hall (2003) define sociedade multicultural como plural, culturalmente heterogênea, distinta do Estado-nação moderno e do liberalismo ocidental que previa homogeneidade na cultura. Para o autor, há distinção entre multicultural que é um termo que qualifica as sociedades e multiculturalismo que pode apresentar correntes epistemológicas específicas.

⁴⁹Hall (2020) afirma que a globalização atravessa as fronteiras, integra e conecta as culturas.

mais profundidade em alguns autores vinculados ao pensamento pós-estruturalista e naqueles que com ele estabeleceram relações, como a teoria queer, o pós-colonialismo e o pensamento decolonial.

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

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

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

Além dos EC e pós-estruturalismo, outros referenciais pós-críticos embasam o CC da EF. A relevância do encontro do CC com o pós-modernismo, rompendo com a noção moderna do sujeito possibilita à prática pedagógica docente levar em consideração não somente o conhecimento acadêmico-científico que fundamenta algumas explicações sobre as práticas corporais, mas também, os saberes de seus representantes, como também dos alunos (NEIRA; NUNES, 2009).

Esta temática enfoca uma percepção contemporânea de sociedade⁵⁰ ao problematizar questões sociais relacionadas aos modos de ser dos sujeitos, viabiliza possibilidades nos modos de ensino, se atenta à sociedade multicultural, e investiga as maneiras de regulação cultural que

⁵⁰ De acordo com Hall (1997; 2003) a contemporaneidade aponta para uma sociedade que passa por transformações e contradições, onde ao mesmo tempo em que há lutas para dar voz aos grupos considerados marginalizados, há o governo das populações baseado numa visão mercadológica; uma sociedade heterogênea que tenta homogeneizar os grupos existentes.

marcam determinado grupo como referência em detrimento de outros e que ocorrem nas práticas corporais.

O CC é discorrido por Neira e Nunes (2006; 2009; 2022a) como um currículo cuja centralidade está na cultura, o que possibilita os limites que a determinam serem colocados sob suspeita, e assim, transgredidos. O discurso também ocupa uma posição de destaque, pois os sujeitos estão imersos neles e os desejam, pois o discurso é aquilo pelo que se luta. Tomam como referência Foucault e a noção de discurso. Ademais, mostram esse currículo como sendo constituído por encaminhamentos didático-metodológicos, sendo eles: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação (NEIRA; NUNES, 2022b).

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

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

Neira e Nunes (2022a) escrevem um texto mais rebuscado epistemologicamente para atualizar as concepções e a proposta do que venha a ser o mapeamento. Distinto de uma invenção sem base teórica, distante de um encaminhamento apenas inicial, divergente de uma avaliação diagnóstica, o mapeamento no CC vai além. Pauta-se na cartografia como a invenção, a construção, a significação de mapas. É uma atividade ética, cuja invenção de ficções permite aos sujeitos desse currículo, a artistagem. Jamais limitado e fechado em si, o mapa se dá pela figura do rizoma⁵¹.

No que tange à leitura, a EF está inserida na área das Linguagens, e para Neira (2019), esse fato está em consonância com a promoção de situações didáticas que favorecem a leitura

⁵¹O rizoma apresenta múltiplas entradas, distintos caminhos possíveis e muitas possibilidades. Um caminho onde os conceitos não são hierarquizados, mas abertos à contingência e conectados uns aos outros (NEIRA; NUNES 2022a). Os autores citados se apropriam do termo utilizado por Deleuze e Guattari (1995), cujo conceito se opõe ao modelo arborescente, ou seja, é a possibilidade de múltiplos lugares e não em sentido apenas ascendente. A multiplicidade é rizomática na medida em que se espriam em diferentes sentidos. Aqui não nos cabe maiores explicações sobre o conceito, pois não é o foco deste estudo.

da prática corporal tematizada, os estudantes devem ler e interpretar a gestualidade e os elementos que compõem a prática corporal, a fim de identificar os códigos que dão sentido à linguagem da luta, esporte, dança, ginástica ou brincadeira que vivenciam. Nesse sentido, as crianças, jovens, adultos, conseguem fazer a leitura da prática, interpretar a intencionalidade dos praticantes e é por meio também desse encaminhamento que os estudantes podem analisar os movimentos, as regras, as técnicas e táticas, bem como a competição, e ainda, é pela leitura que se compreendem as forças da cultura que regulam práticas e praticantes, bem como são desconstruídos discursos sobre a prática que a tomam como desqualificadas, perigosas, mas, também aqueles que visam lhe dar uma áurea de qualificação, benevolente. Enfim, compreender a produção dos discursos e seus efeitos.

A respeito dos códigos de comunicação, Nunes (2016a) afirma que na prática corporal estão presentes os de ordem biológica, social, cinética e cultural, sendo os códigos biológicos aqueles que dizem respeito aos aspectos biológicos do corpo, como o biotipo de um lutador de sumô, a velocidade do corredor em uma prova de atletismo, a cor e as marcas da pele, o suor, etc. Os códigos sociais são os que fazem parte da comunicação da prática, ou seja, do modo como ela é organizada, experimentada, seus lugares de ocorrência, seus artefatos, como a organização e local no qual se pratica o sumô. Além desses, os cinéticos dizem respeito a ação motora feita, como o drible do basquete, ou até mesmo golpes específicos de lutas, passos de dança. Além desses, apresenta os códigos culturais, aqueles que dizem respeito às diferentes formas de regulação das práticas, a maneira como são constituídas, as condições de existência e os modos que são subjetivados os sujeitos, praticantes, consumidores, como por exemplo, o basquete regula os jovens que se comportam de determinados modos a partir do consumo produzido pela mídia a partir do esporte.

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

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

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

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

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

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

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

Em relação a essa definição, Silva Júnior (2021) traz novas perspectivas quanto ao assunto. Para o autor, a ressignificação é efeito das práticas de resistência por parte dos alunos diante das estratégias de regulação que a prática apresenta, além dos pressupostos de outras escritas do CC, a ressignificação é vista como a produção de novos sentidos, modos de praticar, pensamentos outros e assim, identidades novas, ou seja, mais do que um encaminhamento, Silva Júnior (2021) acredita que é um efeito da prática pedagógica que acontece quando os estudantes realizam a contraconduta mediante a sua governamentalidade. Em sua pesquisa, com base nas ferramentas foucaultianas, evidencia a contraconduta como formas de crítica contra estratégias e certo modo de governo. Ressignificar só é possível se resistir for uma atitude que possa ter espaços de ocorrência nas aulas.

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

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

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

Em trabalho mais recente, Neira e Nunes (2022b) detalham com maior cuidado a relação entre ampliação e aprofundamento no CC. Salientam ambos os encaminhamentos como chave para leitura mais apurada dos estudantes sobre a prática corporal tematizada em aula. Apesar de serem destrinchados separadamente, na prática ampliação e aprofundamento se entrelaçam no que toca a leitura do mundo, não se separam, não são atividades estanques. Os autores mostram que esses encaminhamentos possibilitam o viver afirmativo, potencializam a solidariedade e auxiliam na produção de formas outras de pensar a prática.

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

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

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

Além dos encaminhamentos já descritos, acredita-se que para o CC ser posto em ação, é necessário que os seus artistas docentes se abram a alguns princípios e se deixem agenciar por eles com o intuito de fazer da própria prática pedagógica uma experiência estética, artística, ou seja, há certos princípios ético-políticos (BONETTO, 2016) que acompanham a tematização e esses mobilizam os modos de ser, agir, pensar e falar docentes, sendo eles o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógica da escola,

justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos (NEIRA; NUNES, 2009).

O tema cultural a ser abordado terá de estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola (NEIRA; NUNES, 2020). Por ser um currículo do confronto, nem todos os princípios apresentam unicidade em sua narrativa, como é o caso do reconhecimento da cultura escolar. Segundo Neira (2019), esse princípio auxilia na prática pedagógica, pois os saberes dos sujeitos participantes das aulas serão levados em consideração na tematização, bem como serão constituídos como parte do currículo, o que permite que os estudantes se reconheçam nas práticas corporais e sejam produtores de cultura. Nunes (2018) toma o reconhecimento sobre a cultura corporal como parte do processo, mas não corrobora que o mesmo seja um princípio, pois para ele, reconhecer é fechar a significação – o que contraria o próprio CC.

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

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

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

Os autores ainda afirmam que os docentes do CC podem ser agenciados pelo princípio de evitar o daltonismo cultural. Esse princípio pode ser alcançado na medida em que situações que buscam fixar identidades e comportamentos normalizadores das práticas corporais são

rejeitadas, portanto, a homogeneização não faz parte dos objetivos que constituem a proposta desse currículo da EF (NEIRA; NUNES, 2020).

É parte do CC o escape da definição dos conteúdos a priori da própria constituição da tematização, pois os saberes emergem no acontecimento da aula (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA; NUNES, 2023; NUNES; 2018; NEIRA, 2019). Distinto dos demais currículos cuja prática e os conhecimentos e conteúdos são definidos no início do processo, no CC há a possibilidade e abertura para o novo. A tematização conta com a contingência.

A potencialidade das práticas corporais permite a emergência de problematizações que enriquecem a tematização. Não se pode esquecer que para a tematização de fato ser realizada é preciso seguir as problematizações feitas nas aulas, de acordo com Nunes (2018), problematizar permite aos estudantes perceberem os aspectos culturais e políticos da prática corporal estudada. No CC se põe em xeque as verdades das práticas corporais bem como a problematização e a tematização são os fios condutores para o CC e a produção dos saberes.

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

Dentre as descrições feitas, acredita-se que o CC é uma forma de enfrentamento aos ditames neoliberais que visam a formação de sujeitos empresas e estimulam a concorrência e competição com base no mercado. Além de representar possíveis saídas desse novo modo de governo da sociedade contemporânea, justamente pelo fato de os sujeitos entenderem as forças que os produzem e produzem as práticas corporais e assim poderem ter uma atitude crítica, de não serem governados de tal modo, mas produzir outras maneiras de ser e estar no mundo. Não por menos, Gardenal e Nunes (2023) identificaram em relatos do CC a possibilidade de os alunos vivenciarem experiências em que atitudes de recusa aos modos de controle das condutas presentes nas práticas corporais e nas aulas não só são possíveis, como permitem experimentar práticas de liberdade em situações assimétricas de poder ao serem ressignificadas nas aulas, aspecto também notado por Silva Júnior e Nunes (2023).

Abandonar a prática instrumental da EF é a força do CC. Por muito tempo a prática pedagógica da EF foi instrumentalizada, então, esse currículo que leva em consideração a centralidade da cultura, os processos de regulação e de consumo produzidos na sociedade capitalista, globalizada e neoliberal, potencializa uma versão outra da EF cujo objetivo é

possibilitar ao sujeito compreender seus modos de subjetivação, para poder produzir outras formas de ser e estar.

Esta seleção detalhou as premissas sobre as quais o CC se instaurou, bem como o modo de narrativa que o constitui. Seus enunciados formam o conhecimento sobre esse currículo, sua prática e seus conceitos, a atuação de seus sujeitos é sujeitada conforme os enunciados e regras disponíveis e o modo de narração constrói as verdades sobre o CC, bem como sua autoridade em um processo alérgico (BORGES, 2018). Os discursos do CC emergiram de maneira singular e mudam conforme a produção mais recente do CC.

Partindo disso, o próximo capítulo é o Glorian Day desta pesquisa que se apresenta após a reunião de todos os elementos do Chá, das armaduras utilizadas para o enfrentamento das intempéries do caminho e com o referencial teórico sobre o CC aprofundado.

5. GLORIAN DAY

Após conhecer os personagens do País das Maravilhas e ver que as regras de seu mundo eram muito distintas daquele local, Alice aprendeu sobre os modos de ser e os processos de regulação do país maravilhoso. Juntamente com o Chapeleiro, a Lebre de Março e empunhando a espada vorpal, Alice e seus companheiros se prepararam para enfrentar a Rainha Vermelha e os seguidores dela no campo de batalha, no chamado Glorian Day. O dia glorioso em que o campeão, com a espada vorpal, poderia derrotar o Jaguadarte, traduzido nesta pesquisa como a narrativa do acompanhamento da disciplina e a análise pós-estrutural.

Narra-se o País das Maravilhas como lugar onde o espaço e o tempo funcionam de maneira singular e que não segue as regras da lógica, sendo constituído na e pela *différance*, subverte os contos de fadas tradicionais e também os ditames neoliberais da sociedade globalizada, bem como as imposições feitas aos sujeitos pelo modo de governo das almas. Este País das Maravilhas cá está: etnografia das aulas remotas em momentos de pandemia.

As aulas nestes tempos configuraram-se enquanto resistência às intempéries vividas: combate aos ataques da necropolítica⁵², legitimada por um (des)governo (neo)ditatorial⁵³, reforçada por deliberação desenfreada de notícias falsas pelas mídias, estimulada pelos discursos inflamados proferidos pela posição de sujeito elevada – o cargo de presidente.

Combatida – mas não vencida – a Educação perdurou mesmo nos tempos sombrios. O improvável aconteceu: a união de docentes, discentes, demais profissionais da educação na luta pela continuação das aulas, do trabalho, do sistema educacional como um todo. Frente às novas configurações emergidas durante a pandemia, rumos inéditos precisaram ser tomados.

De minhas vivências em distintos lugares do país maravilhoso que é a pesquisa, pude acompanhar o acontecimento-disciplina *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física*⁵⁴, no segundo semestre de 2020, construída em ação coletiva entre o professor

⁵² A necropolítica é definida por Mbembe (2018) como a subjugação da vida pela morte. As políticas não só cuidam da vida, de meios para gerir a existência humana, mas também se empenham em fazer morrer e quem deve morrer. Essa extrema crueldade foi vista mais fortemente durante a pandemia de 2020.

⁵³ Novas maneiras de controle da população com características ditatoriais, porém mascaradas.

⁵⁴ O professor dessa IES era responsável por três disciplinas, sendo elas: *Metodologia do ensino de Educação Física*, *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física e PIED – Projeto Integrado de Estágio de Docência em Linguagens*. Como o cronograma era o mesmo para as três disciplinas, os estudantes das demais poderiam participar das reuniões síncronas no dia mais apropriados para eles: os encontros aconteciam às segundas das 21h às 22h, às terças das 21h às 22h e às quartas das 16h às 17h ou das 21h às 22h. Ainda que sejam as mesmas referências, nesta análise estão copiadas as informações da disciplina *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física*, disponível online. Também por uma questão de organização e síntese, optou-se por escolher apenas um nome de disciplina neste texto.

responsável por ministrar as aulas e as três monitoras da disciplina, cujo cronograma continha os seguintes objetivos:

- Compreender a influência das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais
- Conhecer as concepções de ensino de EF e relacioná-las às identidades que pretendem produzir
- Contextualizar a EF cultural a partir dos seus campos de inspiração
- Compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução adotadas pela EF cultural
- Justificar a importância dos princípios ético-políticos da EF cultural
- Caracterizar as situações didáticas da EF cultural
- Reconhecer a singularidade dos conteúdos da EF cultural

A disciplina se organizou a partir de um conjunto de conhecimentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino da EF que foram apresentados pelo docente em 13 semanas, de setembro à dezembro de 2020, visando garantir o contato com as discussões julgadas necessárias para a compreensão do CC e imprescindíveis na formação inicial para a futura ação profissional nas escolas.

Antes de cada encontro síncrono cuja duração, em média, era de 1h – 1h 30min., disponibilizava-se uma videoaula gravada pelo docente com os assuntos a serem tratados naquela semana. Então, havia um contato assíncrono (videoaula) e um contato síncrono (encontro remoto semanal), além dos textos que deveriam ser lidos para o encontro e as tarefas acerca dos textos que precisavam ser enviadas via e-mail. Esperava-se que os estudantes lessem os referenciais da semana, assistissem à videoaula, participassem do encontro semanal remoto para esclarecerem dúvidas, conversarem acerca dos conteúdos, ressaltarem algo dos vídeos, explicitarem suas impressões, dizerem as dificuldades, falarem seus questionamentos até mesmo sobre aspectos metodológicos da disciplina, respondessem a tarefa solicitada e a enviassem por e-mail. Sendo que participar dos encontros remotos não era obrigatório, mas era uma expectativa.

Comecei acompanhando a disciplina às terças à noite, das 21h às 22 horas. Porém, depois de quatro semanas, passei a acompanhar a disciplina às segundas à noite, das 21h às 22h, já que o cronograma era o mesmo para as turmas e os alunos poderiam escolher o dia e horário que melhor lhes servissem, o professor responsável começou a notar que às segundas à noite um maior número de estudantes frequentava os encontros, e por isso, me perguntou se eu teria disponibilidade para escolher a segunda ao invés da terça, e então, mudei a observação das aulas para às segundas à noite, com o intuito de coletar mais registros e escutar mais conversas acerca dos temas presentes no cronograma.

Às terças-feiras, havia uma monitora que acompanhava as aulas, mas como mudamos o dia de registros para segundas, essa e outra, ou seja, duas monitoras acompanhavam os alunos e o professor em quase todas as aulas de segunda, assim, o número de presentes variava entre 15 a 30 alunos. Nos dias de apresentações feitas por convidados para falarem sobre CC, a sala enchia. Em dias comuns de dúvidas e respostas, a aula contava com um número mais restrito.

A primeira aula síncrona aconteceu na segunda quinzena de setembro. Antes da mesma, disponibilizou-se o vídeo intitulado *Apresentação do curso – videoaula 1*, para que os alunos tivessem um primeiro contato com o formato da disciplina. O docente explicitou aspectos da organização do semestre, como o calendário, a forma de trabalho remoto, a frequência, as datas da entrega das tarefas, as dificuldades enfrentadas pela faculdade durante o período pandêmico, as monitoras da disciplina e anunciou:

Nós gostaríamos muito que ao fim do percurso vocês pudessem compreender a influência das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais.

Acrescentou que ao longo do percurso de escolarização, os corpos vão sendo marcados pela cultura e as identidades corporais são constituídas, então, aprender como se dá esse processo e quais concepções de EF visam forjar certas identidades é parte do objetivo do curso. Citamos Hall (2003) que evidencia a existência dessa noção mencionada da identidade como algo do sujeito, parte de uma visão sociológica, que pode ser entendida não como anterior ao sujeito, mas sendo construída. Na videoaula, marca-se que uma opção pedagógica é também uma opção política, pois visa formar certo tipo de sujeito. Além disso, fica claro que o CC será trabalhado ao longo do semestre após a discussão sobre o corpo, identidade e as concepções de EF. A disciplina é organizada de forma bastante linear.

Já na primeira videoaula expôs o objetivo para o final da disciplina: os alunos deveriam ser capazes de contextualizar a EF cultural, identificar os campos de inspiração, compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução, justificar a importância dos princípios ético-políticos do CC, caracterizar as situações didáticas das tematizações, reconhecer os conteúdos trabalhados na EF cultural, e como atividade final a análise de um relato de experiência. Essa fala reproduzia os objetivos da disciplina disponibilizados no cronograma e acessível aos estudantes.

Algumas vezes o docente mencionou os trabalhos realizados nas escolas, ressaltando o quanto é relevante as tematizações na educação básica e como os professores que trabalham na escolarização ajudam a compor o CC.

Então, nós valorizamos demais esta experiência, este conhecimento produzido no chão da escola.

Esse enunciado legitima suas escolhas por relatos de prática a serem lidos pelos alunos da disciplina, visto que há críticas em relação ao afastamento da escola e do ES, essa modalidade enunciativa incentiva os registros e a aproximação entre esses dois modos de educação.

A primeira atividade a ser enviada via e-mail também ficou disponível on-line: Os alunos deveriam assistir ao vídeo *Meu corpo é político: documentário premiado que expõe a diversidade de gênero*⁵⁵ e após isso, precisavam encaminhar suas considerações por e-mail acerca do papel da arte na produção e veiculação de representações sobre o corpo. Os alunos poderiam enviar até dia 20 de setembro, ou seja, após o encontro remoto.

Neste primeiro momento, vale destacar que a diferença é narrada como algo que incomoda, os corpos que não se enquadram na heteronormatividade são entendidos como diferença no vídeo.

Acompanhei o primeiro encontro síncrono no dia 15 de setembro de 2020. Segundo semestre da pandemia. Na primeira aula não falei. Silêncio de minha parte. Só fiz um cumprimento tradicional: “Boa noite, gente.” Também não me foi solicitada nenhuma tarefa, nem questionado nada. A monitora e o docente conversaram um pouco entre si. Poucos alunos entraram na sala virtual.

Ao iniciar as explicações, o docente afirmou ter sido desafiador vivenciar o primeiro semestre na pandemia, mas expressou que neste segundo estavam um pouco mais ajustados em relação às aulas remotas, apesar de todas as dificuldades presentes em reuniões online. Também deixou claro não ter lista de chamada nas aulas, primeiro porque nem sempre os alunos conseguiriam participar, depois porque os conteúdos seriam os mesmos para turmas distintas que poderiam entrar na sala virtual nos dias disponíveis. Trabalhariam o que fosse possível a partir das condições da época, disse ele. Falou um pouco sobre o cronograma e esclareceu que a proposta de realização de tarefas tinha o objetivo de mobilizar o conhecimento, fazer os alunos pensarem em outras possibilidades para além da videoaula.

Algumas pessoas começaram a ligar as câmeras. Dava para ver apenas os ombros e os rostos, não tão bem definidos pela precariedade das telas dos notebooks e celulares, que muito deixam a desejar. Os demais, aqueles que não ligavam as câmeras, apareciam como letras, a inicial dos nomes ficava maior na tela, sem rostos. A monitora estava com a câmera ligada,

⁵⁵ Marcamos que Hall (2016) descreve a diversidade como diferença cultural. Desse modo, evidencia-se a dispersão da diferença neste primeiro momento como diversidade.

dava para ver que estava noite, pois estava escuro. Uma moça, também com a câmera ligada, escrevia no caderno.

O docente explicou a organização do curso em dois principais momentos, primeiro a discussão sobre a escola e seus modos de assujeitar os alunos; segundo, a apresentação do CC da EF e suas bases epistemológicas. Ambas as partes percorridas pelo docente como igualmente importantes para a disciplina. Ele também abordou a atividade final de análise de um relato de experiência.

Uma aluna questionou se poderia entregar as tarefas da semana em outro dia, o docente disse que não era o ideal. Outra estudante perguntou se a atividade final já estava definida – apesar do docente ter acabado de falar sobre o assunto – e ele explicou mais uma vez. As questões não eram sobre o conteúdo a ser trabalhado ao longo do semestre, mas sobre as atividades que valeriam para a aprovação na disciplina.

Depois, fez-se silêncio.

O docente pediu para a monitora fazer uma fala de incentivo. Tratava-se do combinado entre eles da apresentação da monitora, suas impressões sobre quando cursou a disciplina, algumas explicações sobre sua ajuda para os estudantes. Ela também disse para ninguém se preocupar quanto ao prazo da atividade final, pois o professor costumava estender o período de entrega da tarefa. Muito mais do que o conteúdo, o foco se restringiu a questões burocráticas, os alunos se mostravam mais interessados em prazos e atividades do que em conversas e reflexões, o que reforça as observações de Dardot e Laval (2016) não apenas sobre a formação de sujeitos empresários de si que gerem a própria vida como uma empresa, mas também sobre os malefícios em relação à saúde, causados pela sociedade neoliberal.

Novamente questionaram sobre o trabalho final. Uma aluna perguntou sobre a presença nas aulas, apesar de ele já ter dito, explicou mais uma vez que não seria obrigatório participar dos encontros síncronos. Frisou que o mais relevante era a entrega das atividades. Sem mais delongas, encerrou a chamada.

A semana 2 contou com aulas distribuídas entre os dias 21 e 25 de setembro, pois os estudantes poderiam escolher o momento na semana que melhor lhes servisse para o encontro síncrono, sendo que em todos os dias de aula o professor ficava online na sala virtual para as conversas. Acompanhei o encontro na terça, 22. A videoaula 2 disponibilizada antes da aula remota intitulava-se *A produção cultural do corpo* e o texto a ser lido tinha a seguinte referência: FONTANA, R. A. C. O corpo aprendiz. In: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. M. (Orgs.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

Destacamos que o material disponibilizado aos estudantes não utiliza o referencial pós-crítico. A produção cultural do corpo é narrada a partir de autores críticos. No texto, a autora descreve como através de seu corpo teve aprendizados dos modos de se portar, das práticas corporais que deveria gostar, e até mesmo das roupas que precisava usar na docência.

O docente anunciou que o objetivo da videoaula era ajudar o estudante compreender a influência das culturas⁵⁶ e o papel da escola na produção das identidades corporais. Também explicitou distintas concepções para o movimento, discorreu sobre o corpo como máquina, o movimento enquanto resultado de síntese metabólica, falou sobre a concepção psicomotora baseada na psicologia:

Certamente já ouviram falar tal atividade é boa para melhorar coordenação motora, ou se você fizer assim ou assado você vai melhorar o movimento, vai melhorar a execução motora. Em todas essas situações a ideia de movimento que está por trás é influenciada pela psicologia do desenvolvimento.

Com Foucault, neste trabalho e, logo, no CC, entende-se que não há nada “por trás” dos discursos, nada escondido, nada oculto, mas as falas evidenciam no que está dito, na parte material que é o discurso, todo um jogo de forças que se entrelaçam e permitem emergir certos enunciados.

Nós trabalharemos aqui com a ideia de que o movimento é resultado de uma experiência cultural.

Nesta aula, a explicação do docente continua até chegar no movimento enquanto linguagem, resultado das experiências vividas culturalmente, não mais pelo viés da síntese metabólica, ou de uma perspectiva biológica, o movimento faz parte da cultura, e o exemplo dado por ele, que ilustra essa afirmação, é o fato de crianças de regiões distintas terem oportunidades de prática particulares e com isso lidarem com o corpo de formas divergentes. Ao dizer isto, não se negou a relevância da física, biologia, e outras disciplinas, mas se olhou para o movimento e para o corpo de uma outra perspectiva, o foco é compreender o corpo como produção da cultura, segundo ele. Destacamos o perspectivismo apresentado nesse trecho.

O docente explica que é possível reconhecer culturalmente os corpos a partir de suas constituições: a classe social, a raça, a etnia, a religiosidade, tudo isso vai compondo-os, marcando e moldando. Outro exemplo é o uso de talheres, disseminado mais recentemente na sociedade, a partir da nobreza francesa.

⁵⁶ A noção de culturas dispersada na aula não é igual ao descrito no texto base para a aula citada.

Então parece algo natural, não é nada natural, é tudo uma construção da cultura.

A gente pode pensar também num universo muito grande de experiências corporais que estão vinculadas diretamente a pertença ou não a um certo grupo, saber dançar uma música ou estilo, ou um gênero, saber brincar uma brincadeira, saber praticar um esporte, tem tudo a ver, com a sua condição de classe, de raça, de etnia, de religião, local de moradia, território, etc, então nada é natural, no que diz respeito ao corpo, nada! É dado pela cultura, tudo é uma produção repleta de embates, repleta de choques, repleta de atritos, repleta de relações de poder.

Então, tomemos aqui estes exemplos, poderiam ser muitos outros, imagine o motorista, a motorista, imagine o carteiro, a carteira, imagine o professor, a professora, ou qualquer outro exercício profissional. Esses exercícios profissionais que a gente destacou, eles nos obrigam a empregar o corpo de uma certa maneira, e à medida que o tempo passa o nosso corpo se torna o corpo de motorista, o corpo de carteiro, o corpo de carteira, de professor, de professora (p.07).

O docente continua as explicações e vai evidenciando como o corpo dos estudantes também é uma produção cultural que vai sendo formado a partir das experiências vividas na escola. Fazer fila, ficar quieto, obedecer à ordem, são algumas das maneiras de moldar os corpos. Além disso, deu o exemplo das meninas lobo, que perdidas de sua família, foram encontradas e criadas por lobos. Mais tarde, quando houve a tentativa de inserir ambas na sociedade, elas acabaram perecendo, pois os seus corpos não se adequaram à nova vida.

A fala do docente apresenta rastros de referenciais já utilizados ao longo deste texto, como a centralidade da cultura proposta por Hall (1997), a influência dos EC na produção das identidades, na formação dos grupos sociais, no entendimento da cultura; também aos escritos de Foucault (2008b; 2019; 2020b) sobre os modos de regulação dos corpos e também o controle das populações. A diferença, neste caso das meninas lobo, ao ser incluída não consegue se adaptar e definitivamente é cortada.

Depois, o professor mencionou o texto base para o encontro síncrono, a autobiografia de Roseli acerca de seu corpo na escola, nas aulas de EF. Ele comentou como os corpos são formados pelas experiências vividas, mas também pelos discursos acessados que produzem o corpo de determinada maneira, as vestimentas, o corte de cabelo, tudo isso faz parte dessa produção da identidade corporal. E completou:

E nós aqui, nas nossas disciplinas, EDM 0337 e EDM 0348, nós vamos defender o direito às diferenças, ou seja, nós vamos defender que todas as identidades corporais são legítimas. Se você observar, a escola faz toda uma política de identidade para produzir o corpo de uma certa maneira e nós aqui vamos defender que corpos que não são tão rápidos, que corpos que não são tão espertos, que corpos que não se movimentam tão bem, que corpos que

não tem uma determinada silhueta, são todos esses corpos tão importantes como todos aqueles corpos que correspondem ao padrão esperado pela escola. (p.10).

Se nós defendemos que a sociedade é para todas as pessoas, que todas as pessoas têm o direito de circular no espaço público, que todas as pessoas tem o direito a dizer como querem ser representadas, nós temos que defender uma escola que tem espaço pra todas as identidades corporais, então nós temos que defender uma escola que coloque em ação uma experiência curricular a favor das diferenças. (p.11).

Realçamos a primeira vez da aparição do termo “a favor das diferenças”, que neste trecho, é sinônimo das identidades subjugadas, ora, a dispersão da diferença ocorre a partir da noção da defesa daqueles que estão à margem, logo, da diferença cultural.⁵⁷

A atividade 2 poderia ser enviada até o dia 27 de setembro, dois dias depois do encontro remoto e continha o seguinte enunciado: Inspirada/o na narrativa de Roseli Fontana e nos conceitos abordados na videoaula, relate uma experiência pessoal que no seu entender influenciou na produção da sua identidade corporal. Não tive acesso às atividades enviadas para o e-mail da disciplina, mas isso não afeta as análises do próximo capítulo, visto que o objetivo não é compreender o que os alunos pensam sobre o CC ou sobre a diferença.

A aula síncrona dois aconteceu no dia 22 de setembro de 2020. Em outros dias também houve reunião, mas acompanhei na data registrada aqui. A aula marcada para às 21h, teve início às 21h07min, porque os alunos participavam de uma outra aula antes dessa. Foi isso que o professor e a monitora comentaram. Não chegou ao número de 20 pessoas na sala virtual.

O professor avisou aos alunos de que a devolutiva da tarefa era realizada conforme a chegada das atividades, comentavam e devolviam em ordem. Contextualizou a tarefa pedida e a videoaula postada. Depois, perguntou se os estudantes tinham dúvidas. Uma aluna pediu indicações de textos que abordassem EF e sexualidade, educação sexual, e mencionou o funk. Esses enunciados são indicativos da posição da discente nos discursos e mostra que ela tomou a aula como lugar onde suas questões podem ser tratadas, corroborando com a proposta do CC de que os tempos atuais precisam de novas demandas.

Esse currículo da EF se configura hoje enquanto um campo aberto ao debate, ao agenciamento, aos devires, às incertezas e questionamentos, cuja formação discursiva é permeada por conceitos e termos de autores “pós”, sendo possível citar Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Judith Butler, e aqui se arriscar uma empreitada com Derrida.

⁵⁷ As quatro noções de diferença dispersadas ao longo do semestre serão melhor detalhadas no próximo capítulo. Nestes trechos, apenas destacamos algumas de suas aparições.

Ainda na aula, o docente pediu para a monitora usar a palavra e falar com os estudantes, enquanto ele buscava um livro para mostrar. Antes disso acontecer, um aluno disse:

Eu trouxe anotações que me trouxeram algum incômodo com relação à aula. O professor (nome) coloca que o corpo é uma produção da cultura. Esse termo é uma boa forma para iniciar a nossa análise. O que acontece se uma pessoa não aprender a usar o seu corpo no seu próprio grupo social? Isso me deixou preocupado, se a pessoa é fruto, se o seu corpo é fruto da sua própria cultura. Se não está ligado com o seu grupo, o que acontece?

Como a questão foi muito específica e ocorreu antes da monitora falar, o professor tomou a frente e disse que começaria, sem problemas. Retomou a discussão da videoaula e a concepção de cultura trabalhada na disciplina. Anunciou que certos corpos são narrados como anormais por não partilharem da cultura, mas têm lugar na teoria queer, que mais à frente seria discutida. Também os nomeou como corpos abjetos. Para exemplificar de maneira mais simples, sem adentrar nas discussões das aulas subsequentes, narrou o que aconteceu com uma criança da família dele. Nas aulas de EF, a criança levou bronca por tentar fazer conforme a orientação dada, porém sem êxito. O professor disse que a todo tempo a escola faz isso e marca os alunos. Não obstante, disse que ele e a monitora também realizam a mesma tentativa de enquadrar os estudantes quando recebem uma tarefa que não está de acordo com a proposta. Anunciou que isso acontece com as pessoas que não se inserem no almejado, e por isso, o próprio grupo começa a se opor a essas pessoas, o que gera o *bullying*, as piadas, e exclusão.

O aluno anunciou mais uma questão sobre o assunto. Mencionou o texto base, pois nele a autora ao não se enquadrar nas propostas, se recusou a fazer de tal modo e se isolou naquela disciplina. O estudante disse que isso pode ser uma revolução e também um ato de isolamento da autora. Uma aluna abriu o microfone e comentou:

Acho que o que a sociedade no seu meio cultural (bebê chora) ela imputa a sua subjetividade ela cria em você com o próprio desejo. Eu acho que a gente acaba criando na gente mesmo uma expectativa de aprender uma sociedade que na verdade nem sempre é genuína. O professor não falou subjetividade, eu trago isso de outras disciplinas. Não sei se me fiz clara, mas eu acho que iria por esse caminho. É a sociedade como meio social e biológico. Mas também é algo nosso.

O docente respondeu com um estímulo positivo: “Muito bem, ótima contribuição (nome da aluna). (p.07).” Em seu comentário, o professor ressaltou a tentativa de produção de determinado tipo de sujeito a partir das aulas, e mostrou como há escapes e corpos que resistem. A esse respeito, acrescentamos as contribuições de Giglio e Nunes (2018) que ao narrarem as dificuldades para a lida com as crianças na escola, tendo em vista as estratégias de regulação

das condutas promovidas pelo contexto escolar, observam que os alunos ao ocuparem espaços heterotópicos como modo de resistir a essas práticas de regulação, potencializam a diferença e produzem novas formas de pensar a própria escola.

Depois disso, os alunos começaram a enunciar as suas próprias experiências nas aulas de EF na escola. Isso evidencia aspectos da participação dos alunos, reforçando a fala docente, e mudanças ocorridas na Educação após o fim da ditadura cívico-militar (1964-1984), ocorrida no Brasil. Essa ação em outros tempos e ainda hoje em muitos lugares não ocorre, pois as aulas apoiadas em uma tradição bancária foram e são apenas centradas nos conteúdos enunciados pelos professores, o que rompe com a educação tradicional e caminha para novos rumos – ainda que com insegurança dos alunos, que comentam, mas marcam cautela. O que também denota marcas dessa Educação em seus corpos. A monitora leu uma parte de um vídeo que estava sugerido para os alunos assistirem, cujo foco era a visão do corpo como algo político, uma mulher trans narrava as dificuldades na sociedade. A monitoria frisou como achou forte e política a fala da mulher trans. Destacamos que o vídeo mostra o preconceito sofrido, as lutas enfrentadas, o que de certo modo, desestabiliza a identidade e produz outro discurso sobre a diferença.

O docente encontrou o livro que procurava ao início do encontro. Sugeriu a leitura de *Educação Física e sexualidade*, pois este tratava melhor do assunto. Questionou os alunos como compor uma EF em que a mulher trans não se sinta à margem. Não citou homens trans nessa parte. Afirmou que a tendência das pessoas que não se enquadram abandonarem a escola, é grande, pois a cultura também pode oprimir os sujeitos, os corpos abjetos. Ressaltou que não é culpa dos professores porque eles próprios são subjetivados pela formação, na sociedade.

Em uma tentativa de conectar a videoaula com as discussões emergentes na aula remota, trouxe o exemplo das meninas lobo e do uso de talheres para narrar a cultura e sua influência. Também grifou que coisas de menino ou coisas de menina não passam de uma construção social. Então, o aluno perguntou:

O que é defender que determinada identidade corporal é legítima?

O docente perguntou se algum estudante gostaria de responder, mas como nenhum sabia o que dizer, ele explicou na contramão da pergunta, disse que quando os meninos não deixam as meninas participarem estão indo ao contrário do que a questão abordou, também disse que não basta condições de ingresso na escola, mas deve-se pensar em políticas para a permanência no colégio. Mencionou a luta da mulher trans ao não se reconhecer como a norma hétero, e como seu corpo luta. Mas, o aluno continuou:

A minha indagação ainda fica no sentido de que as pessoas legitimem, que o professor legitime criando um grupo. Você cria uma forma de defender todos os grupos repartindo. Quem é menino joga de um lado e quem é menina joga de outro. Isso não tá legitimando também. Colocar elas no meio, não vai funcionar.

“Mas eu não disse isso” – respondeu o professor. Para o docente, separar meninos e meninas não é a solução. Como exemplo, falou que as pessoas têm distintos níveis de escrita que vão sendo observados dentro da sala de aula, mas a resposta não é separar as pessoas por isso, dar aula para um nível em um dia e para o outro grupo em outro. O desafio é a convivência. É a união. É possibilitar experiência para todos os sujeitos da sala. Ainda assim, é possível observar que o discurso docente está atrelado a diferença cultural, pois ao tratar da identidade ele se alinha a uma visão antropológica de cultura.

Em poucas palavras respondeu a uma questão do *chat* sobre vivências no CC. Depois, com calma, encerrou o encontro síncrono e avisou que esperaria os alunos na semana seguinte.

No terceiro encontro remoto, acompanhei a aula no dia 29 de setembro. A videoaula 3 era sobre a produção da identidade corporal, discorrida pelo docente. Foi a última aula síncrona que acompanhei às terças, depois disso, passei a observar os encontros às segundas, por estar mais cheia de pessoas.

Na videoaula, o docente anunciou que iria discutir como se dá a produção da identidade corporal a partir dos EC em sua vertente pós-estruturalista. Para tanto, apresentou imagens de mulheres distintas, anãs, altas, baixas, gordas, magras, pessoas deficientes, homens atletas, pessoas tatuadas, povos indígenas, crianças, diversos tipos de casais, famílias, religiões, manifestações e até capas de revista. Afirmou:

a representação é algo que é colocado em circulação e de alguma maneira vai influenciando na forma como nós compreendemos as coisas do mundo.

Explicou que a escolha por imagens se deu para mostrar representações de corpos e defender que todas elas devem existir e ter visibilidade na sociedade. Portanto, dar valor a essas representações nas aulas permite a um aluno se sentir parte, se sentir representado por uma identidade corporal. Aqui, marcamos, mais uma vez, a identidade sociológica, descrita por Hall (2020). Ao narrar a identidade, o docente perpassa não a noção pós-moderna, mas sim, uma produção ocorrida em meio a relações na sociedade.

Depois disso, anunciou o texto base para ser lido para o encontro síncrono que fala sobre juventude e beleza⁵⁸, também é confrontado pela autora a partir do referencial pós-estrutural que ela utiliza. O professor afirma que a autora vai evidenciar como os discursos produzem na sociedade um corpo feminino a ser o padrão, uma determinada representação narrada como a verdadeira. Segundo ele, consome-se produtos de estética e beleza, produtos para qualidade de vida, consome-se propagandas que estimulam hábitos, “neste ciclo perverso de desejar, consumir, não alcançar, continuar desejando, continuar consumindo, continuar não alcançando”. (p.13). , descrito no texto base.

Ainda comenta que o texto se baseia

Na ideia de produção de identidade e que como vocês viram bem nas discussões dos discursos corporais, ela caminha *pari passu* com a diferença. Para os estudos culturais a identidade contém a diferença.

O que que o Stuart Hall coloca num livro muito importante, chamado *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, ora a produção da identidade ela se dá *pari e passu* com a produção da diferença, na verdade a diferença está contida na identidade e vice-versa, então identidade e diferença caminham juntas. Ao dizer sou tal coisa ou ao pensar ou ao me colocar como sendo tal coisa, ao mesmo tempo eu não sou. Se eu digo sou brasileiro, eu não sou argentino, eu não sou paraguaio, eu não sou equatoriano, não sou guianense, não sou nicaraguense, ou seja, ao mesmo tempo que eu sou alguma coisa, eu não sou outra coisa.

(...) a questão é que o que diferencia identidade de diferença é um conjunto de relações de poder, que vão produzindo, vejam bem, vão produzindo certas identidades como positivas, como importantes, como valiosas e vão produzindo outras identidades como negativas, como pejorativas, como ruins, então estas outras identidades que são sendo produzidas dessa maneira na verdade elas são a diferença. Então, ao dizer que eu sou tal coisa, eu estou me colocando como a referência para algo que não é positivo, que eu quero me afastar, aquele o outro e o Outro escrito com a letra maior, com a inicial maiúscula.

Ser a diferença, portanto, é estar do lado de lá, é ser aquilo que eu não sou, aquilo que eu não quero ser, ser a diferença, é ser, portanto, o lado mais fraco, o que está a margem, o que está afastado e a própria presença de quem está à margem, de quem está afastado incomoda a identidade. Então, diferença e identidade, elas são, na verdade, elas produzem na verdade um contexto bastante conflitivo, a diferença ela incomoda o tempo inteiro a identidade, a presença da diferença incomoda a identidade.

Nós, enquanto professores e professoras, nós produzimos uma certa identidade de estudante, perseguimos esta identidade de estudante e aquele estudante, aquela estudante que não correspondem a essa identidade, nós ficamos o tempo inteiro tentando empurrá-los para fora,

⁵⁸ KONDRATIUK, C. C. Juventude e beleza ao alcance de todas: análise dos discursos midiáticos sobre o corpo feminino. **Revista Intersecções**: revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais, Jundiaí, v. 3, p. 170-188, 2013.

tentando afastá-los, retirá-los da escola, retirá-los da experiência pedagógica e nós fomos aprendendo nas nossas vivências culturais, nós fomos aprendendo que a diferença é: a criança que não para quieta, a criança que pergunta toda hora, a criança que não corresponde com as tarefas que são solicitadas, a criança que briga, a criança que morde, a criança que bate nos amigos, nas amigas, criança que “incomoda”, essa é a diferença. A presença da diferença ela traz um certo desconforto, ora, esse é o contexto da sala de aula, e eu estou colocando a situação de uma maneira bem caricata. Imagina no contexto da sociedade, quais são as diferenças que nos incomodam, quais são as diferenças que “interrompem a nossa tranquilidade?” Quais são as diferenças corporais? As identidades corporais, parece que aqui todo mundo já percebeu quais são... São aquelas estabelecidas pelo discurso hegemônico, são aquelas estabelecidas pelas propagandas, são aquelas estabelecidas pela mídia, essas são as identidades, isso que a gente persegue, todos aqueles corpos que não correspondem, aquela identidade se torna uma diferença e a presença da diferença incomoda.

Nesse excerto, vemos a diferença narrada de dois modos: estruturalista e diferença cultural. Primeiro, o docente menciona a ideia de Saussure, se alguém é algo, nega todas as demais possibilidades e a diferença passa a ser negativa. Segundo, cita a diferença cultural, colocada à margem, o não padrão, que a partir da visão hegemônica também é negação. Veremos isto com mais cautela nas análises.

A partir da discussão, o docente conclui:

Então, pensar numa perspectiva pedagógica que contempla as diferenças é pensar em currículos, pensar em experiências pedagógicas que contemplem também as diferenças.

Ou seja, tira a diferença da condição de diferente e a inclui como o mesmo, a identidade. Ou, se o currículo é pra diferença ao invés da identidade? Isso não é trocar de posição? Não é inverter a lógica?

Ainda explicou que a cultura, segundo os EC, é entendida como um campo de lutas pela validação dos significados e a produção dos significados é cultural. Também afirmou que se o currículo é um artefato da cultura, é um texto da cultura, uma experiência escolar em disputa.

Disse aos estudantes que a cultura também nos regula, a representação vai inventar modos de ser e maneiras de narrar o outro, a produção de uma norma estabelecida sobre como as coisas e as pessoas devem ser. E essa regulação normativa também produz sistemas classificatórios que aprovam e excluem. Após enunciar exemplos que ilustrassem essa discussão, o docente frisou ser importante notar como os discursos médico, pedagógico, econômico produzem os corpos. Para ele, somos sujeitos na concepção descrita por Hall: pós-

modernos, fragmentados e nos tornamos sujeitos a partir da relação com os discursos que nos posicionam como tal.

Como já posto nesta pesquisa, Hall (1997) anuncia a centralidade não apenas nos níveis globais e locais, mas na constituição das subjetividades. O governo pela cultura se dá através da norma, dos sistemas classificatórios e da produção de novas identidades. Além disso, Hall (2020) ao narrar o sujeito pós-moderno faz menção ao pertencimento a distintas identidades de maneira contraditória, o que faz o próprio sujeito se deslocar nos discursos aos quais se assujeita. Uma vez que as identificações são móveis, não há uma identidade única, mas interesses a serem governados. Ou seja, não há um sujeito identidade e um sujeito diferença.

O professor citou Michel Foucault como um nome relevante para o pós-estruturalismo e anunciou trabalhar com a noção de poder proposta pelo filósofo francês. Sublinhou saber-poder:

não existe uma relação de poder que não seja atravessada pelo saber e não existe o saber que não seja atravessado pelo poder.

E a partir disso, retomou os discursos médico, pedagógico e econômico como imbricados nessa relação saber-poder, uma vez que produzem conhecimento sobre os corpos e os regulam. Exemplificou:

Vamos tomar essa experiência nossa aqui: em tese esta pessoa que está aqui falando com vocês ela conhece esses assuntos, ela organiza o processo pedagógico de uma determinada maneira, ela seleciona determinados conhecimentos na medida em que nós vamos avançando, você vai cada vez mais sendo mais regulada, cada vez mais sendo regulado por um discurso sobre EF, sobre um discurso sobre educação, por um discurso sobre o corpo, que eu vou colocando em circulação e se o critério para ser aprovada nesta disciplina, for se apropriar deste discurso, quanto mais sofisticado for a forma de aferir o quanto você domina este discurso mais controlada, mais controlado por este discurso você está, ou seja, mesmo que você repila, mesmo que você negue este discurso, você está se produzindo sujeito, a partir dele.

Para encerrar a videoaula, retornou às imagens do início da gravação e explicou que elas representam grupos sociais distintos e práticas corporais distintas narradas de certas maneiras que na representação que temos, já sabemos inferir a quais grupos pertencem, sem estranhamento. Para ele, certas práticas, religiões, pessoas são produzidas como a diferença, por estarem à margem e não serem parte do discurso hegemônico. Terminou o vídeo ao defender que para a formação de sujeitos solidários e democráticos é necessário defender as distintas formas de existência e os distintos corpos presentes na escola. Solidariedade e democracia não foram explicadas a partir de algum referencial teórico ou conceituadas, apenas

tratadas como identidade, ou, em termos derridadianos, como significados transcendentais⁵⁹, pressupõe-se que todos ouvintes partilham do mesmo entendimento dos termos por eles serem únicos.

Como atividade para ser entregue via e-mail, os alunos deveriam assistir à videoaula, também assistirem ao episódio 1 de *Periféricu* e a partir dos textos *Juventude e beleza ao alcance de todas: análise dos discursos midiáticos sobre o corpo feminino.; a produção cultural do corpo*, precisariam problematizar a produção da identidade corporal, com envio até o dia 04 de outubro. Como de costume, as atividades tinham data para depois do encontro síncrono, assim ficava mais fácil realizar a tarefa, visto que esse momento poderia ser um auxílio para responder as perguntas dos estudantes.

Na aula remota, fiquei com a câmera ligada como de costume, a monitora e o docente também, mas poucos alunos ligaram. Dessa vez, o docente estava de fones de ouvido, um fone bem grande que não costumava usar nas aulas. Aos poucos os estudantes iam chegando na sala virtual, engraçado que como em uma sala comum é difícil não perceber a chegada de um aluno, na sala virtual também anuncia-se os nomes que entram.

O professor mencionou a videoaula ao citar a construção da identidade corporal e passou a fala para algum aluno com dúvida. A estudante disse:

Eu fiquei em dúvida em relação à criança, que ela já tem contato com o corpo, como elas vão se identificando como certo, como padrão, seria pelos desenhos? Pelos programas? Pela família?

Como resposta, o docente se apoiou em Stuart Hall e lembrou que a cultura nos regula, mas também é regulada, nela se estabelece a norma e se produz os sujeitos, mesmo antes de nascer, de acordo com o professor, as crianças podem ser amadas, rejeitadas, cuidadas ou não, isso já faz parte da cultura. Comentou a influência das famílias, dos cursos, das mídias. Reforçou o papel da escola nesse processo. Para ele, a EF é um dispositivo de produção de identidade corporal.

Em sua fala seguinte, a aluna sublinhou o papel dos discursos na produção dos corpos. E o docente afirmou:

os discursos vão projetando a mulher jovem e bela, que é uma identidade que é interessante para o mercado. Elas jamais farão um discurso em favor da diferença. Às vezes elas transformam a diferença em produto de consumo. Por exemplo, quando o restaurante faz comida étnica, o restaurante também tá materializando a diferença.

⁵⁹ Significados transcendentais são aqueles que perduram, vistos a partir da filosofia clássica, uma visão não pós-crítica, que é metafísico.

Um aluno perguntou se há a possibilidade de, ao não se identificar, uma pessoa ir ficando sem cultura, nas palavras dele. A resposta foi não, pois isso diz respeito à identidade e não à cultura.

Nesse caso, não é cultura, é identidade. Então, nesse momento eu tô até citando um texto que é famoso do T. T. Silva. Se eu penso, se eu digo, se eu me coloco como brasileiro, ao mesmo tempo eu tô me colocando como não sendo outras coisas. Há varias maneira de dizer, eu posso dizer eu sou brasileiro, ou eu não sou isso, argentino, europeu. Ou seja, eu vou dizendo um monte de coisas que eu não sou, daqui a pouco só sobra uma coisa. Ser uma coisa, significa não ser outra. A diferença está contida na identidade. É isso que a gente tá dizendo ali. Agora, se a gente for pensar a cultura, todas as identidades sejam culturais, mas se a gente entender cultura como campo de disputas, esse é um contexto multicultural, porque nós aqui partilhamos significados em algumas coisas e nós divergimos na partilha de outros significados. Até os anos 1980, a gente achava que todo mundo era igual, então a gente fazia força para que todo mundo se apropriasse de uma determinada cultura, na escola, etc. Então, o tempo inteiro a gente fazia isso. Se você perguntar para uma pessoa de idade, talvez ela diga que ser culto é saber vários idiomas, saber tocar piano. Algumas pessoas talvez não considerem que talvez dançar samba é cultura. Então, como você nasce, cresce em determinado contexto cultural e depois vai para escola, você já está acessando outros significados que talvez entrem em choque com os significados que você conhece. Você já vai se hibridizando. Por isso que o Stuart Hall vai dizer que nós temos uma identidade pós-moderna. Na verdade, você não vai sair dessa experiência como você entrou. É impossível assistir o vídeo que tá recomendado para essa semana, ou o primeiro vídeo, ou ler o texto e sair igual. É difícil isso. Por isso que é legal essa conversa, mesmo se você odeia a EF, você vai se constituindo por ela. Tudo vai interferindo na produção da identidade.

Primeiro, reforçou a diferença estruturalista como já havia feito no vídeo. Segundo, ele trata, ao final da fala, a identidade como condição de ser sujeito, a identidade do iluminismo (HALL, 2003) e não a identidade como posição de sujeito em um dado sistema simbólico, isto é, a identidade pós-moderna. Interessante como em uma fala em sequência, mesmo sem mencionar, o professor conseguiu exemplificar a partir da *différance*. Uma experiência não é como as demais, cada uma tem a sua singularidade e única possibilidade de ser em meio às outras, sem negá-las ou marginalizá-las. Foi a primeira vez que nos encontros síncronos o docente dispersou a *différance* mesmo sem referir-se a ela. Uma vivência não nega a outra, uma aula não exclui as demais, apenas emerge como positividade.

E o aluno questionou:

E se a identidade, ela se contrapor a algo que já está inserido?

O docente explicou a partir da ideia de crise de identidade, com o tempo, olhamos para o passado e podemos dizer que éramos idiotas por pensar tal coisa, por ter feito tal ação, e por isso, mudamos. Para ele, a crise tem relação com o abalo das instituições e gera a mudança. A esse respeito, Hall (2020) coloca que o duplo deslocamento tanto da descentração dos sujeitos, quanto do lugar social e cultural nos quais estão inseridos promove a crise de identidade.

Depois de algumas discussões sobre o assunto, ao abordar gêneros distintos, classes sociais, conversarem como exemplo das crianças vindas de outros países e entendidas como diferentes, o mesmo aluno perguntou:

Professor, a produção da diferença sempre é desconfortável?

E o professor disse:

Ser diferente, nesse sentido da diferença é abraçar a identidade. É desconfortável para identidade. Lá na frente, quando a gente avançar para o pós-colonialismo, o colonizador, na verdade a presença do colonizado incomoda o colonizador. O conflito vem da diferença. Vem daquilo que incomoda

O docente fez um paralelo com o texto base, pois ele sempre tentava – a partir das falas dos alunos – englobar os referenciais teóricos para a aula e caminhar na mesma toada. Ainda sobre a diferença, destaca-se sua enunciação:

Quando a escola age para produzir a diferença, também há uma questão da sociedade. A sociedade neoliberal, ela precisa produzir a diferença. Alguém só vai se sentir ganhador ou vencedor se houver alguém que não tá nessa posição. Então, você tá favorecendo essa identidade na lógica da diferença.

Também marcou que é necessário combater a produção das diferenças no sentido de estigmatizar certos grupos culturais, ou seja, não se deve produzir os alunos bolivianos como diferença e excluí-los, ou deixá-los à margem, segundo o docente. Mas, podemos questionar: como compreender esses alunos a partir da diferença cultural? Todos seremos idênticos? A aula ainda contou com alguns comentários, e depois foi encerrada com a defesa do professor da invenção de políticas afirmativas para grupos minoritários (quem sabe essa é a resposta para os nossos questionamentos).

A semana seguinte constituiu-se enquanto *A Semana da Educação* na faculdade, por isso, postergou-se o encontro 4 para os dias 13 ao 16 de outubro. A esta altura, eu já havia

aceitado o conselho do docente e passei a observar as aulas às segundas-feiras. Acompanhei a aula no dia 13 de outubro.

A videoaula 4 intitulou-se *Pedagogias do corpo*, o professor considerou que a partir dela estavam concluindo a primeira etapa da disciplina, uma vez que o semestre avançava e as discussões começavam a ter profundidade.

Os textos para a leitura: *Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness*; *A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar*, ficaram disponíveis para os alunos. Como tarefa, os graduandos deveriam analisar os discursos favoráveis à retomada das aulas presenciais nas escolas brasileiras, considerando os conceitos foucaultianos presentes nos textos. O primeiro circunscreve-se com base nos conceitos de biopolítica e governamentalidade; o segundo utiliza-se do referencial pós-estrutural para discorrer sobre a formação dos corpos.

Para facilitar a leitura das tarefas encaminhadas, o docente pediu que as respostas estivessem no corpo do e-mail e não como um arquivo em anexo. Os graduandos poderiam enviar até o dia 19 de outubro.

Na videoaula, o docente fez referência ao primeiro texto, já que nele se encontravam discussões próximas às realizadas nos vídeos anteriores, sobre o currículo e o governo dos corpos dentro das escolas, a produção dos corpos fitness que imbui um certo estilo de vida, certa alimentação e a prática regular de atividades físicas nos sujeitos. Depois, comentou sobre o segundo texto referência para o encontro síncrono, afirmou que a constituição dos corpos guerreiros acontece nas escolas e que as autoras narram como em uma escola mineira alguns corpos vão sendo produzidos como guerreiros porque tentam escapar das forças que os capturam e acabam também negligenciados por não estarem de acordo com o padrão. Destacou que ambas as leituras utilizam do referencial foucaultiano e, portanto, sua fala enveredou para este percurso.

Segundo o docente, parte do trabalho de Foucault consistiu em buscar compreender o que o discurso produzia e como era produzido, explicar de quais modos as relações de poder atravessavam as práticas e as situações. Para exemplificar, citou a participação das mulheres no futebol, e como houve uma mudança no modo de conceber e narrar a mulher ao longo do tempo. Mencionou o livro *Nascimento da biopolítica* e como Michel Foucault se debruçou sobre as transformações no tratamento dos corpos nas sociedades.⁶⁰ De quais formas o corpo se tornou

⁶⁰ Pontuamos que o livro *Nascimento da biopolítica* não tem a formação dos corpos como foco, mas trata-se de uma obra que visa a economia política e por consequência as transformações na sociedade.

alvo de políticas públicas, de preocupações, de regulação, de investimento. Muito brevemente, pontuou que Foucault utilizou dois métodos de análise em seus trabalhos: a genealogia e a arqueogenealogia, sem descrever detalhes.

Frisou, com base nas leituras para o encontro e nas obras de Foucault, a produção de um tipo de sujeito à cargo da sociedade neoliberal e exemplificou a partir das técnicas vividas durante a escolarização, como as técnicas de silêncio, as filas para manter a ordem, as competições esportivas, a comparação e o desempenho. Com um adendo, não ser exclusividade das obras foucaultianas a análise dos modos de regulação dos corpos. O docente evidencia como as práticas escolares marcam os corpos e ensinam as crianças a vigiarem a si próprias e também aos outros⁶¹.

Também explicou, ainda com base na obra *Nascimento da biopolítica*, a mudança da sociedade que antes tinha um soberano com poder de dizer quem deveria viver ou morrer, para a sociedade industrial que precisa de mão-de-obra⁶². Então, segundo o discurso docente, os sujeitos necessitam aprender a controlar a si próprios, a vigiar seus corpos e estar conforme as normas. A coerção e a punição, segundo o docente, deram espaço para a regulação pelo discurso e a consequente disciplinarização dos corpos⁶³.

O professor pincela a era do biopoder presente em Foucault e narra que em certo momento se deixa de ver o sujeito como indivíduo e emerge uma preocupação com a vacinação das pessoas, com a natalidade, com a higienização, com o controle da população como um todo. Retoma a discussão sobre o poder e evidencia como nas obras de Michel Foucault em que trata do Estado moderno não há um centro onde há poder e os demais apenas obedecem, tampouco um soberano que tenha o poder sobre todos, mas que há na microfísica do poder, o poder sendo exercido nas relações entre os sujeitos. Para concluir, disse:

governo nada mais é que uma forma de controle sobre o outro, uma forma de controle sobre as pessoas, uma forma de controle que um determinado poder, agora sim, o poder estatal faz sobre a população e ele vai empregar técnicas de governo.

⁶¹ Apenas ressaltamos que a disciplinarização dos corpos e a descrição do neoliberalismo não são tratados por Foucault na mesma obra. A disciplina não tem relação com o olhar para a sociedade neoliberal que o filósofo apresenta em *Nascimento da biopolítica*, que aborda o neoliberalismo. As técnicas são anátomo-políticas, podem ser lidas em partes de *Vigiar e Punir* e a *História da sexualidade I* e nos cursos *A sociedade Punitiva* e *Os anormais*.

⁶² Mais uma vez, entendemos que as explicações sobre o soberano e suas decisões sobre a vida e a morte, e a consequente transformação desse poder para as relações, não se encontram na obra mencionada. O tema é tratado em outros dois cursos de Michel Foucault, anteriores ao citado.

⁶³ A disciplinarização dos corpos, nos termos foucaultianos, se dá por meio das técnicas sobre o corpo: a vigilância, a sanção e o exame.

Nesta aula, vê-se que as discussões conceituais passaram a ser mais elaboradas, com maior aprofundamento dos campos anteriormente mencionados nas videoaulas. O docente também marcou que após a segunda guerra mundial, sofisticaram as técnicas, elas ficaram mais meticolosas. O professor mencionou que ao diminuir a presença do Estado, aumenta-se a presença de iniciativas privadas e o mercado passa a ser o regulador da produção econômica.⁶⁴ Engana-se, segundo ele, quem pensa estar livre, pois as formas de regulação estão cada vez mais acentuadas, apesar de sutis. Ao adotar hábitos saudáveis, mais produtivos, mais rentáveis, se está operando de acordo com a sociedade neoliberal. Ele exemplifica até com os exames médicos, os testes de aptidão, as provas nas escolas, as formas de medir, verificar, quantificar resultados, muito comuns na sociedade.

a escola instaura estas práticas dentro de si e para o Foucault elas operam de duas maneiras: na normatização, ou seja, estabelecendo regras do que é possível, do que se deve, melhor dizendo, o que se deve fazer; o que se não deve fazer e na normalização, ou seja, estabelecendo discursivamente uma maneira de dizer o que é normal e o que é anormal.

este projeto que a sociedade apresenta para o sujeito, que a sociedade neoliberal apresenta para o sujeito, que Foucault discute no Nascimento da Biopolítica e tangencialmente no Vigiar e Punir, esse sujeito nada mais é que o *homo oeconomicus*, alguém que produz e consome. (p.24).

O docente estabelece relação entre a discussão foucaultiana e os dois textos base para a aula remota, já que ambos utilizam conceitos presentes nos trabalhos de Foucault. E acaba fazendo referência à videoaula anterior, diz que todos os corpos devem ter direito de existir e devem ser valorizados, opondo-se à lógica neoliberal que visa cada vez mais lucros e consumo. É possível problematizar esse discurso do docente: os corpos guerreiros que foram descritos na aula devem ser valorizados? Corpos opressores, viris, anorexos? Todos os corpos devem mesmo ser valorizados? Não estaria assim caindo no relativismo ao reduzir os corpos apenas aos grupos marginais? Valorizar os corpos não é o retorno do mesmo? Inserção de todos na norma? Essas são algumas das ciladas que nos alerta Pierucci (1990) sobre a diferença.

Como já mencionado, acompanhei a aula no dia 13 de outubro, depois de assistir à videoaula supracitada.

No início da aula síncrona, eu, o professor e a monitora tivemos tempo para conversar, falamos sobre as dificuldades enfrentadas na pandemia, sobre os grupos de estudos Transgressão e GPEF, um estava estudando Foucault e o outro Butler – e, depois, falamos sobre

⁶⁴ Pontua-se que as afirmações docentes não estão aqui para serem julgadas. Se concordamos ou não, o foco é apenas descrever o que foi dito e pontuar a diferença nas análises.

a diferença, o docente parecia gostar de me questionar sobre o assunto. Eu também gostava de tentar responder. Os discursos sobre a diferença presentes nas videoaulas e nos encontros síncronos destoavam bastante do referencial teórico ao qual me baseio e até mesmo das bases do CC, por isso, a minha tentativa de mostrar a minha posição de sujeito nos discursos teóricos ao docente.

Depois que os alunos entraram na sala virtual, o professor perguntou se alguém tinha dúvida e a sala ficou em silêncio, então, ele comentou como a entrega das tarefas tinha diminuído e reforçou a importância dos alunos enviarem as atividades conforme o cronograma.

O docente me perguntou sobre o texto e o referencial foucaultiano, comentei a partir da biopolítica, os modos como a EF corrobora para a disciplinarização dos corpos e também está a cargo do neoliberalismo, acrescentei a tentativa de subjetivar os sujeitos a atuarem na sociedade de certa maneira. A monitora entrou na conversa, afirmou que as coreografias infantis – pois ela era da pedagogia – são parte de vigilância e também de punição, caso as crianças não façam. O professor reforçou que a escola é o local onde há a formação dos sujeitos e a tentativa de produção para certa sociedade, citou o meu comentário, e disse que o dispositivo currículo é muito forte e subjetiva os sujeitos.

A partir da questão de uma aluna, o docente levou a ideia do panóptico de Foucault⁶⁵, comentou que um aluno vigia o outro, e essa sociedade da vigilância vai formando sujeitos que vigiam, segundo o exemplo do docente, em uma firma, se há a premiação do funcionário do mês, não só o patrão vigia, como um funcionário passa a vigiar o outro e a competirem entre si. A escola também faz isso. A escola impõe a competição, favorece o esporte, arquiteta campeonatos. Então, segundo ele, se deve produzir possibilidades para romper com isso.

Depois, silêncio.

Eu sempre ficava com a câmera ligada nas aulas síncronas, como já mencionado. O docente chamou a atenção da monitora para que ela olhasse para o quadro atrás de mim. Eu coleí quatro folhas de papel pardo na parede do meu quarto e fiz o mapa da minha dissertação nele, no centro estava escrito “Currículo Cultural” em letras garrafais. Eles comentaram sobre isso, disseram que gostavam do meu quadro. Também estava escrito “Foucault” na lateral do mapa, por isso entrou para a seara na aula.

Para dar continuidade às discussões, o docente deu mais exemplos dos modos como os alunos vigiam uns aos outros. Uma aluna contou que é professora e também é mãe e não sabe

⁶⁵ Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, mostra como a burguesia conseguiu se desenvolver cada vez mais a partir dessas técnicas de vigilância – sem julgamentos – mas com a possibilidade de produção de outras coisas.

ao certo se separa direito essas duas versões de si. A monitora completou que essa é uma questão histórica, pois a primeira cartilha foi a cartilha materna, porque a docência é ligada à maternidade, a mãe é quem ensina, os professores da educação infantil também devem ter esse cuidado com as crianças. E ainda levantou a questão do machismo nessa produção. A aluna concordou e disse que para ela o corpo da professora é o corpo materno, é o cuidado. Com isso, o professor retomou o texto da primeira aula, sobre a produção dos corpos de certa maneira e como as professoras deveriam se vestir na época, como as mulheres deveriam se dedicar a lecionar antigamente.

A conversa passou a ser sobre a produção do corpo feminino, da educadora, da mãe, da professora do ensino infantil. Falaram sobre os estereótipos de professora, citaram a Helena, da novela Carrossel, a docente boazinha que cuida dos alunos. O docente me incluiu na conversa, pediu para que eu falasse mais sobre o referencial da aula. Foi interessante me sentir parte daquele momento com a turma. Apesar de ter o papel de etnógrafa, pude tentar contribuir um pouco – que de algum modo caracterizou uma observação participante. Apesar de uma análise não ter a ver com gostar ou não daquilo que se analisa, os afetos nos mobilizam e fazem parte do nosso olhar para os acontecimentos, fazem parte da nossa perspectiva, o que de alguma maneira influencia a análise. Eu, também subjetivada pelos estudos empreendidos, olho para a ocorrência das aulas a partir de minhas lentes, apenas. Jamais por outras lentes. Logo, se sou mobilizada pelo desejo de conhecimento, as aulas cujo referencial é conhecido, me atravessam de determinada maneira. Essa exata descrição. Gosto das aulas acompanhadas, conheço os referenciais, quando não, leio os desconhecidos e passo à conhece-los. E quando sou convidada na aula, seja pela monitora ou pelo docente, a falar sobre os textos, sei que estou no País das Maravilhas.

As aulas síncronas eram um ambiente acolhedor e calmo, uma sala virtual onde se poderia expressar dúvidas sem receio, onde se poderia suscitar questões não tão próximas do referencial, mas que com o esforço do docente e da monitora, ficavam lado a lado dos textos utilizados, um lugar onde era possível – em meio aos tempos de pandemia – sentir o mínimo de segurança, conversar sobre os textos teóricos, sobre a videoaula, dar opiniões, escapar da pandemia, por um momento. Talvez, muito provavelmente, os estudantes não partilhassem dessa perspectiva, alguns poderiam concordar, outros discordar fortemente, mas todos teriam suas próprias afeições sobre as aulas virtuais, que aqui, também não cabem.

Uma aluna comentou o quanto a EF trabalha com o corpo e o quanto pressiona as crianças em relação aos seus corpos. O docente concordou e reforçou a tradição da ginástica na

EF, com a disciplinarização dos corpos. Após isso, o professor deu os encaminhamentos para a próxima aula virtual e encerrou o encontro.

O encontro 5 contou com a videoaula sobre as concepções de ensino de EF, sendo o referencial para aula: *O ensino de Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural*. E a tarefa “Tomando como referências a videoaula e o texto recomendado para leitura, identifique as concepções de ensino de EF representadas nos vídeos listados abaixo”. De a até g, sete vídeos ficaram liberados para serem assistidos e classificados. A tarefa deveria ser feita até o dia 26 de outubro. E assim caminhávamos para o meio do semestre.

Na videoaula 5, o professor contextualizou que até o momento tinham sido trabalhados os assuntos referentes à produção da identidade corporal, as pedagogias corporais e, portanto, nesta aula outro passo seria dado para ser possível adentrar às concepções de ensino de EF. Fez menção ao texto supracitado, base para a aula síncrona.

Marca o surgimento da EF no finalzinho do século XVIII, na Europa, e a sua chegada no Brasil, como obrigatória nas escolas no finalzinho do século XIX. Segundo o docente, essa fala não se trata de contar a história da EF, mas apenas situar os alunos do período e do fato de a EF ter passado por mudanças ao longo do tempo. Na sociedade brasileira, com histórico desigual, preconceituoso e escravocrata, a escola inicialmente não era um local para todas as pessoas, mas apenas para alguns selecionados. Com o tempo, as escolas passam a tentar responder às novas demandas da sociedade e englobar todas as pessoas, não mais uma sociedade separada em castas, mas em formato de classes. E a escola passou a permitir o acesso, sem garantir a permanência dos estudantes, imbuindo conteúdos, a partir da visão de uma parcela da sociedade. O docente mencionou as contribuições das teorias crítico-reprodutivistas:

a escola, ela é apresentada para muitos seguimentos da sociedade como uma maneira de ascensão social, a escola ela vai ser aquela instância que vai preparar as pessoas para inserção no mercado de trabalho, quanto mais tempo você permanece na escola, mais retorno financeiro você tem do trabalho que você realiza.

Na sociedade atual, em formato de rede, de acordo com o professor, quanto mais próximo ao centro, mais beneficiado o sujeito será em termos de acesso às políticas públicas, espaços de lazer, condição financeira, etc. A escola contemporânea, para ele, investiu bastante na democratização do seu acesso. Segundo dados apresentados pelo docente, hoje, há 97% das crianças matriculadas nas escolas de ensino fundamental, porém a sociedade ainda deixa a desejar nas garantias de permanência e qualidade, nas suas palavras. O formato em teia não garante acesso a tudo para todos:

há espetáculos, mas não é para todo mundo, então, existe a possibilidade de você viajar. Claro que neste momento, infelizmente não. Existe uma possibilidade de você viajar, mas também não é para todo mundo. Então, só para gente perceber que se, por um lado, nós avançamos no acesso à escolarização, por outro, nós estamos ainda engatinhando em muitas outras questões.

Após esse breve parecer, o docente passou a mencionar as distintas pedagogias: tradicional, crítica e pós-crítica⁶⁶, a partir das sociedades apresentadas nas imagens e anteriormente descritas. A pedagogia tradicional, nos dizeres dele, tinha como objetivo central perpetuar um certo conjunto de valores e conhecimentos cultivado por um determinado grupo social, a ideia era a transmissão da alta cultura que deveria ser valorizada e perpetuada.

Já nas primeiras décadas do século XX, o docente anunciou que houve uma contraposição a essa noção de cultura, efetuada pelo movimento da Escola Nova, com uma preocupação com a participação mais ativa no processo por parte dos estudantes. Com as transformações na sociedade, pós segunda guerra, também mudanças tecnológicas e científicas, buscou-se a construção de uma escola laica e da democratização de seu acesso. Afirmou:

Se por um lado a sua prática escolar, a sua experiência escolar certamente foi muito influenciada por ideias escolanovistas, por outro lado, talvez a maior presença pedagógica, no sentido das suas ideias pedagógicas, na sua experiência escolar e na minha também, se deu sobre influência do tecnicismo educacional.

Dominar técnicas de ensino e ter uma boa didática fazem parte desse contexto, segundo ele. No que tange ao tecnicismo educacional, fez menção ao sistema apostilado, ao livro didático e criticou o fato de os professores serem aqueles que devem passar conteúdos, mas serem eles também a não questionar o que está sendo ensinado. Essas questões, para o docente, começam a aparecer na universidade, nas aulas de currículo, na graduação, porque antes ninguém se preocupava com o que estava ensinando. Para ele, não se trata apenas de ensinar, mas o quê ensinar.

Segue o docente a explicar que com o passar do tempo, fortes críticas ganharam repercussão na França, nos EUA e no Brasil. As teorias reprodutivistas, na fala do docente, denunciam o papel reprodutor da escola e sua consonância com a sociedade capitalista e a sua desigualdade. Algumas crianças permaneciam na escola para aprenderem funções subalternas, enquanto as que tinham condições de ir até a formação, ganhavam benefícios privilegiados dos que deveriam governar a sociedade. Segundo ele, estas teorias alimentaram críticas à escola

⁶⁶ Essa taxionomia é apresentada por Tomás Tadeu da Silva no livro Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, texto já discutido nesta dissertação.

e também o surgimento de pedagogias críticas, tanto no Brasil, com o trabalho de Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, citados por ele, e a educação popular de Paulo Freire, tanto fora do Brasil, como fora dele com autores como Peter McLaren. O docente ainda citou a influência do movimento estudantil na França, as revoluções de 1968, a redemocratização no Brasil em época similar, para evidenciar as mudanças ocorridas na escola devido às demandas sociais do período.

Para ilustrar as novas necessidades da escola no final do século XX e início do século XXI, o professor menciona as transformações que estavam sendo vivenciadas devido às lutas pelo reconhecimento de certos saberes, pela valorização desses saberes e pela legitimação das vozes de grupos minoritários como os lgbts, as lutas feministas, e o movimento dos trabalhadores que muito ajudou nas mudanças e direitos trabalhistas. Retomou a ideia narrada na semana anterior do *homo oeconomicus* e do conceito do empresário de si que não tem os direitos de trabalho.

Mais recentemente, o docente afirma que ao mesmo tempo em que se apresentam críticas à escola, há o neotecnicismo educacional cujo foco é um sujeito-professor que dê conta do material didático e se adapte rápido às transformações sociais. De um lado o neotecnicismo, de outro lado, as teorias pós-críticas. São citados na fala os EC, movimento feminista, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, filosofias da diferença, e a potência dessas teorias para a tematização das aulas de EF na escola, que culminam em professores que trabalham com o rap, com literatura, com samba, jongo, e outras práticas, de acordo com ele.

Após essas explicações, ele retomou a fala inicial da sociedade em castas e da pedagogia tradicional e apresentou os métodos ginásticos como parte dessa configuração. No século XIX, os homens deveriam ser preparados para o combate a as mulheres para a procriação e o cuidado com a casa. Os corpos deveriam ser aptos e disciplinados. O discurso médico higienista prevalecia nesta época.

Depois, com o escolanovismo, houve uma defesa ao esporte, segundo o docente, o esporte foi visto como uma experiência formativa e social. Também a questão afetiva passou a ser relevante nos discursos educacionais, então para o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o social, ganhou espaço na EF a psicomotricidade. Além dela, e também como parte da pedagogia tradicional, segundo o docente, o desenvolvimentismo ganhou força na área, pelos seus objetivos de desenvolver as habilidades motoras e as capacidades físicas dos alunos. Todos

esses currículos foram percorridos bem sumariamente na videoaula, sem detalhes maiores em relação às suas bases teóricas e exemplos de aulas.

Nas pedagogias críticas, citou as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória na EF. O docente avisa que não é objetivo da disciplina entrar em detalhes sobre ambas, mas que elas apresentam uma ruptura com o referencial psicobiológico presente no componente até então. A adoção das Ciências Humanas pela EF e a expressão cultura corporal de movimento representaram um outro modo de conceber o campo. Portanto, de acordo com o professor, o objetivo era promover uma reflexão pedagógica acerca da brincadeira, da luta, da dança, do esporte, e o papel dessa produção através do movimento. Frisou que isso seria discutido na semana seguinte com mais propriedade.

Já na sociedade contemporânea, o docente afirma que há um discurso que produz a escola como o local de formar cidadãos fisicamente ativos, e nessa perspectiva a escola adota um currículo pautado na educação para a saúde, cuja atividade física tem grande relevância, bem como o condicionamento físico e a ideia do fitness. Afirmar que essa pedagogia é parte do neotecnicismo educacional e que contém o discurso das competências, ou seja, presente no entendido currículo tradicional.

Mais recentemente, ele afirma, há também as teorias pós-críticas embasando as práticas pedagógicas. Na EF, o objeto passa a ser a cultura corporal, entendida como toda produção discursiva e não discursiva sobre as práticas corporais. Nas palavras dele, essa proposta de EF tem o compromisso de promover experiências pedagógicas que contribuam para que os alunos compreendam a ocorrência social das práticas corporais e possam também reelaborá-las. Anuncia que na semana seguinte conversará melhor a respeito.

Até o presente momento, podemos observar que a explicação das aulas se dá de modo sequencial, linear, como consta na literatura acadêmica – o que impacta nos modos de cognição e na subjetividade dos alunos. Aqui temos a materialização do currículo como modo de produzir formas específicas de pensamento, o que favorece a noção de permanência das coisas, a identidade. Também notamos, com base na linearidade proposta, os meios pelos quais o docente se dispõe para chegar à discussão sobre o CC, e os conteúdos sobre os quais se debruça, bem como os autores nos quais se apoia. Entendemos que, apesar das críticas que se faz ao modo sequencial como o pensamento moderno se instaurou, configurando uma lógica da evolução, superação e progresso, e que compõem as bases do CC, a explicação dada pelo docente semeia a dificuldade para a compreensão da diferença no sentido pós-estrutural. Afinal, pouco se atentou à genealogia da verdade da EF, isto é, os jogos de força presentes nas suas condições

de emergência e procedência. Desse modo, inferimos que o debate curricular acessado dificilmente será compreendido como disputa, facilitando, por outro lado, a compreensão de que cada teoria curricular supera a anterior, que uma é melhor do que outra, mesmo que elas continuem coexistindo.

Na aula síncrona, no dia 20 de outubro de 2020, uma aluna perguntou sobre o estágio, pois ela frequentava a outra disciplina que também tinha os mesmos conteúdos e mesmo professor. Ele respondeu sobre o assunto. Uma outra aluna fez uma questão pelo chat sobre a psicomotricidade e as aulas de EF na pandemia. A conversa não se estendeu, então, a monitora iniciou outro tema, falando sobre as atividades que estavam sendo entregues pelos alunos via e-mail, que também não rendeu mais comentários.

Uma aluna abordou o assunto da videoaula e disse que não entendeu em que momento as teorias pós-críticas emergiram, se elas eram uma resposta às propostas desenvolvimentistas e da saúde, ou se elas foram construídas na época próxima. O docente retomou a fala da videoaula, grifou que as teorias convivem hoje em dia, na sociedade contemporânea, e também marcou que as teorias críticas foram a resposta primeira às aulas tradicionais, que foram somadas às teorias pós-críticas e seus autores, pois não se tratava apenas de uma questão de classe, mas também de religião, raça, gênero. Falou:

As teorias críticas elas estão comprometidas com a conscientização, emancipação, e as pós-críticas estão muito mais comprometidas com o processo de produção da diferença. Como alguns são posicionados como piores e outros são melhores.

A fala presente no excerto acima, reforça a perspectiva docente acerca da diferença pautada no multiculturalismo crítico, pois, como já foi colocado, os campos ancorados no pensamento pós-estruturalista produzem outros “compromissos”. Uma aluna questionou acerca da atividade de relacionar cada concepção de EF com os vídeos disponibilizados. Esta se caracterizou como a brecha para um enunciado rigoroso, no sentido de discordar, do docente, pois ele disse ser inadmissível um ex-aluno produzir aulas de EF sem se embasar em uma concepção de EF, apenas, separar meninos e meninas nas aulas e propor qualquer atividade, sem fundamentação teórica, como se tudo fosse igual. Também disse que o texto é extremamente fácil e que o que mais se vê são vídeos de facebook com prática pedagógica incoerente.

A aula se concentrou mais nas perspectivas tradicionais da EF, comentaram sobre os métodos ginásticos e os vídeos. O docente logo encerrou a aula.

A semana 6 ocorreu entre os dias 26 de outubro a 30 do mesmo mês. A videoaula continuou a abordar as concepções de ensino de EF, o texto base intitulado *O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos* tratava do mesmo assunto. Após essas preparações, os alunos deveriam identificar no relato de experiência *Jongo: uma roda pela igualdade*, os elementos da perspectiva cultural da EF que a vinculam à formação de identidades solidárias. Sugeriu-se a redação em itens.

Na videoaula o docente retomou o que já tinha apresentado anteriormente e comentou que o objetivo desta semana era identificar as concepções de EF e os sujeitos que essas pretendem formar. Mencionou o texto base de Kátia Rúbio e Mário Luiz Ferrari Nunes, pois esses auxiliam a identificar as identidades almejadas. Conforme o professor, a escola coloca em ação ações didáticas, mobiliza saberes a partir do currículo, vai produzindo maneiras dos sujeitos serem e agirem, como o uniforme, as filas, os horários. Então, segundo ele, o currículo é tudo o que envolve o sistema escolar⁶⁷. Ainda reforça, de acordo com o seu entendimento sobre o texto base:

Que EF ao se organizar de uma determinada maneira, ao colocar em situação uma determinada visão de componente, visão de aluno, visão de aprendizagem, a EF vai estabelecendo uma certa posição de sujeito e nós, mesmo que nós na condição de estudantes destas possibilidades de EF, mesmo que nós tenhamos nos afastados, ou seja, optado por não participar, optado por participar de uma forma dissimulada, optado por nos ausentar destas aulas, mesmo assim esta posição de sujeito está sendo estabelecida a partir desta experiência, ou seja, a não frequência também é uma posição de sujeito assumida.

A partir disso, retomou as discussões anteriormente realizadas sobre os currículos da EF, sendo a formação de identidades saudáveis a proposta do currículo ginástico, as identidades vencedoras sendo o foco do currículo esportivista, as identidades competentes com base na psicomotricidade, as identidades desenvolvidas e competentes do currículo desenvolvimentista. As identidades saudáveis produzidas pelo currículo para a saúde, cujo foco é o neotecnicismo ou neohigienismo. Ainda comenta:

(...) fica bem claro naquela discussão que tivemos nos encontros passados, ao produzir um certo tipo de identidade, estes currículos estão produzindo a diferença, ou seja, quem não corresponde a esta referência ele passa a ser visto como alguém fora da norma, passa a ser visto como alguém que tem que ser corrigido.

⁶⁷ Esta é uma enunciação que corrobora com uma visão crítica. Autoras como Lopes e Macedo (2013) vão anunciar o currículo de outros modos, como descrito neste trabalho em “Currículo é como um bacalhau”.

Mais uma vez, a diferença é dispersada na aula a partir da ideia de identidade, como a parte que não é o centro, não é o aceito, não é o certo, não é a norma, é parte da identidade porque a partir dela passa a ser produzida como o que deve ser corrigido. Nos discursos do docente, a diferença, mais uma vez, é negativa. A *différance* só aparece de forma não intencional, não marcada, não explicada pelo docente, como já aconteceu anteriormente, sem ele discutir o que é diferença. Intrigante.

Depois, mostra que nos currículos críticos há a busca de identidades emancipadas, mas ao narrá-los, faz uma crítica a sua execução nas escolas, segundo o docente há uma extrema dificuldade em ver esses currículos sendo realizados nas escolas, fato que segundo ele, dificultou a consolidação desses currículos. De algum modo, vai dispersando discursos acerca de outras perspectivas como inacessíveis, complicadas, produzindo a diferença negativa.

Ainda diz que algo muito distinto disso aconteceu com a perspectiva cultural da EF, cujo foco é a escola, mostrou na videoaula muitas imagens como exemplo de tematizações realizadas pelos professores em várias escolas. As mais diversificadas práticas corporais podem ser tematizadas no CC, as imagens constataam essa ocorrência. Este é um modo de dispersar o discurso acerca do CC, que não deixa de ser sedutor tanto para os adeptos e aos observadores do CC, como para quem está em formação. Afinal, um currículo que pode tematizar quaisquer práticas corporais e apresenta exemplos reais disso é algo a ser considerado, visto que é constante e circulam com bastante força os discursos que criticam a distância entre a Academia e a escola.

E a identidade cujo CC busca é a democrática e solidária. Nas palavras do professor: “neste sentido de reconhecimento e valorização das diferenças.” (p. 37). A partir das definições de diferença apresentadas nas videoaulas, é nítido que reconhecê-las e valorizá-las é também significá-las à margem, fora do padrão, negligenciadas, negadas, e o objetivo é ter um olhar para elas. A diferença é narrada distante do referencial pós-crítico, ou, talvez, próxima apenas ao Multiculturalismo Crítico - que, como se sabe é citado por Silva (1999), mas não é mencionado por Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013).

Questionei o porquê nas aulas virtuais o docente sempre dizia EF cultural e nunca falava CC, ele respondeu que era só uma nomenclatura, nada além disso. Aspecto que discordamos, pois entendemos que isso ajuda a dispersar outros discursos da EF, como os propagados pelo prof. Jocimar Daólio e que estão ancorados na Antropologia, favorecendo a confusão epistemológica em que vive a EF (NEIRA; NUNES, 2020; NUNES, 2017). O professor perguntou aos alunos, que por estarem já na metade do curso, se eles conseguiam visualizar o

sujeito que a EF cultural pretende formar. Uma aluna disse que estava bem claro. Então, o docente recapitulou os passos até o momento, disse que já discutiu a produção das identidades, a pedagogia do corpo, as concepções de ensino de EF, e que estava, nesta aula, conectando os sujeitos pretendidos nessas concepções. Também ressaltou que se trata de uma aposta, porque os currículos tentam formar os sujeitos, mas não é garantido.

O que o Hall quer dizer as identidades são fragmentadas? Quando você tá promovendo uma identidade corporal, aquela vivência não é vivida da mesma maneira para todas as pessoas, quando você pertence a uma certa classe social, aquele pertencimento não é vivido da mesma maneira para todas as pessoas.

O professor disse que somos todos atravessados por diferentes discursos que nos produzem de determinada maneira, ser homem, ser professor, ser escritor, são discursos diferentes que nos posicionam de formas distintas.

O docente lembrou a atividade quatro, nela os alunos deveriam relacionar o referencial foucaultiano trabalhado com os discursos de voltar às aulas presenciais, o objetivo era que os estudantes percebessem esses discursos como parte de certos regimes de verdade que tentam regular de determinada maneira e não perceber isso pode ser muito perigoso.

Um aluno abriu o microfone, depois que começaram a falar de neoliberalismo, disse que não participou da última aula e não tinha lido o texto, mas tinha uma dúvida, ele perguntou se o “pobre de direita” construído pelo discurso se tratava de algo fragmentado ou de um discurso unificado. O docente respondeu que a identidade é fragmentada, não o discurso. Afirmou que o discurso neoliberal é repetido com muita força, o que produz um regime de verdade. Exemplificou que há discursos definindo o ser estudante, e quando o sujeito se coloca na posição de estudante, acaba por fazer coisas que um estudante daquele discurso faria. Ou seja, a partir da fala docente, existem posições de sujeito inventadas pelo discurso que permitem que se fale dentro de uma ordem discursiva, apesar de não ter citado a obra, a fala estava embasada na *Ordem do discurso*, de Michel Foucault. As aulas costumavam ter essa característica, referências pós-críticas como embasamento.

O professor ainda mencionou o vídeo *Periféricu*, indicado nas aulas anteriores, e exemplificou que no vídeo os sujeitos mudavam de roupa para ir para Pinheiros e para irem para comunidade, segundo ele, há no discurso essa força que faz os sujeitos até se vestirem de determinada maneira.

Um aluno disse que a identidade não parece tão fragmentada assim, pois o aluno que defende EF esportivista, um aluno bom no futebol, não é o mesmo que vai defender as outras práticas; ele problematizou a questão abordada. (Problematização também é parte do CC e vai

tecendo as aulas. Aqui, nas aulas virtuais vimos isso, o que não acontecia na videoaula, pois só o professor comentava.) Como resposta ao aluno, o professor disse que ele pode ser bom no futebol e ainda assim praticar outros esportes, lutas, e ele pode gostar de jogar bola e ainda assim não defender apenas a competição. O docente ainda mostrou como a relação da sociedade com o esporte mudou, não só a relação das mulheres, mas antigamente a prática de alto rendimento era exclusiva das elites, e hoje, os esportes são vistos mais como consumo. Também disse que há muitos professores que se dizem de esquerda, mas torcem para o São Paulo⁶⁸, um time formado por uma organização elitizada.

Em que pese o exemplo de identidade fragmentada, dito por ele ao se referir ao torcedor, o enunciado demonstra a força da representação, que faz circular a identidade enquanto essência, pois o São Paulo F.C. foi fundado em 1930, após um “racha” entre membros do C.A.Paulistano, um dos clubes da elite da cidade com outro clube da elite paulistana, a A. A. Floresta, devido às condições financeiras precárias em que se encontrava. A ruptura se deu entre os que eram contra e os que eram a favor da profissionalização do futebol. O Paulistano se mantém até hoje, tem como associado a mesma elite, apesar de custear uma equipe profissional de basquete e em outros tempos, financiado outras modalidades esportivas. O São Paulo, entretanto, desde o seu início, foi um clube democrático. A narrativa de sua história diz que aceitava jogadores de todas as etnias, classe ou origem, ao contrário de muitos de seus adversários à época. Isto é, mesmo sem sabermos a posição política de seus fundadores à época (que poderiam ser de esquerda), além de sua característica democrática, a identidade do São Paulo F.C. é representada hegemonicamente como time elitizado. Ainda na direção do exemplo dado, os clubes de futebol profissional, atualmente são dirigidos majoritariamente por membros da elite, mesmo os mais populares e contam entre os seus torcedores com sujeitos das mais variadas posições políticas. Outro exemplo de identidade é o Corinthians. Este é representado como o clube do povo, mesmo sendo o time com mais torcedores nas classes média e alta. Aspectos que denotam a fragmentação da identidade dos próprios clubes de futebol e a força da representação que congela a identidade.

Para Hall (2020), o indivíduo é moldado pelos discursos da sociedade, sua constituição é intimamente ligada ao contexto no qual se insere, portanto, a fragmentação e o deslocamento fazem a descentramento do sujeito moderno, pois as pessoas são confrontadas por uma multiplicidade de identidades possíveis que podem se identificar, além dos inúmeros estímulos

⁶⁸ Historicamente, o time de São Paulo, na cidade de São Paulo, foi um dos primeiros a aceitar jogadores das mais diversas raças, etnias, etc.

advindos da globalização que promovem a crise de identidade. Assim, a identidade passa a ser uma celebração móvel, visto que o mesmo sujeito assume diferentes posições discursivas na sociedade.

Então, o aluno afirmou, problematizando, que no futebol sempre tem a competição, um competidor cujo foco é ganhar. E o docente concordou, mas alertou que este é o motivo de não tematizar o futebol desta maneira, mas de partir da ocorrência social e também olhar de outras formas. O aluno perguntou se fazer isso não tira a oportunidade do estudante na escola ser um dia um jogador. O docente disse que o foco na escola não é esse. Depois disso, a aula síncrona caminhou para o fim. Eis um discurso pedagógico da EF pós movimento renovador.

Ao iniciar o mês de novembro, entre os dias 03 e 06, aconteceu a sétima reunião síncrona. A videoaula tratou dos campos de inspiração da EF cultural e a referência para o encontro relatava as teorias pós-críticas, no livro escrito por Silva: *Documentos de identidade*. A tarefa solicitava que os graduandos identificassem o campo teórico que poderia ter inspirado o/a professor/a em apenas uma das experiências relatadas e justificassem o seu posicionamento. Preferencialmente, deveriam realizar a atividade em dupla e encaminhar até o dia 09 de novembro.

Disponibilizou-se quatro relatos de experiência para escolha dos alunos. O primeiro relato intitulava-se “Samba, samba, samba ô lelé” por Marina Basques; o segundo relato “A Pablllo Vittar não é de Deus: descontruindo questões de identidade de gênero na dança pop” escrito por Luiz Alberto dos Santos; o terceiro relato “Quando a mulher continua sendo a ‘outra’ na ginástica rítmica” foi escrito por Jorge Oliveira Júnior; e o quarto e último relato disponibilizado intitulava-se “Carimbó: entre a cópia e a criação” de autoria de Pedro Bonetto.

Na videoaula, o professor contextualiza a escrita do livro referência para a atividade ser entregue via e-mail, pincela os capítulos anteriores da obra ao mencionar as teorias tradicionais e críticas, e avança para a leitura base para a aula síncrona: as teorias pós-críticas. Em sua fala, marca-se que o termo pós não se refere a algo melhor ou define o abandono das teorias críticas, em contrapartida, narra que é algo além, que agrega, mas traz novas contribuições para o campo.

Para iniciar a discussão, destaca quatro características da sociedade contemporânea, sendo elas: globalizada, democrática, multicultural e profundamente desigual. Sobre a globalização evidenciou como a velocidade da transmissão das notícias acarretou mudanças na configuração social, o aparecimento de novas comunidades e o desaparecimento de outras, também ressaltou a homogeneização provocada por este fenômeno, sem citar os fundamentalismos aos quais resistem. Em relação à democracia, deixa claro não ser exatamente

como deveria, mas mostra que ter os direitos assegurados como o voto, ter o livre acesso aos locais públicos, ter a representação das vozes na sociedade é parte de uma sociedade democrática.

Segundo o docente, o fato de a contemporaneidade ser multicultural resultou em uma guarida para as teorias pós-críticas na educação. As pluralidades, as divergências, a heterogeneidade fazem parte dessa configuração. Ainda completa que apesar de globalizada, democrática e multicultural, a sociedade ainda é extremamente desigual em oportunidades, direitos, e principalmente desigual no acúmulo de renda de certos grupos e escassez para outros. Podemos trazer Hall (2003), que mostra a expressão multicultural como termo qualitativo e plural, ora, apresentam culturas também heterogêneas que não se confundem com a tentativa de homogeneização e universalização dos significados.

Para o docente, as teorias pós-críticas buscam saídas para problemas específicos, e auxiliam a entender a constituição dessa sociedade contemporânea. Sublinhou que por não se tratar de uma disciplina de currículo ou de teorias pós-críticas, iria apenas apresentar um panorama geral sobre o assunto, mas os alunos interessados poderiam buscar leituras mais aprofundadas porquanto muitas são as obras nesse sentido. E o CC se apropria dessas leituras para experimentar na prática pedagógica uma intervenção mais adequada à sociedade.

O professor pontua que a noção pós-estrutural de cultura, também presente nos EC, rompe com a concepção antropológica, e é compreendida como a produção dos significados do território em disputa. Segundo ele, é nas teorias pós-críticas que o discurso age na produção da realidade, pois o discurso coloca em circulação os significados, veicula representações, disponibiliza significados para fazer leitura das coisas do mundo.

Vocês também perceberam que o debate identidade X diferença, lembrando que a diferença está contida na identidade, também é importante nas teorias pós-críticas, nós já estudamos isso no começo da nossa disciplina, já fizemos uma passagem deste debate, na produção da identidade, da produção cultural da identidade, o que nos leva a pensar também nas identidades corporais e vamos levar em conta aqui que a diferença é um conceito muito importante. A diferença é uma produção discursiva, que a diferença ela se dá na medida em que nós vamos dizendo o que as coisas são, na medida em que nós vamos estabelecendo como positivo, como polo positivo, vamos dizer assim, a identidade e como nós vamos negando tudo aquilo que não corresponde aquela identidade, ou seja, produzindo a diferença e isto se dá atravessado por uma série de produções de poder e um outro conceito muito importante.

Frisa, em seguida, a característica não essencialista das teorias pós-críticas. Não se defende que o morador de tal região seja algo, ou que a religião determinada seja significada de modo imutável, ou seja, o homem não deve ser definido a partir de um significado essencial, homem é sempre assim, homem é desse jeito, porque os significados mudam. Nessa vereda, as teorias pós consideram o anti-essencialismo, segundo o docente. No entanto, não explicou como eles mudam ou a explicação teórica pautada na linguagem que permite a mudança de significado.

Depois de apresentar esse panorama mais abrangente, o professor se empenhou nos aspectos do multiculturalismo. Narra que ele emerge na universidade estadunidense, no momento em que a segregação racial é derrubada e o questionamento do currículo passa a ser feito por estudantes negros que não partilham das significações ali presentes, configura-se enquanto um campo de intervenção política e pedagógica. Segundo o docente é reconhecer as diferenças e atuar a partir disso. Mais uma vez, diferença negativa. Ainda enuncia as distintas gradações do multiculturalismo, pincelando-as, porém, recorre ao multiculturalismo crítico, que é o foco da explicação e do tema da videoaula. Para o docente:

é disso que se trata o multiculturalismo crítico, então não basta incluir as práticas corporais dos grupos minoritários, é importante entender como funcionam as relações de poder que produzem certas práticas como melhores e outras práticas como piores.

O excerto acima denota uma posição discursiva ancorada nas ideias de McLaren, tratada em "Multiculturalismo Crítico: Teoria e Prática". Cabe enfatizar que esta obra apresenta uma proposta para tratar o multiculturalismo na educação. O educador canadense advoga que o multiculturalismo, enquanto política, contribui para perpetuar desigualdades e opressões ao celebrar a diversidade cultural e não tensionar as estruturas de poder dominantes. Sua proposta se dá pela conscientização das relações de poder e na capacitação para as lutas por justiça social. A sua pedagogia, envolve a reflexão sobre as injustiças sociais e a promoção da ação transformadora. Não por menos, no prefácio da obra, Paulo Freire o considera um parente intelectual. A questão que nos incomoda e, por isso, nosso tensionamento da sua inclusão como teoria pós-crítica, é o referencial teórico adotado, que traz as noções de consciência, emancipação e poder, tido como algo que alguém detém. Mais uma vez, reiteramos que não estamos a criticar a proposta de Mc Laren, mas a levantar a seguinte questão: se não se pode

misturar teorias, o tratamento que lhe é destinado não deveria ser o mesmo de outros discursos/teorias?

O professor também se atenta aos estudos feministas e de gênero em sua fala. Explicou que fazem parte das teorias pós-críticas e auxiliam as tematizações, porque sobretudo as práticas corporais são marcadas por questões de gênero, justamente pelo fato de muitas aulas separarem a prática corporal de meninas e de meninos. Exemplifica dizendo que o mundo é muito mais tranquilo para uma certa identidade de gênero do que para outra.

O docente cita casos de assédio ocorridos em esportes de alto rendimento, também falas preconceituosas proferidas por atletas homens, e ainda narra o fato de as mulheres terem sido proibidas legalmente de praticar o futebol. Todos esses argumentos mostram o quanto é importante ser discutido gênero nas aulas de EF.

E, por fim, nesta videoaula, o professor comenta a respeito da teoria queer. Defende a ideia de compreender queer como “estranho”, segundo ele o que foge à norma, o que escapa aos padrões convencionais do currículo. Nesta teoria, a sexualidade é vista como uma construção social, problematiza o processo do estabelecimento da normalidade em si mesma.

Depois desse sobrevoo feito em relação às teorias pós-críticas, o docente terminou a videoaula.

Acompanhei a sétima aula síncrona no dia 03 de novembro de 2020. Neste dia, os alunos demoraram mais do que de costume para aparecerem na sala virtual. Enquanto isso, conversamos sobre a diferença e discordamos muito. Como algumas outras vezes. Expliquei, mais uma vez, para o docente, que olhar para os grupos à margem e tentar legitimar suas vozes, é olhar a partir da perspectiva de um grupo hegemônico que afirma o Outro como marginal, ou seja, não é entender a diferença a partir do referencial pós-estruturalista, como dispersão com Foucault, como repetição nova em Deleuze, ou como a condição de produção em Derrida. Se há a tentativa de dar voz ao que está à margem, há a concordância de que ele seja realmente marginalizado... logo, é ver como o dominador, portanto, é defender que há dois lados opostos e que um é a positividade, enquanto o outro, aquilo que eu não sou, o que deve ser excluído, está à margem, mas numa tentativa boazinha... dou condições para que ele não seja excluído e tenha voz. Isso não é tratar a diferença na lógica pós-estrutural. Isso é enxergar a partir do hegemônico que tenta favorecer o desprezado. Ou, no mínimo, concordar sobre a existência do marginal e do superior a ele. Ele é negativo, logo, é uma oposição... Também tentei dizer que a explicação de futebol não é vôlei, não é handebol, não é outro esporte, está na vertente estruturalista e associa-se à Saussure, à negatividade do sistema. Tente dizer que não se encaixa

no CC, pois ele está na base epistemológica pós-crítica, e isso faz com que suas produções entrem em choque com sua própria episteme. Me esforcei para mostrar que a *différance* é condição de produção das coisas, é positiva em si mesma, é o que permite ver o jogo cambiante da identidade, é o que possibilita a mudança, mas não sei se com êxito. No final da nossa conversa, o docente deu um xeque-mate: disse para mim que ainda que fosse isso (a *différance*), e concordasse comigo, no que isso ajudaria o CC? Como considerar a *différance* ajudaria os docentes na escola? Questões que mais uma vez demonstram que a posição de sujeito deste docente ancora-se nos referenciais de McLaren, pois, o autor em suas obras fornece exemplos práticos de pedagogia crítica em ação, mostrando como os docentes podem gerar momentos e situações de aprendizado que levem à conscientização política e à prática transformadora. Cabe destacar que o pensamento pós-estruturalista é muitas vezes criticado por se limitar a fornecer insights importantes sobre as relações de poder, mas, nem sempre, se preocupar com questões práticas de como essa análise pode ser traduzida em ação política (WILLIAMS, 2017) ou pedagógica.

Dando sequência na aula síncrona, depois da chegada de alguns alunos na sala virtual, o docente contextualizou o CC e seus chamados campos de inspiração⁶⁹. Segundo ele, são os campos que inspiram a prática pedagógica da EF cultural e fortalecem a sua produção. Avisou que o texto indicado para leitura era apenas um resumo dos referenciais pós-críticos e que se trata de um texto um pouco antigo, de 1999.

Anunciou que tentar fixar as coisas nas pessoas não é uma ideia pós, a tentativa de congelamento dos significados não dialoga com o referencial. Mencionou o vídeo indicado sobre o jongo, afirmou que a professora da tematização tem os dois pés nas teorias pós-críticas, e separou o vídeo de uma educação tradicional.

A Butler tem um livro muito interessante, ele mostra como a heteronormatividade vai ser referência. Mesmo que a gente trabalhe com vídeos com outras coisas, mesmo que a gente trabalhe com textos com outras representações, sempre se fala daquela lógica. É a gente tentar enfrentar essa questão. É a gente tentar combater essa questão. Esse é o grande objetivo da educação, se a gente fosse pensar uma educação muito inspirada nas teorias pós. Ensinar as crianças que todas as pessoas têm saberes, têm culturas, têm patrimônios, porque as relações de poder... elas são tão desiguais... que todo esse esforço não ajuda a desconfigurar essas relações.

Para ele, ainda que as meninas fossem valorizadas em todas as aulas de EF, e mesmo se elas comandassem e escolhessem a prática corporal, e se elas dominassem a quadra, e se elas

⁶⁹ Marcamos que esse é um termo utilizado pelo docente ao longo do curso.

tivessem um lugar de destaque, isso não mudaria a forma como a sociedade se organiza, mas faria as crianças refletirem sobre os modos dessa configuração. Pensar nas injustiças do mundo está em nós, disse ele, pois antes as coisas eram naturalizadas e as teorias pós-críticas ajudaram a mudar a perspectiva dos sujeitos.

A posição de sujeito professor crítico vai se tornando mais evidente. Em que pese sua fala, no primeiro momento, não tratar da mudança social, mas, do sujeito, em seguida, ele enfatiza a importância da reflexão por parte do aluno sobre a injustiça social. Embora haja preocupações semelhantes com as questões de poder e opressão na perspectiva pós-estruturalista, a ênfase na reflexão acerca da estrutura social como uma prioridade central é mais característica da teoria crítica, além de, como já dito, a noção de poder não ser a mesma. Essa posição também se evidencia pelos seus enunciados. No pensamento pós não há garantia de nada, pois ao se tratar das relações de poder nesses modos pode-se até reforçar mecanismos de dominação. Além disso, é preciso reforçar que as críticas pós-modernas e pós-estruturais não são judicativas, tampouco intentam a busca por uma verdade verdadeira, definitiva, que resolveria os problemas anunciados, ou, se quisermos uma identidade definitiva.

O docente ainda completou que a partir desses conhecimentos podemos tentar reverter essas situações injustas, e confirmou que a atual configuração não é boa, mas já foi pior. Exemplificou que em 1950, os homossexuais eram punidos e presos, na Inglaterra, quis mostrar que a luta mudou esse processo de preconceito, e ainda há mais a lutar. Cabem as seguintes questões: o que muda do CC em relação aos currículos críticos que também visavam a mudança da sociedade pelo conhecimento? Ele deve ajudar a transformar a sociedade desigual em uma sociedade mais justa? Nos parece que a noção de totalidade, largamente abordada por McLaren, influencia o discurso deste docente. De modo resumido, tal noção busca compreender o mundo de forma integrada, isto é, considerando todos os elementos como partes integrantes de um todo maior. Isso implica que cada parte do sistema está relacionada às outras e que as mudanças em uma parte podem afetar o sistema como um todo, como ele apresentou à turma.

Como coloca McLaren (1997, p.60) em sua proposta:

Deverei concluir instigando as educadoras críticas a repensarem a importância da crítica relacional ou global - em particular o conceito de totalidade - nos seus esforços em trazer a história e a materialidade de volta para os discursos teóricos e pedagógicos.

A semana 8, dos dias 09 a 13 de novembro, continuou a ser sobre os campos de inspiração da EF cultural, também o assunto na videoaula e a referência bibliográfica não

mudaram, entretanto, as explicações foram outras com detalhes e páginas específicas. Também indicou um vídeo⁷⁰ para que os estudantes entendessem a Pós-modernidade e o Pós-modernismo. A atividade 8 pedia que identificassem o campo teórico que poderia ter inspirado o/a professor/a em apenas uma das experiências relatadas abaixo e justificassem. Preferencialmente, realizassem a atividade em dupla e encaminhassem até o dia 16 de novembro.

O docente retomou as quatro características da sociedade contemporânea que havia discorrido em outra videoaula para dar continuidade à explicação das teorias pós-críticas e as suas contribuições para o CC. Ele ainda afirma que essas teorias possibilitam análises para a compreensão do que acontece e para intervenção no que acontece. Também abordou o fato de elas terem pontos semelhantes, mas não serem a mesma coisa e terem singularidades.

Iniciou os pormenores ao discutir o pós-modernismo como a teoria cuja proposta questionou a modernidade e os seus pilares, segundo ele, a racionalidade técnica, o progresso, o desenvolvimento, a emancipação, a libertação, e o pós-modernismo coloca em xeque essas metanarrativas prometidas pela modernidade e constrói uma atenção ao individual, particular, singular.

Já o pós-estruturalismo é definido pelo docente como mais fácil de se compreender, pois para ele, essas questões pós-estruturais foram mais detalhadas ao longo das videoaulas e conversas com os graduandos. Comentou o fato de os significados não serem fixos, de não haver uma correspondência direta entre signo, significante e significado, também mencionou a linguística estruturalista de Saussure. Tentou relacionar a discussão pós-estrutural com a EF. Interessante essa aproximação realizada pelo docente, já que a disciplina é para as metodologias do ensino de EF, e porque trazer para a realidade dos alunos da graduação auxilia na compreensão da prática pedagógica. Em seu exemplo estruturalista, mencionou que um gesto do voleibol realizado do nada pode não ter significado atribuído pelos telespectadores, mas em um contexto específico, a partida, aqueles que assistem atribuirão certo significado ao movimento, à linguagem corporal.

a novidade que o pós-estruturalismo nos apresenta é lembrar-nos que as coisas não são o que são, ou seja, nós vamos significando as coisas a partir de determinadas relações de poder que estabelecem certas coisas de uma forma e outras coisas de outra forma. Isto já foi dito ao longo das nossas aulas de várias maneiras, o que nós não havíamos dito, nem situado, é que se tratava de uma explicação pós-estruturalista e pós-estruturalismo é uma das teorias pós-críticas, que ajuda, que inspira,

⁷⁰ O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXzKMX8aPgw>.

que leva os professores, professoras a trabalharem de uma certa maneira.

Ao dizer isto, o docente também menciona a mudança nos significados, a sua não fixação, e exemplifica nas distintas significações atribuídas às práticas corporais ao longo do tempo, como a capoeira já narrada enquanto perigo, e hoje entendida como patrimônio cultural brasileiro. Podemos explicitar o fato de Foucault (2020) anunciar a dispersão das descontinuidades para compreendermos o enunciado do professor. A ruptura, segundo o autor, não é um ponto de definição, apagamento completo, um lapso que separa inteiramente – mas sim, uma mudança, um novo rumo. “É sempre, entre positividade definidas, uma descontinuidade especificada por um certo número de transformações distintas” (p.211). Há entre os discursos da capoeira, analogias e diferenças, coincidências e defasagens.

Depois disso, retomou a noção de poder a partir de Foucault. E afirmou:

Michel Foucault faz uma discussão bem interessante da relação saber-poder, onde há saber há uma vontade de poder e é o poder que produz o saber sobre as coisas, ou seja, todo o poder é uma tentativa de governar o outro, o governar a população e como é que a gente faz isso? Produzindo conhecimentos sobre ela, conhecimento que explique como ela opera.

Para o professor, a implicação curricular do pós-estruturalismo é permitir que os estudantes compreendam que as práticas corporais são textos culturais, passíveis de múltiplas significações a depender das relações de poder que possibilitam entender como esses processos acontecem.

Ainda apresenta o pós-colonialismo como uma teoria pós-crítica potente para o CC, pois permite entender o processo de colonização e seus efeitos, por exemplo comentado por ele, como os povos do Norte produzem os povos do hemisfério Sul de forma pejorativa. Reivindicase o direito de narrar-se e não apenas ser narrado. Problematizam-se as representações enviesadas por certos grupos em relação aos outros.

Por fim, caminhou para a explicação sobre os EC. Para contextualizar, comentou:

Um conjunto muito interessante de análises que se iniciam lá na década de 1960, na universidade de Birmingham, lá na Inglaterra, um grupo de pessoas começa a debater a própria ideia de cultura e começa a se contrapor a essa ideia de alta cultura e de baixa cultura.

Mais uma vez, frisou a cultura como sendo uma produção de significados, objeto de disputas, alvo de lutas, acrescentou a preocupação dos EC com a constituição das identidades e os sujeitos colocados em situações privilegiadas em relação aos outros.

A questão é fazer estudos culturais na fila do pão, estudos culturais não é só um debate político, um debate acadêmico, os estudos culturais é uma prática, ou seja, aqueles que defendem que todas as pessoas têm os mesmos direitos, aqueles que defendem que todas as pessoas têm que ser representadas, aqueles que defendem que não há alguém que seja pior e alguém que seja melhor e aqueles portanto, professores, professoras que pensam dessa maneira, organizam as ações didáticas dessa maneira.

Afirmou que os EC tomam partido dos considerados mais fracos e não hegemônicos.

Então quando a gente pensa em descolonizar o currículo, a gente pensa em criar justamente condições para os mais fracos. Uma pessoa culturalmente orientada vai entrar numa briga sempre a favor dos mais fracos.

Sobre o CC, disse:

é uma pedagogia que valoriza o conflito, valoriza a discordância, que valoriza a divergência, não tenta apaziguar, não tenta passar o pano, uma pedagogia culturalmente orientada a partir dos estudos culturais reconhece os conflitos e faz com que as crianças enxerguem que elas estão pensando coisas diferentes, que elas estão dizendo coisas diferentes e que elas concebem as práticas culturais de uma forma diferente e que os sujeitos das práticas culturais pensam de uma forma diferente.

Nesta passagem, a diferença não é mais negativa, a fala anuncia, pela primeira vez intencionalmente durante o curso, na videoaula, uma outra noção. A diferença como parte das relações e não como uma produção inferior. Enxergar diferente, conceber diferente, dizer diferente, pensar diferente, praticar diferente: eis a *différance* em sua potência. Não se trata de comparação, inferioridade, valorização, inclusão, pôr à margem, exclusão. Essa noção derridiana tampouco se mistura com a definição de McLaren (1997) que limita sua compreensão.

Nesta semana, tive de acompanhar o encontro na segunda-feira, dia 09 de novembro de 2020. O professor contextualizou os campos de inspiração da EF cultural enquanto referenciais pós-críticos que rompem com a visão psicobiológica da EF, no entanto, não expôs que as teorias críticas fizeram isso décadas antes. O que pode contribuir, em alguma medida, com a representação de transformadora social para as teorias pós. O que para nós indica a força dos discursos modernos de superação que permite a enunciação do docente e reforça o aspecto

linear de progresso de sua explicação no início das aulas, em que pese a sua crítica. Perguntou se tinham dúvida. Houve silêncio.

Anunciou a relevância dos relatos de experiência do CC, também explicou que as tematizações são artistadas porque acontecem durante o processo, são desenvolvidas criativamente nas escolas, não trabalha com sequências didáticas, mas também não pode fugir do tema. Enunciados que produzem e reforçam o caráter aberto e imprevisível do planejamento das aulas no CC. O que também coloca em circulação a diferença pós-estruturalista. A partir da fala de um aluno sobre as atividades, o docente frisou que é muito importante a parceria entre docentes com a coordenação da escola, se isso acontece, é mais fácil artistar o CC. Também destacou que nem sempre o mapeamento dá certo, que nem sempre as tematizações produzem relatos, e sublinhou: a docência não é uma ciência exata. Disse que há momentos em que ama como foi a aula, em outros, não se sente bem porque parece que falhou com a aula, e isso acontece na escola também. Aqui a *différence* aparece.

Depois dessa fala, uma aluna questionou por qual razão não se fala em pluralidade. O professor respondeu que não condiz com o referencial pós-crítico, pois a pluralidade é a ideia de que existem várias coisas e essas estão no mesmo lugar. Segundo a fala docente, diferença não é diversidade e multiplicidade não é pluralidade. Aqui, em mais um momento, ele tratou a diferença de modo pós-estrutural.

Sobre a diferença, disse que não basta respeitar, pois o respeito você pode respeitar de longe. Essa fala não diz muito. Trazer a diferença para perto seria o ideal, na lógica de que a diferença está na margem. Logo, o diferente é o excluído, o não padrão, o não legítimo, o não hegemônico, o Outro, o não, o negativo: estruturalismo. Aqui, vemos base em Mc Laren.

Em seguida, o docente abordou a tarefa a ser feita, anunciou ser necessário prestar atenção na realização da atividade, pois dessa vez os alunos só deveriam ler os relatos e marcar os campos de inspiração presentes neles, mas na atividade final, iriam ter de analisar o relato completo com todos os conteúdos estudados ao longo do curso.

Perguntou se eu tinha algum comentário sobre a aula. Eu falei um pouco sobre as teorias pós-críticas, afirmei que têm semelhanças, mas é importante olhar para as suas particularidades e não entender como se fossem iguais. Ele perguntou para monitora se ela me achou mais boazinha essa semana, por conta da discussão da diferença da aula anterior. Eu ri. Também escrevi no diário de campo o quanto eu gosto dessas aulas e decidi registrar aqui, mais uma vez. Logo, encerrou a chamada.

A reunião 9 aconteceu entre os dias 16 e 19 de novembro e a videoaula abordou a tematização, a problematização e a desconstrução na EF cultural, bem como o texto intitulado *Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física* foi a referência para a aula. Como tarefa, os alunos precisavam assistir ao vídeo *Tematizando a dança do passinho* e identificar as atividades que constituíssem a tematização e as situações de problematização/desconstrução. Preferencialmente, realizar a atividade em dupla e encaminhar até o dia 23 de novembro.

Na videoaula, marcou-se na fala docente que os termos EF cultural, culturalmente orientada e perspectiva cultural da EF são utilizadas com o mesmo significado.

O docente explicou, com base no trabalho desenvolvido que culminou no artigo referência para o encontro remoto, a relevância da tematização, da problematização e da desconstrução no CC, e também alguns conceitos freirianos desterritorializados e reterritorializados neste currículo. O tema cultural é um exemplo disso, ou seja, é a ocorrência social de uma brincadeira, lutas, ginástica, esporte, dança. Já a problematização relaciona-se com a atitude de desnaturalizar, confrontar os significados atribuídos às práticas corporais, é o exercício de questionar por quais motivos se faz a prática de determinada forma, bem como os significados colados a elas. É a problematização que permite a costura da tematização.

Acrescenta que não basta problematizar, é necessário ajudar os estudantes a desconstruírem as representações das práticas corporais. Anuncia que essa é uma contribuição advinda de uma autora que buscou o conceito em Jacques Derrida e que foi também somada aos trabalhos do CC. O professor sempre enunciava nas aulas os nomes dos autores cujas obras auxiliaram a compor o CC. Nestes resumos optamos por não escrever todos os nomes citados ao longo das videoaulas, apenas destacamos os autores que cunharam os conceitos, como é o caso dos filósofos, por exemplo.

Desconstruir, segundo o professor, não é destruir, mas auxiliar na compreensão do processo da composição de certas representações e significados. É entender como operam as relações de poder para as significações. Além disso, o professor soma ao CC, a proposta dialógica de Paulo Freire, com seus devidos ajustes. Para o docente, o diálogo é extremamente necessário na perspectiva cultural, isto porque a partir de uma prática pedagógica construída pelo diálogo é que se vão construindo os próximos passos da tematização. Explica que a tematização é um processo longo que pode durar dois meses, três meses, que não tem um tempo já definido previamente. E resume:

Então, a tematização é olhar de diferentes ângulos, com diferentes situações didáticas para a ocorrência social da prática corporal e vale convidar alguém

para conversar, vale visitar um espaço, vale ver um vídeo sobre aquela situação didática, vale fazer uma pesquisa, vale até ir na sala de informática investigar as informações que estão lá disponíveis, vale reelaborar essa prática de várias maneiras, vale convidar os alunos mais velhos ou os alunos mais novos da mesma escola para fazer junto, ou seja, há uma série de situações que o professor, a professora desenvolvem que proporcionam essa leitura mais qualificada, essa reelaboração da prática corporal. (p. 54).

Observei a nona aula no dia 16 de novembro, sendo o tema a tematização, problematização e desconstrução, já anunciadas e mencionadas no encontro síncrono pelo docente. Questionou aos presentes na sala se ficou clara a diferença entre ensinar e tematizar e se eles sabiam o motivo pelo qual se diz tematização e não ensino das práticas. Um aluno arriscou responder:

Eu acredito que a diferença é que na tematização a gente observa as práticas que já estão presentes na aula. Tematizar é mais colocar em questão o porquê eles estão fazendo aquilo. Eu entendi desse jeito.

Em seguida, o professor citou a ideia de tema gerador, advinda de Paulo Freire, mas desterritorializada e reterritorializada para a EF cultural, completou ao afirmar que a ideia da pedagogia cultural é fazer os alunos compreenderem as práticas corporais, como elas acontecem, processo distinto de uma escolinha de futebol, por exemplo, cujo objetivo é ensinar os alunos a jogar. Segundo o docente, o papel da escola não é esse. É preciso que na escola as pessoas consigam ler e compreender as práticas. Para ele, tematizar é tornar uma prática corporal objeto de estudo, na tematização preocupa-se com o tema e não com o conteúdo, frisou que não são a mesma coisa. Também ressaltou as contribuições de Paulo Freire para a EF cultural, pois o autor auxilia a pensar o mapeamento, a tematização e o diálogo.

Um estudante questionou se na escrita-currículo o planejamento tem de estar escrito desde o começo do bimestre ou se no meio das aulas pode mudar. O docente afirmou que é esperada a mudança, pois na pedagogia cultural a tematização vai acontecendo nas aulas, com os alunos, também ressaltou que não dá para entregar tudo pronto sem conhecer a comunidade, sem realizar o mapeamento.

A escrita-currículo é o processo de produção da experiência escolar.

A problematização também foi suscitada na conversa. O docente explicou se tratar de uma parte do CC, um encaminhamento pedagógico, é indagar a naturalização dos significados, é pôr em xeque as verdades. Além disso, mencionou a desconstrução e citou Jacques Derrida, autor responsável pela proposição filosófica do termo. Reforçou que desconstruir não é destruir, mas é ajudar a entender como certas representações foram construídas, como mencionado na videoaula. Neste trecho, percebe-se uma aproximação com os discursos pós-estruturalistas, que

como já narrados ao longo desta pesquisa, descontroem verdades e colocam em xeque as identidades.

Um estudante perguntou sobre o trabalho final, mais uma vez o professor detalhou como seria a tarefa e anunciou que seriam analisados relatos inéditos que ficariam disponíveis para os discentes escolherem e entregarem via e-mail. Depois, encerrou a aula.

A décima semana, do dia 23 de novembro ao dia 27 do mesmo mês, contou com a videoaula sobre princípios ético-políticos da EF cultural, sendo dois os textos base: *A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?* e *Definição do tema e planejamento das situações didáticas*. Na videoaula, o docente mencionou os textos e tinha como objetivo que os alunos conseguissem compreender a relevância dos princípios do CC.

Ressaltou que o primeiro artigo é resultado da pesquisa de Pedro Bonetto que em seu trabalho, conversou com professores do CC e analisou relatos de experiência, e identificou que os docentes do CC são agenciados por certos princípios para realizarem a tematização. O segundo também é resultado de uma pesquisa (de outro autor) sobre os relatos de experiência da perspectiva cultural.

O docente menciona a noção de escrita-curriculo, para ele, professores e alunos vão produzindo experiências curriculares, vão escrevendo a trajetória, compõem juntos os passos da tematização, e nesse processo, os professores são agenciados pelos princípios ético-políticos. Sublinha que esse agenciamento, seja por linhas molares, ou linhas mais moldáveis, influenciam na prática pedagógica. Foi a primeira vez que o professor explicou esse referencial deleuziano, com algumas pinceladas sobre o que seriam essas linhas, sem adentrar propriamente em Deleuze.

Afirmou também que apesar de haver objetivos para uma aula, nem sempre as coisas saem de acordo com o planejamento, citou uma passagem de quando trabalho na rede municipal e ao trabalhar com pipas, um cachorro apareceu e a aula tomou outros rumos, porque as crianças deram mais atenção ao cachorrinho do que às pipas, a isto chamou acontecimento, o imponderável nas aulas.

Para ele, as situações didáticas do mapeamento, da ressignificação, da leitura, do aprofundamento, da ampliação, do registro, da avaliação correspondem às linhas duras, às linhas mais fixas, que estruturam as atividades didáticas características da tematização. Já os princípios ético-políticos foram explicitados como situações de imanência, agenciam os

docentes do CC, mas não podem ser ensinados, pois se relacionam com o modo dos docentes compreenderem a sociedade.

Então, no fazer didático, nos encaminhamentos pedagógicos um dos princípios mais interessantes, mais importantes talvez é o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, ou seja, os professores não partem do zero, eles não acham que os alunos nada sabem daquilo e na medida que o trabalho vai andando aquilo que os alunos sabem, aquilo que os alunos já viveram, a maneira de fazer que os alunos tem são valorizadas, são reconhecidas, aparecem nas aulas.

Parece haver uma predileção por parte da interpretação docente sobre os princípios ético-políticos. Interessante que apesar dos referenciais pós-críticos narrados em aulas anteriores, o princípio ligado a uma perspectiva crítica, ao fechamento de fronteiras, à identidade é o considerado mais importante para o professor, reforçando seu vínculo com as teorias críticas. Mas, em sua fala, fica nítido o motivo de sua interpretação: o docente dá ênfase na vivência dos alunos, no que tem sentido para eles, nos saberes discentes. Distante de qualquer levantamento de conhecimento prévio, saberes sincréticos ou ingênuos, que caracterizam os trabalhos críticos de Demerval Saviani e Paulo Freire. Aqui, os enunciados do docente o colocam em posição de sujeito pós-crítico, pois, como dizem Neira e Nunes (2022), se a realidade não é objetiva, os saberes dos alunos são possibilidades da construção de outras formas de produzir e explicá-la.

Como a aula era dedicada aos princípios, apresentou todos. Ressaltou a articulação com o projeto político pedagógico da escola, narrou o trabalho coletivo feito entre os docentes, a comunidade, os alunos e a escola. Também reforçou a crítica às práticas hegemônicas cujo foco é formar certo tipo de sujeito, como resposta detalhou a justiça curricular:

Na perspectiva cultural da EF, nós entendemos que ao trabalhar com jogo, maracatu, com bolinha de gude, com brincadeira de boneca, com videogame você está dialogando com o patrimônio de diferentes grupos sociais, você está tratando de forma séria esse patrimônio de diferentes grupos culturais, portanto você está valorizando diferentes formas de ser e estar no mundo, você está valorizando, reconhecendo e afirmando as diferenças.

Retoma, novamente, a diferença como algo identificável. Relacionou a justiça curricular com a descolonização do currículo e a tematização de práticas corporais não hegemônicas. Explicitou a contribuição do pós-colonialismo, apresentado nas aulas anteriores, para a descolonização do currículo. Asseverou que levar outra narrativa, outra forma de praticar, são partes deste princípio ético-político, por isso há convites feitos para que praticantes, familiares, conhecidos falem sobre as práticas corporais com os estudantes. Aqui, ele assume a posição de sujeito pós-estrutural. Ao não colocar valor na ação, ao afirmar a possibilidade de acessar vários

discursos, o docente reforça a filosofia da diferença, na qual o que existe é a multiplicidade de experiências que escapam às categorias normativas.

Definiu a ancoragem social dos conhecimentos como a promoção de uma análise sócio-histórica e política da prática corporal tematizada. É preciso discutir com os alunos que as práticas têm uma ocorrência social, mas com o tempo se modificam, assim, é possível a resignificação delas, disse o professor. Discorreu acerca da rejeição do daltonismo cultural, não são todas as aulas que os alunos correm, que todos dançam, que todos comentam, pois entende-se a singularidade de cada aluno, se eles não são iguais, eles precisam de oportunidades para engajarem-se de maneiras distintas. Eis aqui, mais enunciados do discurso pós-estruturalista. Nele, os sujeitos e as práticas sociais são tidos como socialmente construídas em meio aos jogos de força e, portanto, sujeitos a mudanças e contestações, indefinidamente (NUNES, no prelo).

Além desses princípios, comentou sobre a enunciação dos saberes discentes como uma contribuição advinda do trabalho de mestrado de Flávio Nunes dos Santos Júnior. Para o professor, é imprescindível que os saberes dos alunos sejam levados em consideração nas tematizações.

Vocês certamente já entenderam o raciocínio da proposta, se você valoriza as práticas corporais de vários grupos sociais, se você valoriza e cria condições para que esses saberes entrem em circulação, se você cria fendas para que outras maneiras de entender a prática corporal e os seus praticantes apareçam, você está falando aqui de uma EF que reconhece todas as formas de estar, você está falando de uma EF que reconhece todas as maneiras de produzir a gestualidade, você está falando de uma EF que reconhece as diferenças, valoriza as diferenças, vocês está falando portanto de uma EF que forma sujeitos solidários, você está falando de uma EF que não é só prática, mas também democratizante, ao concluir o curso vocês vão perceber que outros adjetivos serão colocados nessa frase e que é o esforço de produzir uma experiência pedagógica, ou seja, uma pedagogia do corpo que reconheça que as pessoas podem ter quaisquer corpos.

A fala docente está num lugar onde se promove a força dos discursos críticos que buscam emancipar, superar, incluir, valorizar os distintos corpos. É parte de uma pedagogia crítica compreender o lugar dos corpos e valorizá-los, reconhecer as diferenças e incluí-las. Nesse sentido, vemos não só uma visão de diferença com base nos críticos, mas também uma defesa desse modo de compreensão na aula.

No encontro síncrono, o professor retomou as ideais apresentadas na videoaula e em seguida passou a palavra para a monitora, pois durante o encontro síncrono, ela apresentou seu relato de experiência de estágio docente, então, como tarefa, os estudantes tinham de identificar os princípios ético-políticos que poderiam tê-la agenciado. O envio poderia ser realizado até o

fim do mês. Os relatos das monitoras (porque em outro encontro, a outra monitora apresentou um relato) também ficaram gravados e disponíveis para a tarefa. A monitora que costumava acompanhar as aulas às terças conosco apresentou uma fala nesse dia. A outra monitora apresentou em outro dia, não foi possível acompanhar essa apresentação pois o dia da semana estava ocupado.

A monitora compartilhou a tela, apareceram os slides da sua tematização da amarelinha africana, em uma escola particular de classe média alta. Contou que era auxiliar de classe e por isso não pôde realizar a tematização nas aulas de EF, também porque a perspectiva de EF naquela escola divergia da pedagogia cultural. Contou que começou pelo mapeamento, como já conhecia as crianças sabia as brincadeiras já vivenciadas por elas, um dia brincou de amarelinha na escola e pensou que essa poderia ser tematizada.

A amarelinha africana se tornou objeto de estudo. Escutou uma música da brincadeira com as crianças. A mesma música ela passou para nós, na sala virtual. Disse que cantou a música com as crianças. Vivenciou a brincadeira com elas. Conversou com os alunos sobre o continente africano e pediu que eles desenhassem a brincadeira.

E o que me chamou atenção é que todos eles desenharam figuras de pessoas brancas, porque na sala que eu trabalhava ano passado só tinham crianças brancas. E aí fiquei pensando sobre isso, e achei melhor problematizar outra coisa e eu perguntei para eles, a música é africana?

As crianças diziam que a música não era africana. Então a monitora decidiu explorar mais o continente africano e experimentou a vivência de “ser repórter por um dia” com os pequenos. Com um questionário, as crianças faziam perguntas sobre a África para os outros funcionários da escola. A monitora disse que ficou assustada pois todo mundo achava que a África era um país e não um continente.

Com pesquisas realizadas na escola, as crianças descobriram que a amarelinha africana chamava teca-teca. Fizeram pinturas no chão para brincar de teca-teca. Pesquisaram vídeos de variações dos pulos da brincadeira, começaram a testar outros tipos de pulos. A monitora também disse que no recreio levou um mapa e dividiu os países do continente africano para esclarecer que se tratava de um continente, e não país.

Ela também voltou na questão levantada de terem sido desenhadas apenas pessoas brancas. Então, decidiu fazer uma oficina de bonecas africanas com as crianças. Disse para as crianças que as bonecas tinham um significado histórico, a luta contra a escravidão, que as roupinhas eram feitas com restos de tecidos e que cada uma deveria ser dada de presente para alguém especial. A tematização acabou de todo esse processo, então, as crianças brincaram

mais uma vez ao som da música e a monitora percebeu que já estavam prontos para outras aprendizagens.

Os estudantes da disciplina se empolgaram com a apresentação, fizeram comentários no chat parabenizando a monitora pela tematização. A sala estava cheia, quase 30 pessoas *online*. Depois disso, a aula foi encerrada.

A décima primeira semana, no final de novembro e no início de dezembro, abordou na videoaula as situações didáticas da EF cultural e a referência contou com o capítulo sobre desenvolvimento dessas situações didáticas, também chamadas de atividades de ensino ou encaminhamentos pedagógicos, nas palavras do docente.

As situações didáticas, os encaminhamentos pedagógicos não se restringem à execução motora, mas as experiências do CC contribuem para a compreensão das práticas corporais e sua reelaboração, partem da realidade do estudante, assim, a definição da prática a ser tematizada é um ato político, não acontece sem relação com os princípios ético-políticos.

Como os relatos de experiência já tinham sido utilizados para tarefas e em outros vídeos, nesta videoaula o docente citou-os para falar sobre as situações didáticas, explicou que muitas vezes são lidos nos relatos exemplos de encaminhamentos, suas nomenclaturas. Então, nesta aula, ficaria mais claro o entendimento das situações didáticas.

Iniciou pelo mapeamento ao frisar que não se trata de levantamento de conhecimentos prévios, mas de uma pesquisa da realidade da comunidade, dos saberes dos estudantes, das práticas vividas na escola, é uma situação didática que ajuda o professor a definir a prática corporal a ser tematizada e também permite a enunciação dos saberes discentes sobre a mesma.

As vivências, segundo ele nada mais são do que brincar as brincadeiras, lutar as lutas, praticar os esportes. Geralmente são narradas nos relatos logo após o mapeamento para os alunos vivenciarem as práticas corporais. Para o docente, os professores do CC não ensinam as práticas, mas permitem que os alunos vivenciem, sem a preocupação inicial com a forma correta da gestualidade. Comentou que muitas vezes praticantes são convidados para apresentarem a prática aos estudantes, nem sempre os professores do CC sabem sobre a prática escolhida e acabam apreendendo com os alunos.

Além disso, há sempre um momento de leitura da prática corporal tematizada, pode acontecer na sala de vídeo ao assistirem um esporte, pode ser na sala de aula com imagens, pode ser em uma pesquisa para saberem mais sobre uma dança, pode ser na própria prática vivenciada. Segundo ele, ao praticar e assistir a prática, os alunos fazem a leitura dos significados.

As crianças passam a ler a gestualidade, como se pontua, quais os passos realizados, quais os fundamentos de um esporte, leem as roupas, os telespectadores, a torcida, o relacionamento dos atletas com a arbitragem. A leitura, segundo o docente, precisa ser estimulada, é necessário conversar com os estudantes sobre isso.

Perguntar: O que está acontecendo? Vocês estão percebendo o que está acontecendo? Alguém percebeu como fulaninho, fulaninha fizeram? Alguém tem uma outra ideia? Ou seja, esse exercício de leitura da prática corporal ele normalmente, ele promove a ressignificação.

O docente ressaltou que principalmente com as contribuições do pós-estruturalismo, entende-se a ressignificação das práticas corporais, pois não nos apropriamos dos significados da maneira como eles foram produzidos por um grupo, há sempre mudanças nessas significações, há reelaboração dos significados, então, o processo de ressignificação, segundo ele, é o próprio ato de produção da cultura, por isso, turmas diferentes vão reelaborar as práticas de maneiras distintas umas das outras, porque as ressignificações acontecem de forma ímpar. Aqui, vê-se as influências pós-críticas no discurso docente que compõem a própria literatura do CC. Depois disso, avisou que na próxima videoaula as demais situações didáticas seriam abordadas.

No último dia do mês de novembro de 2020, acompanhei o décimo primeiro encontro síncrono. O professor iniciou falando sobre a entrega das tarefas que comentavam e já faziam a devolutiva via e-mail. Recapitulou a proposta de linhas duras e linhas flexíveis, e para contextualizar a aula, disse que as situações didáticas são vistas enquanto linhas duras, pois em todos os relatos de experiência elas aparecem, mesmo que não na mesma ordem. As pessoas estavam mais quietas do que de costume nessa aula.

O professor explicou a distinção entre conhecimentos prévios e mapeamento. Também retomou algumas distinções entre pedagogia tradicional, crítica e pós-crítica. Falou para os alunos não se preocuparem, citou Henry Giroux, que afirma que no começo da carreira ninguém é crítico, e a pedagogia tradicional acontece. Neste preâmbulo, a monitora pediu para anunciar um exemplo de mapeamento para ajudar os alunos. A partir do exemplo, o professor marcou os princípios da justiça curricular e de evitar o daltonismo cultural.

A conversa tomou outros rumos quando os alunos começaram a falar sobre os estágios e sobre a pandemia, o docente reforçou fortemente a necessidade de tudo ser realizado de maneira remota e ninguém voltar para a escola presencialmente sem as vacinas e sem segurança. Ainda indicou um site com vídeos de tematizações feitas na pandemia.

Em seguida, o docente perguntou se eu tinha algum comentário sobre a videoaula. Eu respondi com uma sugestão, disse que poderíamos falar sobre a noção de vivência no CC. Ele completou:

Não é executar pra fazer bem, não é executar pra emagrecer, mas a vivência é isso. A gente não cobra a melhoria do desempenho. É uma situação que leva as pessoas a performarem uma prática corporal.

A questão é sentir, é o afeto.

Uma aluna questionou se a tematização poderia ser feita em qualquer faixa etária. E o docente respondeu que sim, compartilhou a tela e mostrou uma tematização de circo, realizada na creche. Defendeu a ideia de que não importa a idade dos alunos, mas que de acordo com a série é possível adequar as tematizações. Outra estudante perguntou sobre a escrita-currículo. O docente respondeu que as tematizações são tecidas entre professores e alunos, que se trata de uma escrita curricular, uma produção. Depois disso, deu os encaminhamentos necessários para encerrar a aula.

Como tarefa, os seguintes fragmentos de relatos ficaram disponíveis:

Fragmento 01

Retomando um pouco as primeiras aulas, observei três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntei para eles sobre a EF e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram “bem pretas” como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir deste episódio, comecei a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular. Desse modo, conforme as aulas iam acontecendo, comecei a pesquisar brincadeiras de origem africana. Encontrei um excelente material produzido na Universidade Federal do Pará, uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nesta aula, mostrei para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países deste continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá. (GONÇALVES, T.; DUARTE, L. C. Tematizando as

brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP. Relato completo)

Fragmento 02

Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pabllo Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela “não era de Deus”. Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: “ele é uma bicha louca”, “um viadão”. Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de “bichinhas” por outros que não dançavam, e quando eram músicas da Pabllo Vittar, o Daniel e o Gustavo tapavam seus ouvidos para não escutarem as músicas. Na aula seguinte, levantei os pontos citados para a turma, a questão da vergonha foi tratada pelas crianças como algo normal, porque dançar na escola era diferente de dançar em casa, ou em uma festa. Já sobre os xingamentos por parte dos meninos, surgiu a questão de que homem que rebola muito é boiola, e que dançar é coisa de menina. O Kaique logo respondeu que não devemos chamar ninguém de boiola ou de bicha, e sim de homossexual. Ao perguntar para o Daniel e o Gustavo a ação de tapar os ouvidos quando ouviram música da Pabllo Vittar, eles disseram não gostar dela. O Vanderlan citou que isso era preconceito por ela ser transsexual, e que todos podem dançar, pois isso não diz se uma pessoa é homossexual ou não. Perguntei para ele o que seria uma pessoa transsexual, ele respondeu o seguinte: “é uma pessoa que nasce homem ou mulher, mas que por dentro, sente que é o contrário”. Nessa conversa, a Thabata perguntou o que era pop, e a turma sugeriu outros espaços para que pudéssemos realizar a vivência, como a quadra e o anfiteatro da escola. Realizei as anotações dessas falas para que posteriormente, pudéssemos retornar a dialogá-las. Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade, e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei para a turma que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdade os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha representação somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma. (SANTOS, L. A. “A Pablo Vittar não é de Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato completo)

Fragmento 03

Uma das estudantes com deficiência intelectual teve dificuldades de compreender que era uma competição individual, pois não foi utilizado coletes como na aula anterior. Isso nos mostra que em alguns casos os usos de determinados itens nas aulas são importantes para a melhor compreensão dos

estudantes com deficiência e não afetariam a realização das atividades. Para os estudantes com deficiência não foi necessária nenhuma adaptação na atividade, apenas uma orientação no momento em que eles realizavam as tacadas, demonstrando em qual arco deveriam tentar acertar a bolinha ou em algumas turmas a colocação de setas no chão indicando qual era o percurso. Esse tipo de recurso não ajudou apenas os estudantes com deficiência, muitos estudantes que não haviam compreendido a ordem correta dos gates também foram ajudados. Isso é importante, pois quando realizamos alguma flexibilização visando garantir a participação das pessoas com deficiência, não supomos que algumas pessoas sem deficiência também utilizarão desse suporte, dessa forma, entendemos que essas flexibilizações não são para os estudantes com deficiência, mas para todos que necessitam de mais suporte independente da sua condição física ou intelectual. A Gracinha, apesar da dificuldade de segurar o taco (ela tem uma deficiência física que inclui má formação nos dedos da mão) e de ficar em pé, acertou praticamente todas as tacadas de primeira e os demais estudantes ficaram surpresos. As estudantes que usam cadeiras de rodas também estavam conseguindo acertar. No caso da Dona Mara, uma senhora com deficiência múltipla, que não tem os movimentos dos braços, nós posicionávamos o taco em sua mão e empurrávamos a cadeira para que assim o taco acertasse a bolinha e a bolinha fosse em direção ao buraco. Em todas as vezes que ela acertou o buraco o sorriso dominou o seu rosto. Apesar de não se movimentar, e de falar pouco e com muita dificuldade, as suas expressões revelavam a satisfação em participar das aulas. (MARTINS, J. C. J. Como as práticas corporais permeiam os espaços escolares e o cotidiano dos estudantes da EJA? O Golfe adentra à escola. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. Relato completo)

Fragmento 04

Os alunos assistiram a um vídeo sobre brincantes de maracatu rural e desafiei-os com as seguintes questões: O que vocês pensam ao ver essas imagens? O que é isso para vocês? O que vocês sabem a respeito disso? Conhecem alguém que brinca maracatu? Existe essa prática no seu bairro? Aos poucos, os estudantes se encorajaram. O uso do termo é proposital, porque na trajetória escolar não é muito comum o exercício de fala para exteriorizar aquilo que se está pensando. Essa seria uma ótima possibilidade para exercitar o dissenso, o debate e a discordância; é um processo lento e gradativo, mas, mesmo assim, necessário. Dos poucos estudantes que tiveram vontade de falar, um deles disse que para ele maracatu era coisa do demônio. Durante a conversa, outros olhavam para baixo e ficavam em silêncio, alguns murmuravam expressões como: “O sangue de Jesus tem poder!” e “Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!”. (NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo, São Paulo, SP. Relato completo)

Os alunos deveriam identificar as situações didáticas desenvolvidas e justificar a resposta. Considerar que estudaram o mapeamento, a vivência, a leitura da prática corporal e a ressignificação. Haveriam de enviar a tarefa até o dia 07 de dezembro.

O duodécimo encontro, dos dias 07 a 11 de dezembro, concentrou-se nas situações didáticas da EF cultural, sendo a videoaula acerca delas e o texto base intitulado *Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física*.

O professor, na videoaula, continuou a abordar as situações didáticas da EF, dando sequência à aula anterior. Citou a pesquisa de dois docentes que se debruçaram sobre o CC e investigaram a avaliação e o registro, os dois encaminhamentos a serem trabalhados na aula, além do aprofundamento e da ampliação.

O aprofundamento, narrado pelo docente como o ato de mergulhar na prática corporal, foi exemplificado com a explicação de uma criança que assistia aos jogos de futebol, mas em determinado momento começou a prestar atenção, passou a valorizar a prática, se deu conta das marcações do campo, da arbitragem, das linhas de impedimento, dos gols, então, a criança foi percebendo e aprofundando seus saberes do futebol. A ampliação também é um encaminhamento do CC, enunciado na videoaula enquanto as atividades que ampliam as fontes de informação, os significados, as diversas narrativas sobre a prática corporal tematizada. Durante essas explicações, o docente mencionou um relato de experiência com dominó e outro de jiu-jitsu. Nessas falas, nota-se a presença da *différance*, uma vez que são requisitados diferentes olhares para a prática corporal, novas perspectivas para análise da prática emergem.

Além dessas situações didáticas, comentou-se sobre o registro, um documento acerca do processo da tematização, os relatos de experiências são exemplos de documentação do CC. O docente afirmou que com imagens, vídeos, os professores do CC também registram as práticas vivenciadas com os seus alunos na escola. Na leitura obrigatória para o encontro síncrono havia informações sobre a relação registro e avaliação, o professor sublinhou isso em sua fala, marcou como registro e avaliação andam juntas de acordo com o texto base.

Segundo o docente, avaliar comumente é atribuir um juízo de valor. Essa avaliação sempre impele a uma reação, se a avaliação é boa, continua-se; quando não, muda-se. O professor explicou como a avaliação era vista na escola, como forma de reprovar os alunos, e as provas ao invés de serem avaliações, são na verdade instrumentos de avaliação. Na EF cultural, avaliar não é atribuir nota.

Avaliar, a gente está aqui ressaltando a importância do registro, então se o professor a professora não documentam aquilo que está acontecendo, fica muito complicado, o professor, professora saberem para onde estão indo, ele ou ela vão fotografar, gravar um áudio, vão filmar, vão anotar, vão recolher materiais que as crianças produziram, os registros das próprias crianças, ou seja, é muito importante que você no desenvolvimento da perspectiva cultural da EF, que você documente aquilo que você está fazendo e como vocês viram na bibliografia

sugerida é a leitura, a análise desses registros, desde os desenhos das crianças, até suas próprias anotações no seu diário de bordo e a leitura desses materiais que vai te permitir reorientar o trabalho, rever o trabalho.

A avaliação emite elementos para que os professores do CC possam aprofundar aquilo que os alunos precisam, ampliar o que faltou ser ampliado, ou ainda, reorientar o trabalho e caminhar para outros passos, distante de uma atribuição de nota ou com o intuito de marcar o que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender.

À parte isto, o docente não comentar sobre os modos como os relatos de experiência tratam os registros, não é mencionado que nos relatos os registros aparecem como manifestação da verdade – discurso crítico, e não como produção da verdade – discurso pós-crítico. Mesmo não sendo o foco a análise dos relatos de experiência e as formas de avaliação dos professores do CC, é válido marcar que os relatos em sua maioria são manifestações da verdade do que aconteceu nas tematizações.

Ele até exemplificou com a disciplina do ES. Em tese, os alunos já deveriam ter alcançado os objetivos iniciais das aulas, já deveriam ter propriedade sobre os assuntos percorridos e estarem aptos para a análise dos relatos de experiência, mas como bem disse, não se controla os efeitos sobre os estudantes, então, a avaliação final da disciplina também seria uma resposta para o próprio docente saber se nos próximos semestres deve mudar a ordem das aulas, fazer alterações no cronograma e outras mudanças, em que pese as condições de existência da próxima disciplina serem outras.

As aulas síncronas contaram com o seguinte cronograma:

07/12 – 21h – Aline Nascimento – Brincadeiras da quarentena

08/12 – 21h – Marina Basques – Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela

09/12 – 16h – Eloá Araújo – Boxe no Capão

09/12 – 21h – Flávio Nunes – Transmutando as performances dos corpos

As apresentações foram gravadas e ficaram online para os estudantes que não acompanharam os encontros síncronos, pois a tarefa consistia em apontar as situações didáticas presentes na tematização dos professores. Acompanhei a aula do dia 07 de dezembro de 2020, da professora Aline Nascimento, docente do CC, também cursou duas disciplinas na pós-graduação comigo, interessante observar sua apresentação e ter mais contato com ela. O professor responsável pelo curso apresentou a Aline para a sala virtual, agradeceu por ela ter aceitado seu convite de falar sobre a EF cultural.

A Aline é professora na prefeitura de São Paulo. Em sua fala marcou o quanto pesou ser docente durante a pandemia, o quanto se doeu com o sofrimento das crianças. Isso nos permitiu ver seu trabalho como um fôlego e uma força. Ela evidenciou que a tematização se caracteriza como o que foi possível ser feito na época, devido às condições das aulas.

Ressaltou que no início do ano, os professores da prefeitura conversaram sobre o PPP da escola, tiveram uma discussão sobre as tecnologias na aula antes de saberem que iriam ser obrigados a utilizar a tecnologia para aulas, pois a pandemia ainda não tinha chegado no Brasil. Ela frisou essa parte em sua fala.

Já na pandemia, construíram um grupo de whatsapp institucional para manterem contato com os pais e responsáveis pelos alunos e utilizaram o google sala de aula para as aulas remotas. Apresentou o padlet, um meio virtual, uma ferramenta, onde eram postadas as vivências das crianças. A tematização realizada durante a pandemia contou com as brincadeiras na quarentena. A professora Aline disse que o CC é rizomático, as coisas vão acontecendo nele. Indicando aqui enunciados pós-estruturalistas. Num primeiro momento, ela entrou em contato com as crianças via celular e perguntou quais brincadeiras eram possíveis na quarentena. As crianças respondiam as brincadeiras realizadas com os familiares em tempos de isolamento social. Então, foi solicitado que as crianças gravassem essas vivências e a preocupação da docente era como as crianças iriam ter contato com a produção das outras, os vídeos eram postados no padlet. A docente unia os vídeos em um só e deixava disponível online. Futebol dentro de casa, jogos online, brincadeira com os animais, os pets, jogos de cartas, corrida, pega-pega. Muitas brincadeiras foram citadas por ela.

A professora frisou que partiu da ocorrência social, ou seja, da realidade das crianças e do modo como elas brincavam na pandemia. Ela descreveu como sofisticou a produção dos vídeos, a invenção de um avatar para ter contato com as crianças, as fotos publicadas, os registros das crianças, tudo isso ficou disponível. Entrevistas realizadas com os responsáveis.

A cada semana as crianças tinham uma tarefa a ser realizada e publicada, mas ela narrou os obstáculos na tematização, pois nem todas as crianças tinham acesso à internet, nem todas faziam as atividades, às vezes, uma criança ficava aulas sem aparecer e depois aparecia. Então, tudo isso, dificultou a tematização.

Ela também pediu uma atividade em que as crianças deveriam gravar um vídeo dizendo como estavam, destacou como foi interessante que alguns vídeos vinham com recomendações para lavar as mãos, usar máscara, as crianças aprenderam a se cuidar na pandemia, a ter cuidado com o corpo. Frisou que a tematização condizia com os documentos da EF.

A professora ajuda a dispersar uma noção de diferença pós-estrutural, no sentido em que não buscou a padronização, mas durante um momento de distanciamento social por conta da pandemia, ela conseguiu colaborar com a produção de brincadeiras e vivências das crianças, bem como a partilha dessas experiências.

Depois de 18 semanas de tematização, ela decidiu encerrar o tema, fez um encontro remoto com as crianças para concluir a tematização. Sem a preocupação de corrigir o brincar, o intuito era uma conversa para o fechamento com as crianças. Nesse encontro, também participaram os familiares.

Os alunos da disciplina elogiaram o trabalho da professora Aline. Uma aluna comentou ser importante ver a tematização em uma escola pública, também perguntou sobre a ressignificação. A monitora também elogiou o trabalho. Mais de trinta alunos assistiram à apresentação da professora e apenas 22 ficaram para o momento das perguntas.

Logo depois, encerraram o encontro síncrono. O professor disse que nos esperava para a semana seguinte, o último evento online da disciplina.

O último encontro virtual da disciplina aconteceu entre os dias 14 e 18 de dezembro, sendo a videoaula sobre os conteúdos da EF cultural, e o texto para aula intitulado *Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica*.

Na videoaula, o docente apontou a singularidade dos conteúdos do CC, afirmou ser a parte que mais radicalmente diverge das outras propostas de EF. Relembrou os conteúdos do currículo esportivista como sendo a gestualidade dos esportes; no currículo desenvolvimentista, segundo ele, os conteúdos são as habilidades motoras; na perspectiva psicomotora os conteúdos apresentam uma visão funcionalista, de ordem cognitiva, social e afetiva; na EF para saúde, os conteúdos são procedimentais para a aquisição de uma vida saudável; na perspectiva crítica, os conhecimentos científicos são utilizados enquanto conteúdos; no CC conteúdo não se resume assim.

Segundo o docente, ainda são poucas as pesquisas sobre os conteúdos no CC, mas já é possível afirmar que esse conceito no currículo pós-crítico é uma construção social, não é algo inquestionável e comenta:

Nesse sentido, a EF cultural, ela rompe com as concepções modernas de conhecimento e rompe com as concepções modernas de situações didáticas. Nós já estudamos, vocês já estão percebendo que conhecimento portanto vai ser tudo aquilo que aparece nas aulas quando a gente problematiza certas formas de fazer aquilo que é dito, aquilo que é executado, aquela maneira de executar, aquilo se torna o conhecimento, aquilo se torna o conteúdo, quando a gente desenvolve situações didáticas que ajudam a desconstruir

determinadas representações, todo esse processo que demora muito as vezes ele também é atravessado por saberes. (p.72).

Durante a videoaula, marca como a EF cultural valoriza o hibridismo, a negociação dos significados, os grupos menos favorecidos, os saberes dos alunos, a heterogeneidade, o diálogo. Também grifa o quanto é importante a etnografia no CC, pois o professor precisa conhecer a prática corporal tematizada, é necessário ir a campo, pesquisar, investigar, compreender a cultura corporal dos grupos. Segundo o docente, não é uma etnografia em seus termos primeiros, mas uma observação dos praticantes, uma conversa com os sujeitos da prática, uma entrevista, um questionário, levar em consideração os distintos saberes, pois nesta perspectiva o conhecimento é rizomático. E termina a explanação afirmando que conteúdo é tudo aquilo que acontece na aula. A noção de rizoma, já mencionada nesta pesquisa, é parte de um referencial pós-crítico, onde as coisas vão se conectando e sendo construídas não de forma linear, mas concomitantemente.

Como tarefa, os estudantes poderiam escolher um relato de experiência do seguinte cronograma:

14/12 – Leandro Souza – Dominó: sorte, azar e estratégia

15/12 – Pedro Bonetto – Samba na EF escolar

16/12 – Marcos Ribeiro – Diferentes significações sobre o k-pop

16/12 – Felipe Quaresma – Bicicleta em meio aos fluxos de conhecimentos e afetos

E identificar os conhecimentos acessados na tematização, bem como explicar de que forma esses conhecimentos se conectam. As apresentações dos professores realizadas nos dias das aulas síncronas também foram gravadas para os alunos que não participaram da sala virtual. A atividade deveria ser entregue até o dia 21 do mês duodécimo.

Assisti à apresentação do professor Leandro, que aconteceu em 14 de dezembro de 2020. A aula remota demorou começar, apenas 21:17 o docente responsável pela disciplina iniciou a conversa com os alunos. O docente apresentou o professor Leandro para a turma, avisou que ele ministra aula em duas escolas, uma municipal e uma estadual.

O professor Leandro partilhou a tela, apresentou slides e começou a fala sobre a tematização do dominó realizado nas turmas do fundamental I. Iniciou pelo mapeamento, fez um levantamento das práticas corporais já vivenciadas pelas crianças, perguntou sobre as práticas das famílias e da comunidade. Decidiu, com as crianças, tematizar uma prática que fosse bastante conhecida e também vivenciada pelos responsáveis. Questionou as crianças sobre o que sabiam do dominó e quais significados atribuíam a ele. Uns disseram por diversão, outros por dinheiro, outros para brincar. Então, experimentaram jogar dominó em grupos, cada

aluno do grupo explicava como funcionava para os colegas de sala. O professor Leandro ia anotando as falas dos alunos durante as vivências. Os alunos começaram a perguntar sobre as nomenclaturas das peças, e assim a tematização ia caminhando.

Experimentaram o jogo em duplas, uma dupla contra a outra. Experimentaram o dominó em trios. Também jogaram dominó virtual na sala de informática. Conversaram sobre as diferenças nas marcações de pontuação. O docente problematizou, questionou os alunos sobre qual pontuação era a verdadeira, então foram buscar na internet a origem do dominó, como se jogava antigamente.

Encontraram distintas respostas, inclusive que veio da China, então, pesquisaram e perceberam que as peças tinham quantidades diferentes do Brasil. O professor encontrou um livro sobre dominó europeu e mostrou para os alunos. A tematização aconteceu antes da pandemia. Como em outros países a quantidade de peças era diferente, os estudantes resolveram confeccionar seus próprios jogos de dominó. Fizeram uma exposição dos trabalhos deles, também um campeonato de dominó entre as salas. As meninas ganharam.

Assistiram vídeos de campeonatos, pesquisaram sobre os comentários, as regras, as especificidades dos jogos. Depois, encerrou a fala. Uma aluna da graduação perguntou para o Leandro quanto tempo durou a tematização e ele respondeu um bimestre. Perguntaram se era um tema da EF e ele disse que era. O docente perguntou sobre a história do Leandro com a EF, seu trabalho e os demais docentes, ele respondeu e o docente agradeceu a fala do professor Leandro.

Cabe dizer que é possível escutar os ecos da *différence* na prática pedagógica narrada pelo professor Leandro. Como a noção de *différance* de Derrida indica que os significados não são fixos e estão sempre abertos e sujeitos a interpretações diversas, a multiplicidade de práticas relativas ao dominó vivenciadas pelos alunos evita a imposição de uma interpretação única do que venha a ser o dominó. Isso fica ainda mais evidente diante da confecção das peças e do campeonato organizado pelos discentes. Em suma, a exposição do professor Leandro fez dispersar naquela aula a diferença pós-estruturalista.

Depois, os alunos da aula remota, questionaram o docente da disciplina sobre a atividade final. Foi um momento de esclarecer dúvidas. Os encaminhamentos foram feitos e a aula remota encerrou.

Para concluir a disciplina, os graduandos seriam aprovados mediante a análise individual, enviada por e-mail e arquivo word, de um dos relatos de experiência abaixo a partir do confronto com o referencial epistemológico e metodológico da EF cultural.

Relato A) BONETTO, P. X. R. Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokémon. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP.

Relato B) GOMES, C. A. O. Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk. EPG Gianfrancesco Guarnieri. Guarulhos, SP.

Relato C) IRIAS, E. A. Jiu-jítsu na EPG Manuel Bandeira. EPG Manuel Bandeira. Guarulhos, SP.

Relato D) MONTEIRO, H. C. F. Corpo de dança: quem pode dançar? Colégio Guaiaúna. São Paulo, SP.

Relato E) SOUZA, L. R. S.; AUGUSTO, C. A. Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero. EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP.

Observaremos se a análise:

- a) reconhece os campos teóricos que possam ter inspirado o/a professor/a autor/a do relato
- b) identifica os princípios ético-políticos que agenciaram o/a professor/a na definição do tema e no planejamento das situações didáticas
- c) sinaliza as situações didáticas desenvolvidas pelo/a professor/a ao longo da intervenção
- d) indica os conhecimentos (conteúdos) acessados pelas crianças ao longo da tematização
- e) justifica todas as opções acima com base na bibliografia do curso

Os alunos tiveram acesso a este comunicado e às instruções. A tarefa para conclusão da disciplina poderia ser entregue via e-mail em até um mês, tempo plausível para a sua plena execução. Ao longo do semestre discutiu-se cada um dos elementos necessários para a realização da tarefa, logo, um estudante que acompanhou os encontros síncronos e tomou contato com as referências para as aulas e assistiu às videoaulas, poderia concretizar a análise sem grandes percalços.

Vejamos que, ao final do curso, a produção obrigatória para aprovação contava com uma sistematização instrumental dos campos teóricos existentes nos relatos, assim como os princípios ético-políticos, as situações didáticas e os conteúdos. Então, apesar da tentativa de toda uma reflexão acerca das relações de poder, o governo pela cultura, a produção das identidades, as resistências dos grupos, etc., tudo isso não foi levado em consideração na avaliação. O que não se desvincula de uma ideia avaliativa cujo foco se dá em uma educação efficientista, verificada por mecanismos de seleção, identificação, reconhecimento e com foco nos objetivos apresentados no começo do curso. Esse é um fato interessante, pois demonstra

como alguns aspectos burocráticos da teoria eficientista de currículo governa o fazer docente ou a faculdade⁷¹.

As teorias eficientistas de currículo, pautada nas teorias da administração científica e engendrada no começo do século passado, têm foco nos objetivos educacionais. No final dos anos 1940, Ralph Tyler (1974) declara que a avaliação tem por função verificar a eficácia do currículo, logo se os objetivos foram alcançados. Os resultados da avaliação servem para verificar sua eficiência e, e caso negativo, mudar, reorganizar seus rumos. Uma década depois, Bloom (1993) reforçou a eficiência do currículo a estruturar a avaliação como um processo somativo que deveria verificar os resultados obtidos durante a aprendizagem com avaliações sobre o curso feito. Esses discursos, acessados pelo docente ao longo de sua formação, também presentes no âmbito do ES, se associam a noção de identidade fixa e conhecimento verdadeiro. Ações que entendemos que reforçam os discursos sobre a diferença como problema para a homeostase social.

Por outro lado, Esteban (1999), autora presente nos discursos sobre avaliação no CC e presente na disciplina observada, nos alerta sobre os modos como a avaliação constitui enquanto uma prática que envolve tensões tanto sociais, culturais, quanto do próprio ambiente educacional. Para ela, faz-se necessário compreender o compreender dos alunos e romper com a tradição dos métodos avaliativos que se compõem como instrumentos de classificação, hierarquização, seleção, exclusão ou ainda ferramenta meramente instrumental. Sabemos que há muitos desafios para as avaliações no ES, ainda assim, cabe considerar esses preceitos descritos pela autora e reforçar a posição de sujeito assumida pelo docente no discurso pedagógico tradicional.

Nos últimos momentos da duodécima aula, ficamos eu, a monitora e o docente na sala virtual. A monitora agradeceu pelo semestre e eu também. De algum modo, as aulas se configuraram como um escape à pandemia, pois nos permitiam focar nos estudos e não nas notícias drásticas presentes na televisão. A monitora concordava com isso. Ela agradeceu imensamente ao docente da disciplina pela oportunidade.

Retomo a fala em primeira pessoa para expressar que chorei na despedida e no encerramento da disciplina. Eu choro em todas as despedidas. Essa parte não acrescenta nada às análises, nem ao trabalho, mas diz muito sobre a sua constituição.

⁷¹ Apontamos essa possibilidade pelo fato de não termos investigado se era uma imposição da Faculdade ou escolha do docente.

“– O sangue do Jaguadarte. – disse o Chapeleiro e o entregou num frasco para a menina. – Você tem a nossa gratidão eterna em retribuição ao que fez por nós. – acrescentou.

– Isso me levará para casa? – questionou Alice, ao segurar o frasco.

– Se essa for a sua escolha. – disse ele. – Você poderia ficar. Que ideia!

– Uma ideia maluca e maravilhosa – respondeu Alice, com um sorriso. – Mas eu não posso. (engoliu o líquido) Eu voltarei antes do que você imagina.

– Não se lembrará de mim. – respondeu o Chapeleiro, com olhos marejados.

– É claro que lembrarei, como posso esquecer?”

6. NAS ENTRANHAS DO PAÍS DAS MARAVILHAS⁷²

Como fora mencionado, uma análise pós-estrutural nos termos de Cherryholmes (1993), não consiste em interpretar o texto, falar por ele, achar algo escondido ou subentendido nas entrelinhas. O autor se vale de conceitos foucaultianos, como já posto neste trabalho, pois segundo Foucault (2014) não há nada fora do discurso, e esse configura-se como a parte material, escrita, escancarada. Assim, não se trata de escrever o que o texto disse, mas questionar como ele vem a ser o que é, compreender as suas proposições.

Com as contribuições de Foucault e Derrida, Cherryholmes (1993) evidencia que as práticas discursivas não podem ser desligadas de seu contexto histórico, ou seja, há certas condições de emergência para a produção dos discursos. A arte de unir a desconstrução das verdades estruturantes à proposição de novas formas de significação é visualizada nas obras desses autores. Não se trata da ordem natural, tampouco de algo premeditado, mas as formações vão se produzindo e sendo produzidas a partir de certas regras, relações de poder, jogos de forças, constituídas de diferentes processos que vão compor os próprios discursos. Além disso, com Derrida, vê-se a desconstrução não como destruição, mas enquanto o ato de dentro do próprio texto operar na força de sua construção e desconstruir suas promulgações a partir de sua ideia central.

Pensando isso, a análise pós-estrutural consiste em compreender que os discursos têm seu próprio mecanismo de funcionamento, atuantes na produção de sentido, permitindo o que deve ou não ser dito, e de que maneira se pode dizer. Os ditos sempre remetem a outros discursos anteriormente proferidos, cuja condições de emergência possibilitaram a sua irrupção, ainda assim, abrem para o novo e transgridem os limites anteriormente estipulados, fazendo da diferença sua condição de produção.

Nos interessa compreender os discursos dispersados e as condições que permitiram a emergência deles, ao que remetem e o que produzem, sabendo que seus efeitos não são controlados pelo próprio discurso, mas acontecem nos jogos de forças produtivos que abrem para novos significados.

⁷² Este capítulo pode parecer uma redundância do Glorian Day, entretanto, ele se justifica ao passo que no capítulo anterior não houve a possibilidade de olhar as distintas concepções de diferença de modo agrupado, mas as falas ocorreram dispersas em aulas diversas. Analisar tudo no Glorian Day não seria – ao nosso ver – proveitoso, o que provocaria uma análise repetitiva, pois todas as aulas distintas concepções de diferença apareciam e nos levam a fazer a mesma análise. Desse modo, preferimos comentar no capítulo anterior e agrupar as diferenças neste capítulo para melhor visualizarmos as diferenças e para que os comentários tecidos não fossem sempre os mesmos. Também destacamos que não se tratam de categorias, mas sim de agrupamentos das noções de diferença.

Ressaltamos a noção de diferença que nos ajuda nessa análise:

O diagnóstico assim entendido não estabelece a autenticação de nossa identidade pelo jogo das distinções. Ele estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras. Que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão do que somos e que fazemos. (FOUCAULT, 2020 p.160).

Com as escritas foucaultianas e derridarianas, aprendemos a descentrar, desestruturar, desconstruir, desconfiar-origem, abandonar mimese e abrir significação, fugir da dialética, diluir-sujeito, estimular-invenção, multiplicar e produzir. Nesse sentido, busca-se a invenção, novos caminhos, rumos, sentidos, promovendo a experimentação. Apesar de distintas concepções de diferença, fomentar a sua promoção afirmativa é algo comum nas propostas desses pensadores, sendo também imprescindíveis a problematização das verdades e a transgressão dos limites instituídos (VINCI, 2017).

Partindo das considerações supracitadas, este capítulo trata das análises das aulas acompanhadas durante a pandemia em uma IES pública que já foram descritas na etnografia realizada neste trabalho. Para longe de rasos julgamentos que nos levam a obscuros caminhos onde torna-se o sujeito juiz daquilo que desconhece, nos contentamos em destacar trechos que brilharam aos nossos olhos no país maravilhoso, que poderiam ter sido outros, mas enviesados por nossas lentes, discursos acessados, aulas assistidas, construímos a nossa defesa desta dissertação a partir das possibilidades que encontramos e inventamos nesta empreitada.

Retomando o objetivo do nosso trabalho que busca analisar o modo como a diferença está sendo dispersada, percebemos que o autor-docente discorre a diferença em sentidos distintos, englobados em quatro noções vistas ao longo do semestre: a nossa identidade e a definição do outro, a valorização do diferente e o estruturalismo, a transposição da diferença para a identidade, a espada vorpál. Na sequência, serão apresentados esses ajuntamentos com suas respectivas análises.

Na primeira noção, investigamos a composição da identidade discorrida nas aulas como a consequente definição do Outro. Sabe-se que a identidade é construída no discurso e passa a fazer sentido dentro do sistema classificatório em que ocorre a representação, logo, a identidade discorrida é o modo como a própria aula se constrói e é descrita. Contudo, a fundamentação não se estabiliza inteiramente, pois esse entendimento mostra que a identidade é relacional e marcada pela diferença, nesse caso, o Outro.

Na segunda, observamos a extrema defesa da necessidade da valorização do diferente e a decorrência do estruturalismo. Compreendemos que uma prática pedagógica a favor das

diferenças corrobora com a inclusão do Outro, um apelo não apenas à tolerância e ao respeito, mas à tentativa de englobar a diferença negativada como sendo “tão relevante quanto”, ou ainda, “tão merecedora quanto”, o que acaba por marcar a diferença como negativa, pois se há a tentativa de favorecer os diferentes, logo, eles não são o mesmo, portanto, são o oposto na lógica dos binarismos. Tem influência do estruturalismo.

Na transposição da diferença para a identidade vemos não somente a atribuição de valor para o diferente, mas a aposta em práticas pedagógicas e currículos prontos para o narrado como diferente, logo, a diferença deixa de ser o diferente, e passa a ser a norma, pois é o esperado. Se é imprescindível a espera da diferença, sua aceitação, valorização, investigação e inclusão, longe de qualquer escape ou possibilidade de subversão, a diferença torna-se identidade.

Em espada vorpal, ainda que não seja um processo planejado pelo docente – afirma-se isto porque o propósito dele não era discorrer sobre a *différance* – a diferença é narrada como produção, condição de existência, única possibilidade das coisas e singularidade, noção que corrobora com esta pesquisa.

6.1.A nossa identidade e a definição do Outro

Conceito central nas discussões atuais que abarcam a tensão entre essencialismo e não essencialismo, abertura e fechamento, é o da “identidade”. Apesar das críticas pós-estruturais a essa chave, a partir de Woodward (2014), podemos considerar identidade como uma conceitualização que se conduz como uma reivindicação de determinado grupo social, cultural, étnico, religioso, etc. e que produz uma marcação simbólica em relação a outras identidades cujo resultado é a construção de sistemas classificatórios nos quais há uma ligação com a sua diferença. À parte isso, deve-se contar com negociações, pois as identidades não são unificadas, tampouco imutáveis, mas sim, um ponto de apego, uma tentativa de fixação daquilo que não se pode controlar.

Hall (1997) menciona a complexidade da marcação da identidade num jogo cambiante, desordenado, que não se mistura aos outros grupos identitários constituindo fronteiras que definem uma política de identidade e que ao mesmo tempo não são completas, pois colocam à margem a diferença. Um sujeito não precisa necessariamente se sentir representado por uma identidade, mas ao perceber identificações, passa a narrar-se de forma mais semelhante a determinado grupo. Nesse sentido, vemos que as identidades são formadas culturalmente nos discursos.

Neste agrupamento, evidenciamos os modos de narrar do sujeito docente sobre a identidade, não apenas acerca do conceito, como também da maneira em que a sua própria identidade professor se constitui, tanto quanto a sua visão sobre a identidade da qual faz parte – neste caso, sujeito do CC.

Os regimes de verdade marcam a subjetividade docente uma vez que os sistemas educacionais se constituem enquanto uma maneira política de manter ou mudar o modo de apropriação dos discursos, com a imbricação dos saberes e poderes envolvidos na conjectura da educação. Assim, há a condução dos sujeitos que são parte desse meio: estudantes, professores, estagiários, coordenadores, diretores, inspetores, todos envolvidos no processo participam, atuam e se assujeitam a certas posições discursivas. No caso da disciplina analisada, docente, monitora e discentes aparecem nas aulas e fazem parte desse cenário.

Ao estar posicionado enquanto docente, o professor dita a sua intenção na aula 1: “Nós gostaríamos muito que ao fim do percurso vocês pudessem compreender a influência das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais”. (p.01)⁷³. Ocorre uma dupla aparição da identidade na fala em destaque: primeira – a identidade docente narrada no coletivo “nós gostaríamos” como um sujeito que não atua de forma isolada, mas junto de um grupo, de ajudantes, de outros pensadores, de discursos diversos, cujo objetivo é fazer os discentes entenderem algo. Segunda – a identidade narrada como uma produção parte da cultura e que acontece nas escolas, local por excelência da formação dos corpos. Não apenas é construída uma identidade, mas enuncia-se sobre esse conceito.

A posição de sujeito em questão o coloca dentro de um grupo identitário “ser-docente” no qual assujeita-se a ele e conseqüentemente a uma série de práticas discursivas que influenciam esse ser. Nunes e Boscariol (2023) anunciam a dispersão dos discursos pedagógicos e os modos como no currículo de EF há forças que tentam naturalizar o agir docente tanto nas escolas, quanto nos cursos de formação. Existem tecnologias de organização e controle dos saberes, ou seja, conteúdos a serem ensinados, seleção e aplicação, concepções de avaliação e métodos que orientam a ação docente como algo naturalizado. Praticam-se modos de controle similares à educação básica.

Cherryholmes (1993) orienta acerca do processo de naturalização dos processos pedagógicos, amparados pela taxionomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom e os princípios organizadores básicos de um currículo propostos por Ralph Tyler. Ambos

⁷³ Estas páginas enumeradas pertencem ao diário de campo que conta com as transcrições das falas.

também descritos por Silva (2011). A disciplina observada mostra a força desses discursos, tão criticados por décadas, mas, incrivelmente presente. Não é à toa que ela é composta de seleção, organização, conteúdos, métodos e avaliação, ainda que apresente discussões pós-críticas e referenciais críticos em seu cronograma.

Ora, dentro da própria ordem discursiva existem limites pré-estabelecidos: o sujeito docente é professor titular na IES selecionada, participa de um grupo de estudos circunscrito enquanto coletivo de professores majoritariamente de EF, faz parte dos indivíduos cuja produção acadêmica têm destaque por sua produtividade, é licenciado também em pedagogia, com mestrado e doutorado na área da educação. Todas essas características contribuem para a costura da identidade desse professor.

Como não se diz tudo, em todo o lugar, de qualquer maneira, a partir da formação desse sujeito é esperado determinado discurso sobre educação, EF, ES, CC, porque são os discursos por ele acessados que o formam e o posicionam enquanto professor universitário. Vale ressaltar que apesar de fazer parte de certa identidade, o docente da disciplina é compreendido enquanto uma posição de sujeito, como um princípio de agrupamento do discurso a partir de determinada coerência, ou seja, uma função. Não se trata de julgar se ele fez certo ou errado. Apenas analisaremos os modos como a diferença é dispersada.

Já que nesse primeiro momento destacamos “a nossa identidade e a definição do outro”, na aula 2, ao discursar acerca das concepções de movimento, vê-se a diferença sendo colocada como oposição.

Certamente já ouviram falar tal atividade é boa para melhorar coordenação motora, ou se você fizer assim ou assado você vai melhorar o movimento, vai melhorar a execução motora. Em todas essas situações a ideia de movimento que está por trás é influenciada pela psicologia do desenvolvimento. (p.05).

No intuito de mostrar que há distintas formas de entender o movimento, a fala também leva a uma definição dos outros modos de compreensão que não os propostos pela disciplina, o que corrobora com uma tensão entre nós e aqueles que não são parte desse grupo. Vejamos a seguir trecho em que há nítida a marcação. “Nós trabalharemos aqui com a ideia de que o movimento é resultado de uma experiência cultural”. (p.06).

A gente pode pensar também num universo muito grande de experiências corporais que estão vinculadas diretamente a pertença ou não a um certo grupo, saber dançar uma música ou estilo, ou um gênero, saber brincar uma brincadeira, saber praticar um esporte, tem tudo a ver, com a sua condição de classe, de raça, de etnia, de religião, local de moradia, território, etc, então nada é natural, no que diz respeito ao corpo, nada! É dado pela cultura, tudo é uma produção repleta de embates, repleta de choques, repleta de atritos, repleta de relações de poder. (p.07).

Se olharmos para o campo de utilização deste enunciado, podemos entender que ele se vincula a noção de identidade como pertencimento a certo grupo cultural, que não é formado naturalmente, mas é fruto de relações de poder entre esses grupos. Jamais isolado, esse enunciado está relacionado a um conjunto de enunciações no meio dos quais figura, ele mesmo tem uma identidade (FOUCAULT, 2020).

Stuart Hall (2020) anuncia três concepções de identidade: sujeito iluminista, sociológico e pós-moderno. O primeiro seria o sujeito centrado, unificado, dotado de razão, cujo núcleo interior permanecia idêntico ao longo da existência desse indivíduo. O segundo, por conta da modernidade, não era mais um sujeito autossuficiente, tampouco autônomo, mas constituído na relação com as pessoas importantes para ele, a identidade sendo uma interação entre o ser e a sociedade. Para concluir, o autor chega na concepção pós-moderna, de um sujeito com uma identidade não fixa, não essencial, formada e transformada continuamente pela forma de representação dentro do sistema cultural. Nessa concepção, não há um ser anterior ou fora dos discursos, como nas duas primeiras. Vale grifar que é esta a noção presente neste texto e anunciada no CC (NEIRA; NUNES, 2020; 2022). Essas concepções são também condições de emergência para o enunciado do professor, que inclusive cita esse mesmo referencial.

Na ideia de produção de identidade e que como vocês viram bem nas discussões dos discursos corporais, ela caminha *pari passu* com a diferença. Para os estudos culturais a identidade contém a diferença. (p.13) AULA 3.

Nessa primeira composição das análises, vemos que o tipo de discurso enunciado pelo professor trata a diferença como contida na identidade, pois ao colocá-la à margem, a diferença é marcada como aquilo que não se encaixa, mas é por essa marcação que a identidade ganha seus próprios contornos. Ao dizer que tem expectativas, que leva em consideração uma concepção de cultura, de identidade, de educação, o docente acaba por definir os limites daqueles que pertencem a esse mesmo grupo do qual fala e os outros – aqueles que não fazem parte. Então, a nossa identidade acaba por produzir a definição do outro, ou seja, na disciplina fica claro uma certa visão de diferença: o Outro.

Essa premissa está presente em escritas de diversos autores já citados que explicitam o jogo da identidade e diferença. Com base nessa discussão, é possível compreender o porquê de o docente utilizar relatos de prática que visam “dar voz” aos grupos silenciados, aos grupos menores, aos vistos como à margem das aulas de EF. Esse discurso nos ajuda a entender os modos como o CC é visto pelo docente. Se a diferença é – nesses termos – produzida como

aquilo que não é identidade, faz sentido querer dar voz aos que não fazem parte da identidade. Mas há um duplo movimento, porque ao narrar a diferença dessa forma e propor um CC que olha a diferença produzida como negação, nas aulas do ES, o docente marca sua identidade e os alunos como diferença devem se encaixar no que está proposto.

O que que o Stuart Hall coloca num livro muito importante, chamado *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, ora a produção da identidade ela se dá *pari passu* com a produção da diferença, na verdade a diferença está contida na identidade e vice-versa, então identidade e diferença caminham juntas. Ao dizer sou tal coisa ou ao pensar ou ao me colocar como sendo tal coisa, ao mesmo tempo eu não sou. Se eu digo sou brasileiro, eu não sou argentino, eu não sou paraguaio, eu não sou equatoriano, não sou guianense, não sou nicaraguense, ou seja, ao mesmo tempo que eu sou alguma coisa, eu não sou outra coisa. (p.13).

Devemos pontuar que Hall explica a produção da identidade nessa lógica, mas isso não é sinônimo de vinculação do autor a essa explanação, muito distante disso, o sociólogo se utiliza de referenciais pós-estruturalistas com Foucault e Derrida para evidenciar outras noções do termo. Um fragmento disso pode ser visto no enunciado do docente:

(...) a questão é que o que diferencia identidade de diferença é um conjunto de relações de poder, que vão produzindo, vejam bem, vão produzindo certas identidades como positivas, como importantes, como valiosas e vão produzindo outras identidades como negativas, como pejorativas, como ruins, então estas outras identidades que vão sendo produzidas dessa maneira na verdade elas são a diferença. Então, ao dizer que eu sou tal coisa, eu estou me colocando como a referência para algo que não é positivo, que eu quero me afastar, aquele o outro e o Outro escrito com a letra maior, com a inicial maiúscula. (p.13).

Devemos pontuar que Stuart Hall (2016, 2020) explica – como citado pelo docente – a diferença saussuriana e bakhtiniana, ambas negativas, uma vez que o Outro é o diferente. Este fato não significa que a defesa do jamaicano seja estruturalista, pois o autor está apenas narrando distintas noções de diferença. Em seu livro “Cultura e representação”, Hall (2016) explica a espetacularização do Outro e mostra para os leitores como se dá esse processo e a produção da diferença como negação, porém, mais a frente, desmistifica a estereotipagem racial através de sua argumentação, o que comprova a tentativa da identidade de fixar os significados que não podem ser congelados e que não passam de constructos sociais feitos por convenção no e pelo discurso, tendo a centralidade na cultura.

Ser a diferença, portanto, é estar do lado de lá, é ser aquilo que eu não sou, aquilo que eu não quero ser, ser a diferença, é ser, portanto, o lado mais fraco, o que está a margem, o que está afastado e a própria presença de quem está à margem, de quem está afastado incomoda a identidade. Então, diferença e identidade, elas são, na verdade, elas produzem na verdade um contexto

bastante conflitivo, a diferença ela incomoda o tempo inteiro a identidade, a presença da diferença incomoda a identidade (p.13).

Nós, enquanto professores e professoras, nós produzimos uma certa identidade de estudante, perseguimos esta identidade de estudante e aquele estudante, aquela estudante que não correspondem a essa identidade, nós ficamos o tempo inteiro tentando empurrá-los para fora, tentando afastá-los, retirá-los da escola, retirá-los da experiência pedagógica e nós fomos aprendendo nas nossas vivências culturais, nós fomos aprendendo que a diferença é: a criança que não para quieta, a criança que pergunta toda hora, a criança que não corresponde com as tarefas que são solicitadas, a criança que briga, a criança que morde, a criança que bate nos amigos, nas amigas, criança que “incomoda”, essa é a diferença. A presença da diferença ela traz um certo desconforto, ora, esse é o contexto da sala de aula, e eu estou colocando a situação de uma maneira bem caricata. Imagina no contexto da sociedade, quais são as diferenças que nos incomodam, quais são as diferenças que “interrompem a nossa tranquilidade?” Quais são as diferenças corporais? As identidades corporais, parece que aqui todo mundo já percebeu quais são... São aquelas estabelecidas pelo discurso hegemônico, são aquelas estabelecidas pelas propagandas, são aquelas estabelecidas pela mídia, essas são as identidades, isso que a gente persegue, todos aqueles corpos que não correspondem, aquela identidade se torna uma diferença e a presença da diferença incomoda. (p.14). (AULA 3)

Nos trechos apresentados, há um acréscimo ao entendimento do que é a diferença, além de produzida e parte da identidade, é também o que incomoda. Peter McLaren (1997) aponta a diferença a partir da explanação de pós-modernismo de resistência, para o autor, essa seria uma política da diferença: interrogar as próprias produções da cultura, uma oposição aos textos culturais através de seu entendimento, uma prática da crítica. Nesse sentido, as diferenças são resultado de relações desiguais ao longo de um processo histórico. Logo, o foco seriam lutas para transformação dessa situação – o que de fato não ocorre⁷⁴, mas, é o modo de compreensão na obra citada e que está ao encontro do discurso enunciado nessas aulas.

O docente – marcado pelo discurso – acessa distintos saberes sobre educação, didática, ES, EF, discentes, currículo, e acaba por assumir uma posição a partir desse quadro, conforme já descrito. Este lugar o qual assume, coloca o sujeito-docente em diálogo com um conjunto de enunciados já existentes previamente a sua posição, mas também permite novas produções com base nos novos atravessamentos, acontecimentos-aula. Pensando na abertura para o novo, desconhecido, inédito, podemos olhar para os exemplos trazidos pelo docente:

Vamos tomar essa experiência nossa aqui: em tese esta pessoa que está aqui falando com vocês ela conhece esses assuntos, ela organiza o processo pedagógico de uma determinada maneira, ela seleciona determinados

⁷⁴ Apontamos no texto que essa revolução não ocorre justamente porque a diferença deixa de ser o que está sendo caracterizada se for colocada fora da margem, ora, se trata-se de uma produção e de algo colocado à margem, o seu deslocamento para o centro a torna outra coisa. Todavia, as incongruências epistemológicas não são nosso foco, nos interessa o discurso dispersado e seus efeitos.

conhecimentos na medida em que nós vamos avançando, você vai cada vez mais sendo mais régulos discada, cada vez mais sendo regulado por um discurso sobre EF, sobre um discurso sobre educação, por um discurso sobre o corpo, que eu vou colocando em circulação e se o critério para ser aprovada nesta disciplina, for se apropriar deste discurso, quanto mais sofisticado for a forma de aferir o quanto você domina este discurso mais controlada, mais controlado por este discurso você está, ou seja, mesmo que você repila, mesmo que você negue este discurso, você está se produzindo sujeito, a partir dele. (p.17).

Apesar de no início do trecho o docente mostrar que detém a organização da disciplina e a partir de suas decisões as coisas são reguladas, compreendemos com Foucault que é o discurso e não o sujeito que produz o conhecimento, e posteriormente, o professor responsável pela aula também segue esse entendimento ao narrar as formas de regulação dos sujeitos através das práticas discursivas.

O discurso produz através de distintas formas de representação um conhecimento racionalizado sobre o outro, a partir disso, parece um processo “natural” narrar o outro, e o modo de dizer sobre aquele que não se é, repetidas vezes, leva à construção de estereótipos: discursos com efeito de verdade que tentam congelar a imagem alheia, um grupo de pessoas, um conjunto de sujeitos com base na visão estereotipada formulada nas práticas discursivas.

os discursos vão projetando a mulher jovem e bela, que é uma identidade que é interessante para o mercado. Elas jamais farão um discurso em favor da diferença. Às vezes elas transformam a diferença em produto de consumo. Por exemplo, quando o restaurante faz comida étnica, o restaurante também tá materializando a diferença. (p.12).

Aqui, mais uma vez, vemos a diferença como algo negativo, colocado à margem, em oposição à identidade – jovem e bela. Em um primeiro momento, no trecho em destaque, esse discurso de oposições binárias vai forjando a identidade como o que deve ser perseguido e a diferença enquanto o não desejado, nesse sentido o diferente é algo problemático e não agradável para os sujeitos. Entretanto, no mesmo parágrafo, há mais um exemplo de diferença, mas desta vez, utilizada como mercadoria, produto, ou seja, deve ser buscada pois é interessante para o mercado.

Os discursos que vão sendo dispersados trazem ideias que nas primeiras produções sobre a EF no Brasil não eram vistas. Soares (2004) evidencia a chegada do componente com raízes europeias, mas cuja preocupação não se dava com base no incentivo do corpo feminino como a mulher jovem e bela, justamente pelo fato de as mulheres serem narradas como “do lar”, não cabendo o exercício físico, tampouco o esporte.

A partir de lutas de mulheres por espaços na sociedade, também pelo avanço do mercado na produção das subjetividades e pela valorização dos corpos saudáveis e belos, novas produções emergiram. A mulher, na fala docente, ao enunciar – mas sem concordar – a visão mercadológica, deve ser jovem e bela. A esse respeito, Sampaio e Ferreira (2009) descrevem o fenômeno contemporâneo da supervalorização da beleza cuja busca pelos padrões corporais é intensificada nos discursos presentes na sociedade, logo, as identidades são construídas conforme essa pressão e estigma influenciadas pela sociedade do consumo.

Por isso, na fala do professor, de início, a diferença jamais será buscada pelo mercado, uma vez que a mulher jovem e bela é o padrão, portanto, tudo o que fugir desse paradigma é considerado diferença, o Outro. Apenas haverá interesse nesse ponto da diferença, se ela for transformada em produto pelo mercado, pois o que vale são os lucros.

Nesse caso, não é cultura, é identidade. Então, nesse momento eu tô até citando um texto que é famoso do T. T. Silva. Se eu penso, se eu digo, se eu me coloco como brasileiro, ao mesmo tempo eu tô me colocando como não sendo outras coisas. Há várias maneiras de dizer, eu posso dizer eu sou brasileiro, ou eu não sou isso, argentino, europeu. Ou seja, eu vou dizendo um monte de coisas que eu não sou, daqui a pouco só sobra uma coisa. Ser uma coisa, significa não ser outra. A diferença está contida na identidade. É isso que a gente tá dizendo ali. Agora, se a gente for pensar a cultura, todas as identidades sejam culturais, mas se a gente entender cultura como campo de disputas, esse é um contexto multicultural, porque nós aqui partilhamos significados em algumas coisas e nós divergimos na partilha de outros significados. Até os anos 1980, a gente achava que todo mundo era igual, então a gente fazia força para que todo mundo se apropriasse de uma determinada cultura, na escola, etc. Então, o tempo inteiro a gente fazia isso. Se você perguntar para uma pessoa de idade, talvez ela diga que ser culto é saber vários idiomas, saber tocar piano. Algumas pessoas talvez não considerem que talvez dançar samba é cultura. Então, como você nasce, cresce em determinado contexto cultural e depois vai para escola, você já está acessando outros significados que talvez entrem em choque com os significados que você conhece. Você já vai se hibridizando. Por isso que o Stuart Hall vai dizer que nós temos uma identidade pós-moderna. (p.12).

Aqui, vemos mais uma vez o professor citar Hall (2020). A concepção pós-moderna já apresentada neste texto, mostra como as identidades são contraditórias, pois os próprios seres transformam-se com base nos efeitos causados por esses jogos de forças produtores de identidades, discursos, sujeitos, cultura. A partir desse referencial entende-se que a identidade está construída pelo discurso, portanto, passa por processos que tentam fixá-la, tornando-a a norma vigente. Uma vez que está dada certa identidade, os que não pertencem a esse grupo são definidos como diferença cultural, ou seja, o não hegemônico, conseqüentemente, o Outro.

A marcação da nossa identidade é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que nos molda e nos faz referência, define o Outro, limita seus traços e o coloca à margem. Seus efeitos podem ser poderosos, mas também perversos. Podem marcar a identidade e colocá-la como o padrão, a norma, o destaque; podem estabelecer o Outro como inferior, excluído; podem tentar capturar o Outro e incluí-lo para monitorá-lo; podem produzir forças de resistência dos grupos minoritários e causar lutas identitárias para fazerem valer as suas crenças e valores; podem transformar a diferença em um produto de consumo; seja qual for o efeito, este não é controlável a priori. É dentro dos discursos que essas possibilidades surgem, vejamos a seguir:

Que EF ao se organizar de uma determinada maneira, ao colocar em situação uma determinada visão de componente, visão de aluno, visão de aprendizagem, a EF vai estabelecendo uma certa posição de sujeito e nós, mesmo que nós na condição de estudantes destas possibilidades de EF, mesmo que nós tenhamos nos afastados, ou seja, optado por não participar, optado por participar de uma forma dissimulada, optado por nos ausentar destas aulas, mesmo assim esta posição de sujeito está sendo estabelecida a partir desta experiência, ou seja, a não frequência também é uma posição de sujeito assumida. (p.34). AULA 6

O enunciado dispersado pelo professor marca o sujeito produzido no discurso, ou seja, não está fora dele e, portanto, é seu produto, apenas pode ser sujeitado, submeter-se às regras discursivas presentes na formação em questão. Foucault (1995) é quem escreve essa formulação, para ele, é o discurso que produz conhecimento e não os sujeitos, pois esses são também produzidos nos discursos e se posicionam no “lugar do sujeito” nos discursos. Entendida a possibilidade de emergência dessa narrativa presente na disciplina, vemos que o referencial foucaultiano oferece ferramentas a essas explicações docentes, contudo, olhemos também a sua defesa aos considerados minoritários.

Bem marcada é a posição a favor de grupos produzidos no discurso como não hegemônicos, por isso, a identidade descrita nos excertos lidos evidencia um apelo aos diferentes colocados à margem nos currículos, nas aulas de EF, e conseqüentemente constrói oposições entre “nós” – os que somos favoráveis à diferença – e “eles” – os que assim não pensam, portanto, reforça o título deste primeiro agrupamento de trechos da disciplina. Vejamos mais:

Então quando a gente pensa em descolonizar o currículo, a gente pensa em criar justamente condições para os mais fracos. Uma pessoa culturalmente orientada vai entrar numa briga sempre a favor dos mais fracos. (p.50). AULA 8

A descolonização do currículo é um dos princípios ético-políticos do CC, discorrida em distintos textos (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009; 2020). Nesta etapa da disciplina, descolonizar o currículo é sinônimo de promover condições para os mais fracos. A diferença até o presente momento é entendida como negação em detrimento do lado mais forte, a identidade. Estar a favor do lado mais fraco se encaixa em um discurso salvacionista: a identidade que privilegia a diferença e a permite ser enxergada. Defendamos os que estão abaixo de nós.

Apesar disso, Neira (2007) afirma não se tratar de uma política de Robin Hood, mas explica a defesa dos grupos menos abastados, busca um olhar para as práticas corporais não hegemônicas, propõe que distintos grupos sejam representados e tenham voz. Ainda assim, a identidade “nós” não se mistura com a diferença “eles”, pois ao levar em consideração o lado mais fraco, não me torno igual a eles.

Então, no fazer didático, nos encaminhamentos pedagógicos um dos princípios mais interessantes, mais importantes talvez é o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, ou seja, os professores não partem do zero, eles não acham que os alunos nada sabem daquilo e na medida que o trabalho vai andando aquilo que os alunos sabem, aquilo que os alunos já viveram, a maneira de fazer que os alunos têm são valorizadas, são reconhecidas, aparecem nas aulas. (p. 57). AULA 10

Primeiro ponto a grifar é a hierarquização feita entre os princípios ético-políticos, se este é um dos mais importantes, existem outros não tão relevantes, logo, diferentes desses. Se estamos na lógica do Outro, os demais princípios poderiam ser o Outro do CC? Segundo, o reconhecimento pressupõe o fechamento das fronteiras, estabelecimento de limites, conclusões. Essa fala está de acordo com o que foi discutido até o momento a respeito da identidade, mas nos permitamos olhar para a “valorização” e o “reconhecimento” do Outro. É assim que seguimos para o próximo tópico.

6.2. A valorização do diferente e o estruturalismo

O estruturalismo – advindo da linguística – englobou distintos campos como as artes e a antropologia. Neste texto já fora mencionado o Curso de Linguística Geral de Saussure enquanto marco para os estudos estruturalistas, também para os estudos sobre a língua. Em sua parte mais comentada, a obra de Saussure propõe dicotomias, sendo a primeira delas a distinção entre língua e fala (*langue* e *parole*). Segundo ele, a fala seria bagunçada, um aglomerado de

truncamentos, coloquialismo, sotaques, entre outras particularidades próprias desse modo de comunicação. Já a língua passou a ser considerada como um sistema. (SAUSSURE, 2012).

Este sistema composto por signos cuja dicotomia se dá em significante e significado: o primeiro caracterizado como imagem acústica; o segundo enquanto conceito. Ambos se completando em uma relação arbitrária, pois não há nada no significante que o prenda ao significado – senão, uma convenção social. Mais uma vez vemos como é forte a centralidade da cultura na representação. Além de tudo isso, o autor supracitado descreveu a negatividade do sistema: a diferença como negação. Um signo é o que os outros signos não são: homem não é mulher, adulto não é criança, futebol não é basquete, e assim por diante.

Já discorrido isto, entende-se que a diferença só pode existir com uma condição: negar o outro. É nessa negação que a diferença emerge. Mas o que fazer com o que é negativo, por consequência, pejorativo e inferior? Deve-se buscar a sua valorização, ou seja, o reconhecimento de que na diferença há algum valor, pode ser atribuída alguma qualidade, certo respeito. É nessa lógica que este agrupamento se constitui como “valorização do diferente e o estruturalismo”.

O primeiro trecho cuja enunciação menciona a diferença no sentido já explanado é:

nós vamos defender o direito às diferenças, ou seja, nós vamos defender que todas as identidades corporais são legítimas. (p.10). AULA 2.

Nunes (2016) disserta que a diferença na ótica estruturalista, ou seja, oposição binária, é considerada diversidade, o que é uma fonte para os movimentos sociais afirmativos pela luta por sobrevivência, colocando dois polos em extremidades: ser o que o outro não é, lutar para validar o que sou, mesmo não sendo o padrão, o hegemônico, o que é buscado. O autor evidencia como essa lógica produz a diferença cultural.

Sobre isso, Hall (1997) já havia declarado que os binarismos são produções que se dão nos sistemas classificatórios no interior das culturas, ora, esse é um discurso que produz embates entre grupos culturais distintos e não resolve a luta. Enquanto um grupo é hegemônico e reconhecido na cultura, o Outro, que não quer ser o Mesmo, luta por validação, mas não chega a construir significações transgressoras, pois não deixa de se reconhecer como à margem e não deseja substituir a norma.

O segundo trecho, desta vez mais longo, corrobora com a explicação deste agrupamento, uma vez que insiste na defesa da diferença como não sendo o desejado, aquilo que não é rápido, não é forte, não é esperto. Esse tipo de discurso tem relação com a lógica estruturalista da negatividade da diferença e a tentativa de valorização do diferente.

Se você observar, a escola faz toda uma política de identidade para produzir o corpo de uma certa maneira e nós aqui vamos defender que corpos que não são tão rápidos, que corpos que não são tão espertos, que corpos que não se movimentam tão bem, que corpos que não tem uma determinada silhueta, são todos esses corpos tão importantes como todos aqueles corpos que correspondem ao padrão esperado pela escola. (p.10).

A posição de sujeito do professor neste trecho o permite narrar a diferença de modo estruturalista – um signo é o que os outros signos não são. Já mencionado neste texto algumas vezes, a proposta saussuriana trata a diferença como negação, daí advém a negatividade do sistema.

A defesa do diferente, daquele que não se encaixa nos padrões estipulados, tampouco nas expectativas esperadas no âmbito escolar, e a sua concomitante valorização acarreta no tratamento da identidade como o Mesmo, ou seja, os corpos não são tudo isso, mas podem ser qualquer outra coisa.

Se nós defendemos que a sociedade é para todas as pessoas, que todas as pessoas têm o direito de circular no espaço público, que todas as pessoas têm o direito a dizer como querem ser representadas, nós temos que defender uma escola que tem espaço para todas as identidades corporais, então nós temos que defender uma escola que coloque em ação uma experiência curricular a favor das diferenças. (p.11). AULA 2.

Há toda uma política de valorização da diferença que influencia a fala docente, mas como anunciam Veiga-Neto e Lopes (2007), esse esforço pode ser perigoso. Os grupos de estudantes estrangeiros que lutam com o intuito de ingressarem nas universidades, os povos migrantes que batalham por melhores condições de vida, as pessoas deficientes intelectual ou fisicamente, os inaptos a praticarem esportes de alto rendimento, os sujeitos que não se reconhecem na heteronormatividade, todos esses – nessa lógica estrutural – são vistos como diferença. A tentativa dos grupos que não eram considerados hegemônicos de serem reconhecidos possibilitou políticas afirmativas, portanto, são condições de emergência para o enunciado docente. Entretanto, não podemos esquecer que esse é um modo de compreensão que pode excluir, ao invés de afirmar.

A tentativa que o docente fez nas aulas de “dar voz” a grupos silenciados se vincula a uma ideia de representação estruturalista, com seus esforços na diversidade e não na diferença.

Eu trouxe anotações que me trouxeram algum incômodo com relação à aula. O professor (nome) coloca que o corpo é uma produção da cultura. Esse termo é uma boa forma para iniciar a nossa análise. O que acontece se uma pessoa não aprender a usar o seu corpo no seu próprio grupo social? Isso me deixou preocupado, se a pessoa é fruto, se o seu corpo é fruto da sua própria cultura. Se não está ligado com o seu grupo, o que acontece? (p.06). AULA 2.

A fala do aluno evidencia algo interessante: ele toma a aula como algo a ser tratado os seus questionamentos, ele problematiza, dentro do próprio argumento narrado nas aulas, ele questiona. Eis uma potente arma do CC. Como vimos nas descrições, a resposta do professor se enveredou pelo caminho da teoria queer e dos corpos abjetos. A diferença como o que está à margem. Caminhemos.

Quando a escola age para produzir a diferença, também há uma questão da sociedade. A sociedade neoliberal, ela precisa produzir a diferença. Alguém só vai se sentir ganhador ou vencedor se houver alguém que não tá nessa posição. Então, você tá favorecendo essa identidade na lógica da diferença. (p.15).

O discurso veiculado pelo docente no trecho citado afirma a produção da diferença, mas com sentido de negatividade: só há vencedores se produzirmos perdedores. A lógica da oposição binária é presente – como já mencionado nesta pesquisa – no livro de Saussure, cuja premissa é estruturalista e na qual a diferença funciona a partir da negação do Outro.

Stuart Hall (2016) denuncia a espetacularização do Outro como parte de um funcionamento que inventa estereótipos e marca os sujeitos em grupos. “Acontece que a tentativa de “fixação” é o trabalho de uma prática representacional que intervém nos vários significados potenciais de uma imagem e tenta privilegiar um deles” (p. 143). Há uma luta para capturar os significados das coisas, fechando-os, congelando-os – mas esta não é uma batalha que pode ser vencida pela identidade, os significados sempre são adiados, jamais fechamentos, derretem, mudam, transformam-se.

(...) fica bem claro naquela discussão que tivemos nos encontros passados, ao produzir um certo tipo de identidade, estes currículos estão produzindo a diferença, ou seja, quem não corresponde a esta referência ele passa a ser visto como alguém fora da norma, passa a ser visto como alguém que tem que ser corrigido. (p. 35). AULA 6

A discussão aqui proposta se dá com relação ao estruturalismo, todavia, o docente continua a pontuar o embate “nós” e “eles” já discutido no primeiro agrupamento. Onde se lê:

Vocês também perceberam que o debate identidade X diferença, lembrando que a diferença está contida na identidade, também é importante nas teorias pós-críticas, nós já estudamos isso no começo da nossa disciplina, já fizemos uma passagem deste debate, na produção da identidade, da produção cultural da identidade, o que nos leva a pensar também nas identidades corporais e vamos levar em conta aqui que a diferença é um conceito muito importante. A diferença é uma produção discursiva, que a diferença ela se dá na medida

em que nós vamos dizendo o que as coisas são, na medida em que nós vamos estabelecendo como positivo, como polo positivo, vamos dizer assim, a identidade e como nós vamos negando tudo aquilo que não corresponde àquela identidade, ou seja, produzindo a diferença e isto se dá atravessado por uma série de produções de poder e um outro conceito muito importante. (p.40). AULA 7.

Neste momento é possível vislumbrar dois pontos importantes: primeiro a diferença é narrada como uma produção discursiva, em contrapartida, ela está sendo produzida duplamente como negação, pois além de ser produzida como diferença negativa, neste trecho, reforça-se essa ideia e a sua produção como negação.

A Butler tem um livro muito interessante, ele mostra como a heteronormatividade vai ser referência. Mesmo que a gente trabalhe com vídeos com outras coisas, mesmo que a gente trabalhe com textos com outras representações, sempre se fala daquela lógica. É a gente tentar enfrentar essa questão. É a gente tentar combater essa questão. Esse é o grande objetivo da educação, se a gente fosse pensar uma educação muito inspirada nas teorias pós. Ensinar as crianças que todas as pessoas têm saberes, têm culturas, têm patrimônios, porque as relações de poder... elas são tão desiguais... que todo esse esforço não ajuda a desconstruir essas relações. (p.33). AULA 7.

Podemos enunciar os questionamentos: em que medida as crianças terem a noção de que existem distintos saberes, culturas, patrimônios auxilia na desconstrução dos preconceitos em relação aos grupos à margem, se a diferença é enxergada como negação? Se é negativo estar à margem e isso é uma produção, ao mesmo tempo em que a criança compreende essa construção, ela sabe que luta para a diferença ser incluída e não tenha seu próprio espaço? Pensando no CC, como a diferença estruturalista pode ajudar nas tematizações que se dizem pós-críticas? De que modos escapar das críticas feitas a esse currículo, se essa noção é utilizada fora do seu referencial?

Na perspectiva cultural da EF, nós entendemos que ao trabalhar com jogo, maracatu, com bolinha de gude, com brincadeira de boneca, com videogame você está dialogando com o patrimônio de diferentes grupos sociais, você está tratando de forma séria esse patrimônio de diferentes grupos culturais, portanto você está valorizando diferentes formas de ser e estar no mundo, você está valorizando, reconhecendo e afirmando as diferenças. (p. 58). AULA 10

O que promoveria a valorização das diferenças? Apenas tematizar práticas não hegemônicas seria a resposta? Se no CC, os professores estudarem com seus alunos as práticas dos grupos minoritários e jamais as práticas consideradas conhecidas e valorizadas, a diferença – nesse sentido descrito na aula – passa a ser a identidade? É isso que nos leva ao próximo agrupamento.

6.3. A transposição da diferença para a identidade

Até o presente momento temos visto duas categorias sobre a diferença, entretanto, apesar de estarem em agrupamentos distintos não deixam de estar conectadas uma a outra, também a esta terceira composição. Se num primeiro momento há a “nossa identidade e a definição do Outro”, esses limites impostos dentro do discurso também possibilitam a tentativa de uma “valorização do diferente e o estruturalismo”, como consequência abre-se a porta para a “transposição da diferença para a identidade”. Ora, a defesa de direcionar o olhar para o que está à margem pode transformar essa valorização forçada em uma transposição para dentro do hegemônico: aquilo que diferia, agora é novo padrão.

Veiga-Neto e Lopes (2007) evidenciam que as políticas de inclusão são perigosas, elas podem – ao promover uma educação para todos – incluir a diferença de forma excludente, como um dispositivo para o controle e governmentação das populações. O que já foi pincelado no tópico anterior. Desse modo, têm-se a diferença *sub judice* dos grupos hegemônicos, que ao incluí-la, capta sua ameaça e controla seus rumos. Comumente, tratam a diferença como diversidade, colocando na norma aquilo que era considerado perigo.

As ciladas da diferença são descritas por Pierucci (1990). Os grupos sociais têm uma idêntica obsessão, segundo o autor, em marcar as diferenças a partir de verdades irredutíveis – o que é uma ironia. Essa disputa por anunciar a diferença observada em diversos grupos identitários resulta em indistinções dos significantes, fazendo valer cada vez novos significados para o termo que escapam dos próprios sujeitos que os inventaram.

A exemplo disto, mostra como a direita – muito antes da esquerda – escolheu defender a diferença: todo indivíduo é diferente, por isso, não igual, por consequência, pode se destacar, pode avançar, pode hierarquizar, pode chegar ao topo. Mas, recentemente, a esquerda se apropriou – a partir de movimentos sociais principalmente dos grupos considerados menores – da diferença como sendo um direito. Essa decisão, evidencia Pierucci (1990), é um tanto arriscada, pois para a direita sempre houve escolha entre igualdade e diferença, mas a esquerda deve ser a favor da diferença, sem abrir mão da igualdade – o que já é contraditório.

Para ilustrar melhor a questão, o autor menciona o caso Sears: uma amostra de como a diferença é perigosa e pode ser utilizada cada vez mais como marcação e não como produção. O autor evidencia como a diferença cultural passou a ser encarada como diferença natural de cultura e a apropriação da diferença por parte da Sears fulminou seus acusadores

que ao tentarem processar a loja, perderam o caso, pois a diferença – com os seus novos usos – não significa sempre discriminação. Daí advêm os perigos do respeito às diferenças, da luta pela inclusão da diferença nos padrões já definidos pela identidade.

Então, pensar numa perspectiva pedagógica que contempla as diferenças é pensar em currículos, pensar em experiências pedagógicas que contemplem também as diferenças. (p.14). AULA 3.

É como se fosse possível tirar a diferença de sua condição diferente e colocá-la dentro de uma identidade, do que é esperado, do mesmo, do que é hegemônico. Apesar de essa constatação não estar na fala do professor, vê-se a sua postura em relação à diferença: é preciso contar com ela, saber que estará nas escolas e, portanto, incluí-la.

Se a produção curricular visa a diferença e não a identidade, a própria diferença se torna a identidade e todos os que seriam identidade tornam-se diferentes. Nesta pesquisa, entende-se enquanto uma inversão de valores, apesar de não ser essa a descrição do docente, apenas é a possibilidade de análise.

Ser diferente, nesse sentido da diferença é abraçar a identidade. É desconfortável para identidade. Lá na frente, quando a gente avançar para o pós-colonialismo, o colonizador, na verdade a presença do colonizado incomoda o colonizador. O conflito vem da diferença. Vem daquilo que incomoda. AULA 3.

E a identidade cujo CC busca é a democrática e solidária. Nas palavras do professor:

neste sentido de reconhecimento e valorização das diferenças. (p. 37). AULA 6.

Podemos elencar certos questionamentos: a valorização das diferenças também não seria uma essencialização das mesmas? Tornar as diferenças com essência não inverte os valores em relação à identidade? As diferenças valorizadas ganham esse atributo a partir da perspectiva de quais grupos? Os próprios hegemônicos?

é disso que se trata o multiculturalismo crítico, então não basta incluir as práticas corporais dos grupos minoritários, é importante entender como funcionam as relações de poder que produzem certas práticas como melhores e outras práticas como piores. (p. 42). AULA 7

Como já descrito nesta pesquisa, Hall (2003) narra os tipos de multiculturalismo. O crítico, citado pelo docente, faz menção a McLaren, que está posicionado no discurso a partir da ideia de que a diferença não pode ser a *différance*, pois segundo ele, isso não passaria de uma análise da língua, o que não produz efetivamente a transformação das coisas.

Mas, acrescentou:

A questão é fazer estudos culturais na fila do pão, estudos culturais não é só um debate político, um debate acadêmico, os estudos culturais é uma prática, ou seja, aqueles que defendem que todas as pessoas têm os mesmos direitos, aqueles que defendem que todas as pessoas têm que ser representadas, aqueles que defendem que não há alguém que seja pior e alguém que seja melhor e aqueles portanto, professores, professoras que pensam dessa maneira, organizam as ações didáticas dessa maneira. (p. 50). AULA 8

Nesse trecho, alguns passos começam a ser dados rumo a uma outra noção de diferença. Precisamos observar o exposto até o momento. As coisas devem conservar algo de idêntico pelos quais elas são identificadas, ao longo de eventuais mudanças reconhecemos o mesmo, embora apareça de formas diferenciadas. O mundo estável em que as qualidades permaneçam e as coisas não mudem completamente, o que é mais uma visão prática de comodidade, conveniência. A repetição é uma convenção que privilegia nosso entendimento, mas é a diferença é um fato primordial que tenta ser escondido pelo desejo da permanência.

De todo o modo, a tentativa de fixação da identidade é uma tendência, mas também uma impossibilidade (WOODWARD, 2014). Se nem a própria identidade que é constituída enquanto ponto de referência e de apego pode ser caracterizada como imutável, essa tentativa de transposição da diferença para a identidade parece ser uma descaracterização da ideia defendida de diferença até o momento, o que aponta para outro entendimento. Vejamos a seguir.

6.4. A espada vorpal

Ademais às noções de antemão apresentadas, nesta seção há uma ruptura ao que passou e uma abertura ao novo dentro dos discursos disponíveis ao longo da disciplina para a emergência de uma versão outra da diferença. Todavia não seja enunciada pelo docente enquanto *différance*, é exatamente este termo que configura as explicações enfatizadas em certas partes dos trechos analisados.

Como já descrito no Chá desta pesquisa, a *différance* é a possibilidade de ver o jogo da identidade e seu caráter híbrido e não essencial, é por ela que enxergamos a identidade como uma postura assumida e não enquanto natureza do sujeito, parte de uma origem não modificável. Essa noção nos afirma que a identidade se trata de uma costura de identificações e não de a priori e essência. Nesse processo de significação fica nítida a impossibilidade de uma identidade fixa, estável e imutável. No jogo cambiante dos significados adiados, as identificações provisórias são as únicas ligações possíveis.

É pela *différance* que o ente presente se torna apresentável, mas ela jamais é como tal; no momento em que se expusesse ao ponto de aparecer... desapareceria, “em qualquer exposição ela expor-se-ia a desaparecer como desaparecimento. Arriscar-se-ia a aparecer: a desaparecer” (p.37); pois não tem origem, nem essência, é irreduzível a uma reapropriação. É apenas o rastro (DERRIDA, 1991).

Quanto à contribuição da *différance* para a EF, esta encontra-se nos escritos de Neira e Nunes (2006; 2007), mais detalhadamente em Nunes (2016). O autor explana a força que o termo “diferença” recebeu nos últimos tempos e o quanto significados distintos passaram a ser atribuídos nas produções que utilizam essa noção. Além disso, direciona sua atenção à *différance* e mostra a sua potencialidade para o CC da EF.

Pensemos em uma aula de EF: o CC sendo artístado na tematização do atletismo. Quantas provas tem o esporte? Corridas, saltos, arremesso, lançamentos... Quais os tipos distintos? Corridas rasas, com barreiras, com obstáculos... Em que série está sendo tematizado? 6º ano? 7º? Em qual das turmas? A? B? C? D? ... seja qual for a resposta, com a *différance* sabemos: a prova de salto em altura experienciada no 6º ano B jamais será igual a mesma prova de salto tematizada no 6º ano A.

Também podemos pensar nas aulas do ES. A disciplina analisada poderia se repetir com o mesmo professor, as mesmas monitoras, alunos, sala virtual, cronograma e conteúdos – ainda assim – o docente já não seria o mesmo porque teria acessado novos discursos ao longo do tempo, também as monitoras teriam mudado os modos de discursar sobre os conteúdos, visto que teriam já uma experiência com a monitoria, além de que os alunos, com suas vivências singulares, não teriam as mesmas primeiras impressões sobre a disciplina e tampouco as mesmas dúvidas e comentários ao longo do curso.

Mudam-se os estudantes, a forma de organização das carteiras de uma sala para outra, a disposição dos materiais na quadra, as falas dos alunos não são as mesmas, o horário da aula de EF não é o mesmo para as turmas e as relações entre os sujeitos singulares também são ímpares. Eis a *différance* tal como se apresenta. A diferença se repete sem ser a mesma, pois é a condição de produção da significação e, portanto, das relações, mas nela há a impossibilidade das coisas serem iguais: há sempre abertura para o novo.

Nesta empreitada, não podemos esquecer que os enunciados sobre essas relações e conjecturas são pertencentes aos signos. O enunciado é uma função de existência formulado em ligação a outros enunciados, cujas regras de formação são particulares, ora se sucedem, ora se justapõem, podem fazer sentido ou classificados como não fazendo. Nos interessa é que esses

enunciados podem reaparecer. Podem haver distintos enunciados sobre uma prática corporal.

75

É claro que se o enunciado existe independente de sua possibilidade de reaparecer numa sequência ou num grupo de frases e existe a possibilidade de essa reaparição acontecer, ainda que aconteça, ela nunca será a mesma (FOUCAULT, 2020). Sempre diferença. Mais uma vez diz respeito à relação do significante com o significado, da proposição com o referente. Mas, distante do estruturalismo, não é negativa, é positiva porque produz, por isso é *différance*. É uma relação singular, única.

Nada há de negativo na diferença, pois esta é vista não como característica atribuída a um sujeito que não se enquadra nas normas ou na concepção hegemônica sobre algo. A diferença se dá no processo de significação das palavras e das coisas, é de ordem discursiva e estendida aos sujeitos e suas relações, por serem significados na e pela cultura.

Como já mencionado, no texto de Nunes (2016), intitulado *Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”?*, esta é construída enquanto potência para o CC: como as práticas corporais também são práticas da cultura que produzem significações para os seus sujeitos e para os admiradores e aos que as assistem, justamente por isso, ao afirmar a diferença, se questiona a luta pelo reconhecimento da identidade e também pelo controle da representação, isto porque a diferença é condição da significação, então tanto identidade quanto representação são entendidas como provisórias e não imutáveis.

Apenas com a *différance*, entendendo as significações como temporárias, e portanto, abrindo mão de uma tentativa de controle sobre os significados das palavras e das coisas – até porque isso não seria possível – é que se consegue compreender como são constituídos os modos de regulação pela cultura e há a possibilidade de não se deixar governar de tal maneira, mas buscar outros meios de governo, como também se percebe que os alunos, cada um a seus conformes, não são iguais, não podem ser, e não devem ser do jeito como o docente quer que eles sejam, ou a sociedade, ou qualquer outro sujeito ou instituição insistem em engessar. É entender que cada singular existência tem suas condições de produção, de emergência e própria vida a partir dos encontros.

E que fique claro: essa expressão “potencializar a diferença” nada tem com a ideia de deixar o outro ser o diferente, porquanto o currículo não parte de uma oposição entre o que é aceito e o que é distinto, no julgamento de um Outro nas aulas, na cultura corporal e nas relações. Nesses termos, há um desprendimento da vontade de verdade sobre aquele que não

⁷⁵ Sobre o enunciado, ler Foucault (2020).

sou eu, sobre os alunos e sobre as aulas. Não se diz o que o outro deve ser! Não se estipula a meta para o aluno bater! Alunos, aulas e professor estão abertos ao CC enquanto um acontecimento.

Considerados esses pontos, olhemos para os discursos.

Então, o aluno perguntou: “O que é defender que determinada identidade corporal é legítima?” (p.09).

A minha indagação ainda fica no sentido de que as pessoas legitimem, que o professor legitime criando um grupo. Você cria uma forma de defender todos os grupos repartindo. Quem é menino joga de um lado e quem é menina joga de outro. Isso não tá legitimando também. Colocar elas no meio, não vai funcionar. (p.10).

Nos primeiros passos para a aparição da diferença enquanto espada vortal na disciplina acompanhada, um aluno anuncia suas questões sobre inventar repartições, promovendo novos grupos e identidades que acabam fechando esses agrupamentos. Sua indagação caminha no sentido pós: o que é legitimar certa identidade? Ao legitimar certos grupos, outros não serão formados? Ou excluídos? Ou privilegiados? Defender uma identidade não é o congelamento da significação? Essas perguntas nos permitem trilhar novos rumos para a diferença.

É quando a problematização das formações identitárias aparece que novos olhares para a diferença passam a ser parte da disciplina. Ora, a fala do aluno manifesta os perigos advindos da produção da identidade, os problemas dos levantamentos de muros ao invés de pontes, a constituição de limites e não das ultrapassagens de fronteiras. É pela transgressão que as fendas nas redes do poder são atravessadas e percebe-se que aquilo que antes era limite, pode ser ultrapassado, tornando as coisas em algo diferente (FOUCAULT, 2009).

O aluno anuncia saberes para além dos comentados pelo docente, pois algumas falas – já descritas nos agrupamentos – partem do debate identitário, o que pode ser problemático e reforçar o sectarismo. Essas são possíveis armadilhas da diferença cultural, como por exemplo, o racismo se dá também por aspectos identitários: reconheço o Outro, mas que ele não se misture, ou seja, o apartheid é fruto disso. As distinções humanas são nítidas, mas o modo de explicação produz efeitos perigosos (MUNANGA, 1990).

Na verdade, você não vai sair dessa experiência como você entrou. É impossível assistir o vídeo que tá recomendado para essa semana, ou o primeiro vídeo, ou ler o texto e sair igual. É difícil isso. Por isso que é legal essa conversa, mesmo se você odeia a EF, você vai se constituindo por ela. Tudo vai interferindo na produção da identidade. (p.13).

Na fala docente é possível ver pequenos rastros da *différance*. Ao afirmar que os estudantes não saem de uma experiência como entraram, representa que os próprios discentes são transformados e estão em transformação, fato que já desmonta toda a estrutura posta na ideia da identidade, que apesar de parecer tão firme, tem suas bases construídas na areia, por isso, tão dissolvíveis.

Vale destacar que para Hall (2003, p.108) as identidades são “construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”, portanto, assim como são passíveis de serem construídas de uma forma, podem se alterar, visto que os próprios sujeitos são fruto das relações de forças que produzem suas posições nos discursos.

O que o Hall quer dizer as identidades são fragmentadas? Quando você tá promovendo uma identidade corporal, aquela vivência não é vivida da mesma maneira para todas as pessoas, quando você pertence a uma certa classe social, aquele pertencimento não é vivido da mesma maneira para todas as pessoas. (p.28). AULA 6.

Como mencionado no Chá desta investigação, Stuart Hall nos ensina a olhar para as identidades como identificações – instáveis, mutáveis, passíveis de transformação pois podem ser conquistadas ou não. Pensemos em um exemplo. Nas aulas do CC, uma aluna pode se identificar com a prática do skate porque viu uma garota andando num vídeo, mas não se identificar com a mesma garota no surf porque não sabe nadar.

é disso que se trata o multiculturalismo crítico, então não basta incluir as práticas corporais dos grupos minoritários, é importante entender como funcionam as relações de poder que produzem certas práticas como melhores e outras práticas como piores. (p. 42). AULA 7.

O trecho destacado, já mencionado em outro momento, nos interessa neste ponto pela seguinte afirmação – entender como funcionam as relações de poder que produzem certas práticas como melhores e outras práticas como piores.⁷⁶ Isto porque ao compreender que se trata de uma produção vincula-se ao proposto por Derrida (1991). É a *différance* que impede que os sistemas se estabilizem e fixem os significados, ainda que existam produções de identidade e também se produzam formas de conceber as diferenças, pela *différance* fica claro que essas significações são sempre adiadas, jamais absolutas.

O docente ainda narra o pós-estruturalismo ao explicar como se dá o processo de significação das coisas. Esse movimento, como discorrem Williams (2017) e Peters (2000), vai

⁷⁶ Apesar de essa afirmação e a noção de poder no Multiculturalismo Crítico não ser foucaultiana, o docente narra como se fossem iguais, não nos cabe julgar essa questão.

além das críticas feitas pelos estruturalistas, e caminha para veredas mais densas e profundas, na busca por saídas para questionamentos sobre a sociedade, respostas para questões mais urgentes, o que resulta em novas postulações para a contingência e desarma as metanarrativas.

Nesse sentido, o docente fala:

a novidade que o pós-estruturalismo nos apresenta é lembrar-nos que as coisas não são o que são, ou seja, nós vamos significando as coisas a partir de determinadas relações de poder que estabelecem certas coisas de uma forma e outras coisas de outra forma. Isto já foi dito ao longo das nossas aulas de várias maneiras, o que nós não havíamos dito, nem situado, é que se tratava de uma explicação pós-estruturalista e pós-estruturalismo é uma das teorias pós-críticas, que ajuda, que inspira, que leva os professores, professoras a trabalharem de uma certa maneira. (p. 47). AULA 8

Michel Foucault faz uma discussão bem interessante da relação saber-poder, onde há saber há uma vontade de poder e é o poder que produz o saber sobre as coisas, ou seja, todo o poder é uma tentativa de governar o outro, o governar a população e como é que a gente faz isso? Produzindo conhecimentos sobre ela, conhecimento que explique como ela opera. (p. 48). AULA 8

Ao narrar a relação saber-poder, a tentativa de governar a população, conduzir a conduta do outro, a produção de conhecimento sobre o outro, o professor dialoga com as discussões pós-estruturalistas, que também discorrem sobre a *différance*, pois este é um entendimento importante para a compreensão dessa noção proposta por Jacques Derrida.

As produções epistemológicas do CC dão guarida para que essas enunciações sejam feitas pelo professor, pois ainda que ele não narre a *différance*, encontra-se subjetivado pelos referenciais pós-críticos: eis a diferença como ela é. Não precisa ser apresentada. Acontece.

é uma pedagogia que valoriza o conflito, valoriza a discordância, que valoriza a divergência, não tenta apaziguar, não tenta passar o pano, uma pedagogia culturalmente orientada a partir dos estudos culturais reconhece os conflitos e faz com que as crianças enxerguem que elas estão pensando coisas diferentes, que elas estão dizendo coisas diferentes e que elas concebem as práticas culturais de uma forma diferente e que os sujeitos das práticas culturais pensam de uma forma diferente. (p.50). AULA 8

Ao se apropriar das discussões derridianas, Hall (2003) mostra como a *différance* expõe a impossibilidade de fixação dos significados, num jogo de diferenças, os significantes se entrelaçam, os significados não têm origem nem final, mas está em processo e posicionado nesse espectro. Enquanto caleidoscópio, o CC com base nessa noção de diferença permite aos sujeitos envolvidos no processo da tematização enxergarem as coisas de distintas perspectivas, sem julgamentos, mostra as produções, mas também suas possibilidades novas.

Então, a tematização é olhar de diferentes ângulos, com diferentes situações didáticas para a ocorrência social da prática corporal e vale convidar alguém

para conversar, vale visitar um espaço, vale ver um vídeo sobre aquela situação didática, vale fazer uma pesquisa, vale até ir na sala de informática investigar as informações que estão lá disponíveis, vale reelaborar essa prática de várias maneiras, vale convidar os alunos mais velhos ou os alunos mais novos da mesma escola para fazer junto, ou seja, há uma série de situações que o professor, a professora desenvolvem que proporcionam essa leitura mais qualificada, essa reelaboração da prática corporal. (p. 54). AULA 9

Nunes (2016) escolhe a diferença como potência. Eis a fala supracitada como materialização de sua narrativa. A cultura corporal também é um campo onde há luta pela validação dos significados, logo, tematizar uma prática corporal é possibilitar aos alunos uma experiência estética de vivência, leitura, ressignificação, olhares atenciosos para toda a cultura que faz parte da prática estudada. É possível identificar demandas para a escolha da tematização e promover identificações temporárias, pois o professor de EF sabe que não há fechamento no significado, as coisas mudam e, portanto, são sempre diferenças de diferenças.

A lógica expressa pelo professor na disciplina no trecho destacado mostra a importância de olhar para a prática corporal de diversos ângulos, acessar distintos discursos sobre o tema, visitar lugares onde há a possibilidade de sua ocorrência, conhecer sujeitos que são praticantes e gostam de vivenciar essa experiência, tudo isso corrobora com a *différance*. Uma vez que os alunos compreendam que as práticas corporais são o que são por resultado de jogos de forças e lutas por sua produção, eles passam a entender que é possível produzi-las de modos outros. Aqui encontra-se a espada vorpál.

Vocês certamente já entenderam o raciocínio da proposta, se você valoriza as práticas corporais de vários grupos sociais, se você valoriza e cria condições para que esses saberes entrem em circulação, se você cria fendas para que outras maneiras de entender a prática corporal e os seus praticantes apareçam, você está falando aqui de uma EF que reconhece todas as formas de estar, você está falando de uma EF que reconhece todas as maneiras de produzir a gestualidade, você está falando de uma EF que reconhece as diferenças, valoriza as diferenças, vocês estão falando portanto de uma EF que forma sujeitos solidários, você está falando de uma EF que não é só prática, mas também democratizante, ao concluir o curso vocês vão perceber que outros adjetivos serão colocados nessa frase e que é o esforço de produzir uma experiência pedagógica, ou seja, uma pedagogia do corpo que reconheça que as pessoas podem ter quaisquer corpos (p.59). AULA 10

À parte o termo “reconhecimento” cujo resultado é fechamento dos significados, e a valorização cuja análise já destrinchou anteriormente – não é necessário regressar a esse assunto – há nas falas do docente a influência de Hall (1997) que anuncia a cultura como um campo contestado no qual existem lutas pela definição do significado das coisas, ou seja, a prática cultural é uma prática de significação e as práticas corporais não estão isentas desse processo. Os corpos – dos sujeitos que praticam certa brincadeira, esporte, etc. – são parte desses jogos

de forças e neles vemos as marcas da cultura impressas: brincos, tatuagens, músculos, cicatrizes, cabelos vermelhos, manchas na pele, corpos mais altos, mais baixos... Ao enunciar existência de quaisquer corpos, o discurso não visa um estereótipo, um padrão a ser alcançado. Entende-se que os corpos e os significados atribuídos a eles são produções da cultura em meio a jogos de forças e relações de poder. Logo, no final do trecho, não se discorreu sobre a diferença como algo a ser corrigido, incluído ou à margem.

Também podemos destacar que há uma certa relação e causa e efeito, o que se aproxima do positivismo. Reconhecer e valorizar não significa que gere a solidariedade. Outro aspecto é que o docente não explica o termo, o que lhe confere uma visão, um significante transcendental, com alerta Derrida.

Nesse sentido, a EF cultural, ela rompe com as concepções modernas de conhecimento e rompe com as concepções modernas de situações didáticas. Nós já estudamos, vocês já estão percebendo que conhecimento portanto vai ser tudo aquilo que aparece nas aulas quando a gente problematiza certas formas de fazer aquilo que é dito, aquilo que é executado, aquela maneira de executar, aquilo se torna o conhecimento, aquilo se torna o conteúdo, quando a gente desenvolve situações didáticas que ajudam a desconstruir determinadas representações, todo esse processo que demora muito as vezes ele também é atravessado por saberes. (p.72). AULA 13.

Problematizar o modo como as práticas corporais são constituídas dialoga com as discussões pós-estruturalistas destrinchadas ao longo deste país maravilhoso da pesquisa. No trecho foram mencionados questionamentos à sociedade moderna, e evidenciados pontos que caminham para entendimentos “pós”, que são impulsionadores para o próprio CC da EF. A compreensão edificada sobre o CC considera os nexos de saber-poder, ou seja, as relações de força sustentam e são sustentadas pelos saberes e estes são produções que se dão na cultura pelos discursos.

Com base nesses quatro agrupamentos, pode-se notar distintas concepções do que seja a diferença – ainda que algumas próximas e outras mais distantes – todas elas tendo essa noção como chave para o entendimento das explicações docentes.

Deixemos de dizer o que as pessoas devem ser, o quê e como elas devem fazer. Construamos uma EF cuja intenção não é o convencimento, mas a produção de um devir nos alunos, vamos permitir que a própria disciplina “dance” nos encontros possíveis e na invenção de sentidos outros para as práticas, façamos da artistagem uma composição poética mais afeita à vida.

7. DESPERTAR DO SONHO: DESPEDIDA DO PAÍS DAS MARAVILHAS

Os primeiros passos à toca do coelho marcaram a singularidade da chegada de Alice no País das Maravilhas, e as discussões iniciais com as leituras pós-estruturais aqui empreendidas que figuraram – a partir da bebida que fazia encolher e do bolo que fazia crescer – as devidas mudanças nos objetivos e a consequente entrada neste maravilhoso mundo da pesquisa.

Na tentativa de perscrutar como são as aulas no ES que levam em consideração o CC, tornou-se imprescindível mobilizar o entendimento de cultura com base nos EC, em sua vertente pós-estruturalista, bem como o conceito de representação atrelado aos escritos do filósofo Michel Foucault. Para tanto, acionou-se o Chapeleiro Foucault, com suas excepcionais proposições, e talvez, até malucas, sendo elas: a noção de poder, discurso e formação discursiva, até ao que seria a dispersão. Se para ele a diferença é dispersão, recorreu-se à ferramenta conceitual proposta por Jacques Derrida: a *différance*. Num imbricamento entre ambas as premissas requisitadas, se pôde empunhar a espada vorpal com segurança para a realização desta empreitada.

Após a reunião de todos os ingredientes da *Preparação para o Chá*, discorreu-se o método. Detalhou-se com mais cuidado o filme de *Alice no País das Maravilhas* e as razões pelas quais a escrita ensaística baseada na obra cinematográfica é também uma escolha metodológica para esta dissertação. A articulação EC e Foucault também é anunciada como parte do método. Com base nos referenciais, a etnografia tornou-se a opção necessária, também por ser o meio pelo qual as aulas foram acompanhadas. E tendo em vista o contexto pandêmico da época, o esboço de um gesto etnográfico é o pulo do gato, narrado como Gato de Cheshire, aquele que ajuda Alice e o Chapeleiro no momento oportuno. Acredita-se que com a descrição dessas relações teórico-metodológicas foi possível a análise pós-estrutural, o escrutínio das aulas no ES e as noções de diferença observadas.

Diante das sagazes investidas da Rainha Vermelha e toda a sua maquinaria – a produção dos sujeitos-empresa, anunciada por Dardot e Laval (2016), as mudanças drásticas da sociedade contemporânea que promove o sujeito que deve buscar aprendizagem permanente, fator tomado por Neira (2009) e Nunes (2011) como perigosos para a EF e para a captura do neoliberalismo da subjetividade docente, que vai se identificar com os discursos, tornando-se cliente das formações diversas, bem como investindo em si mesmo, o sujeito-cliente e o sujeito EU S/A (NUNES; NEIRA; 2018a; 2018b); em frente ao Jaguadarte e as intempéries com ele apresentadas, talvez o maior dos desafios: Alice permitir-se desconcertar em seu País das Maravilhas, sustentar a postura metodológica escolhida sobre o seu corpus de análise, deixar

que os ditos falassem por si, ao invés de dizer por eles: eis o foco deste estudo. Se desembaraçar de uma análise generalista, romper a moldura conjecturada pelas certezas construídas antemão a este trabalho: desafios emergidos no caminho.

Na disciplina acompanhada durante um semestre pandêmico, pôde-se – num gesto etnográfico de caráter inventivo e ancorada na ação da vadiagem – vislumbrar certos aspectos ressaltados e importantes para a EF cultural ser percorrida no ES. Vale destacar que o docente dispersou discursos pedagógicos variados e com forças distintas, sendo os tradicionais principalmente nos momentos que retomam a função da escola como produtora de sujeitos normais (os objetivos, a avaliação, os trabalhos), os críticos, de maneira mais constante por conta das menções a Mc Laren e alguns momentos o discurso pós, quando mais propriamente se tratou sobre o CC. Do mesmo modo, o docente dispersou concepções de diferença e nos esforçamos para evidenciar seus vínculos epistemológicos. Conclui-se que o *modus operandi* das aulas produz sentidos para os discursos requeridos, de modo que ao narrar o CC no ES, inventa-o.

- Isso é impossível. – disse Alice.

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

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

- Essa é uma excelente prática. – comentou o Chapeleiro Maluco.

(...)

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

Primeira: tem uma poção que faz você encolher.

Segunda: tem um bolo que faz você crescer.

Terceira: animais sabem falar.

Quarta, Alice: gatos podem desaparecer.

Quinta: O País das Maravilhas existe.

Sexta: eu posso matar o Jaguadarte!

Prestes a matar o jaguadarte, Alice empunha a espada vorpal e conta as seis coisas impossíveis nas quais acredita. Neste texto, tomamos a audácia de imbricar as seis coisas impossíveis de Alice, com as seis premissas escritas por Stuart Hall, pois, conforme já anunciado, esta pesquisa se baseia nos EC em sua vertente pós-estruturalista para compreender a representação e, também em algumas ferramentas conceituais formuladas por Foucault para

entender o discurso, formação discursiva bem como as relações de poder. O crítico literário e sociólogo Stuart Hall (1932-2014), ao descrever o papel da representação e as suas concepções, elabora seis elementos que devem ser levados em conta quando o foco se dá no estudo sobre o discurso. Parafraseando Hall (2016), acreditamos na decisão de vincular as premissas destacadas pelo autor com o CC no ES.

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

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

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

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

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

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

De acordo com os pontos supracitados será possível uma compreensão mais aguçada acerca dos modos pelos quais o currículo pós-crítico da EF foi representado nas aulas do ES. Essas premissas não estão esboçadas aqui como irreduzíveis, tampouco para esmiuçar o que haveria de ser o verdadeiro CC no ES. À propósito dos objetivos desta pesquisa, tentamos elaborar alguma perspectiva a partir do sonho vivido.

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

Nas videoaulas e nos encontros síncronos, distintos enunciados possibilitaram conhecimentos acerca do CC e de seus conceitos: os princípios ético-políticos, os campos de

inspiração, os relatos de experiência, os exemplos de tematização dos convidados, as explicações sobre a prática pedagógica na escola – todos esses tipos de enunciados apresentam certo conhecimento sobre o CC e seus aportes.

Narrado como currículo pós-crítico, o CC foi discutido como tema principal em oito videoaulas e oito encontros síncronos, além de ser citado de forma breve em outras aulas virtuais. Anunciado na disciplina como aquele que possibilita uma compreensão da sociedade contemporânea e que produz ferramentas para a análise dos efeitos dessa organização, o CC conta com sete princípios ético-políticos que podem agenciar os professores nas escolas, a saber: reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o PPP da escola, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos, a afirmação da diferença e o favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Todos esses detalhados e descritos durante as aulas no ES.

Já os campos de inspiração explicitados foram o multiculturalismo crítico, estudos feministas e teoria queer, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e EC; narrados em duas videoaulas e discutidos em dois encontros síncronos. Com base nessas discussões, se pode afirmar que o CC no ES, nesta disciplina, em tempos pandêmicos, conta com os princípios ético-políticos e os campos de inspiração como condição para a sua prática na escola. Sem estes, não há CC. Isto porque, de acordo com os enunciados, sem essas bases, a prática escolar não é EF cultural.

Escrita-curriculum, problematização, desconstrução, agenciamento, princípios ético-políticos, tematização, mapeamento, artistagem, ancoragem social dos saberes, centralidade da cultura, relações de poder, situações didáticas, campos de inspiração, vivência, experiência, conhecimento rizomático, tema, conteúdo. Todos esses constroem e são construídos pelos modos que o CC é representado na disciplina. É fundamental que os estudantes se apropriem das discussões pós-críticas e consigam compreender as bases que sustentam esses conceitos, afinal, eles ocupam lugar de destaque na formação discursiva que diz respeito ao CC.

A noção apresentada durante as aulas e longe do referencial pós-crítico foi a diferença. Distante da *différance*, que ainda assim é a condição de produção dos enunciados no ES, a diferença cultural e a estrutural apareceram na disciplina. Lembremos com Hall (2000) que a identidade é o mesmo, é o idêntico, o igual, é a tentativa de fixação dos significados, ou seja, é a tentativa de impedimento da diferença. Apesar de esta noção aqui utilizada nos permitir compreender que a *différance* não pode ser impedida, pois também com Foucault (2020a), a diferença é a dispersão do que somos e do que fazemos, unida à Derrida (1991), justamente

pelo fato de que um significante remete a outro significante, e não a um significado, pois este último acaba por escapar, não é fixo, mas uma convenção, na disciplina vemos que a diferença é utilizada a partir da identidade e da negação, quando explicada pelo docente enquanto um conceito.

Entretanto, há apenas poucas passagens destacadas na descrição do gesto etnográfico que não intencionalmente se assemelham e se referem à *différance*, sem que o docente a explique, talvez nem ele perceba de que se referia a ela. Já anteriormente marcadas, aqui somente registramos essa aparição para mostrar o quanto ainda existem significados múltiplos para a sua existência no CC.

Na segunda premissa – é necessário compreender as regras que permitem as formas específicas de se falar acerca do CC, excluem outras e instauram um modo de falar a respeito de – percebemos a partir dos modos de organização da disciplina a construção, neste caso específico, de uma maneira de compor as aulas para chegar na discussão do CC.

As aulas iniciais contaram com a apresentação do corpo enquanto uma produção cultural, mas também como uma escolha política dos sujeitos. A partir do referencial teórico suscitado, narrou-se o corpo como alvo de investidas para a sua constituição de determinada maneira. Os corpos são entendidos como foco dos discursos e da tentativa de formação de certas identidades. Se estão na cultura, são parte desta, e enquanto parcela viva desses embates, relações de poder, experiências, os corpos vão se constituindo e sendo constituídos nessas lutas e por essas lutas.

Interessante o fato de a disciplina começar com um debate acerca do corpo, pois está de acordo com a noção disseminada da EF e o corpo, se pensarmos em como a EF lida historicamente com os corpos e com a sua constituição, ainda que os referenciais sejam outros. À contrapasso, também se torna intrigante, já que não são majoritárias as pesquisas sobre CC com este foco, aliás, as produções acadêmicas acerca da noção de corpo na EF cultural são praticamente escassas. Há muitas investigações que tangencialmente passam pelo corpo, mas este não é frequentemente o objeto de estudo.

Então, estas conversas primeiras, esses debates iniciais abordaram o corpo e a produção das identidades corporais a partir de textos e vídeos baseados no referencial pós-crítico, no entendimento da cultura como central para essas discussões e da força dos discursos para essas construções. Nesta seara, o governo dos corpos dentro das instituições escolares conquistou espaço dentro da disciplina e os conceitos foucaultianos ganharam destaque tanto nas

videoaulas, quanto na sala virtual. Com um adendo, tenta-se forjar certas identidades, porém não há garantias disso.

Em sequência, narrou-se na disciplina as concepções de ensino de EF. Fez-se um apanhado rápido e geral dos métodos ginásticos à EF cultural. Como os referenciais pós-críticos já tinham sido utilizados nas aulas anteriores e conhecidos pelos estudantes, a discussão aprofundou-se e trabalhar com as identidades almeçadas pelos currículos não se tratou apenas de uma apresentação, mas de um olhar mais atencioso e já preparado pelos referenciais lidos.

Apesar de só terem sido duas videoaulas sobre os campos de inspiração da EF cultural e dois encontros síncronos, se pôde compreender – ainda que superficialmente, pois a produção pós-crítica é vasta, ampla e específica – as bases epistemológicas desse currículo.

A problematização e a desconstrução foram narradas enquanto parte integrante da tematização, a primeira foi apropriada ao CC a partir de Paulo Freire, autor crítico; enquanto a desconstrução é uma proposta de Jacques Derrida, cuja obra é entendida como pós-crítica. Ambas as noções costumam a tematização.

Dedicou-se apenas uma videoaula e um encontro síncrono aos princípios ético-políticos. Narrados como parte da escrita-currículo, os princípios podem agenciar os professores que enveredam pela EF cultural, sem, no entanto, serem todos utilizados na mesma tematização ou em uma ordem específica.

Duas aulas narraram as situações didáticas da EF cultural, também nomeadas como encaminhamentos em outros textos do CC. Mapeamento, leitura, vivência, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, todos esses foram discutidos pelo professor com os alunos. A última aula dedicou-se aos conteúdos da EF cultural, que destoam bastante das outras perspectivas de EF, pois tudo o que faz parte da aula, da prática corporal, das vivências é conteúdo no CC.

Todos os textos acessados pelos estudantes, bem como as videoaulas assistidas e as aulas síncronas acompanhadas possibilitaram uma bagagem epistemológica para os sujeitos da disciplina, que ao decorrer do semestre iam se apropriando dos termos, noções, conceitos, do próprio CC e das tematizações.

O contato prolongado com os modos de narrar o currículo pós-crítico na disciplina também influenciaram nesta pesquisa, porque se antes pronunciava quase exclusivamente CC, depois da etnografia das aulas, o termo EF cultural se mostrou mais presente. Na disciplina há a instauração de uma maneira de falar a respeito do CC da EF. Não se utiliza o termo pluralidade, nem diversidade, também não se usa o levantamento de conhecimentos prévios.

Para estar em consonância com as publicações acerca do currículo, a própria narrativa compõe-se com base nas suas produções. O que corrobora com a premissa 3 – os sujeitos do CC que se sujeitam aos seus enunciados e regras, atuam conforme o esperado dentro do discurso no qual se inserem e conforme o conhecimento disponível até então sobre o assunto.

Não à toa, a disciplina ministrada em 2020 contava com um referencial epistemológico potente se olharmos as anteriores publicações acerca do currículo em questão. Logo, a tentativa de comparação entre a disciplina e novas publicações ou ainda disciplinas sobre o CC após esse período não é viável, ou até mesmo entre as primeiras produções do currículo não cabem nesta premissa, tampouco dialogam com o referencial teórico.

Diante das aulas, apoiamo-nos em Borges (2019), pois em sua tese constatou a sujeição dos docentes do CC, governados em virtude desse regime de verdade, produzindo significados sobre o que venha a ser EF. O sujeito não é entendido como fonte do discurso, mas como uma posição assumida por meio do assujeitamento às formações discursivas disponíveis no ES. A constatação dessa premissa se dá pelos convites aos professores da educação básica que apresentaram as suas tematizações para os discentes da graduação. Todos os convidados, assujeitados a partir da posição docente do CC, narraram as suas práticas conforme os enunciados da própria EF cultural, o esperado naquele momento. O docente, no entanto, se assujeitou a outros discursos curriculares.

Caminhemos para a próxima, 4 – o modo como o conhecimento acerca do CC conquista autoridade e constrói verdades sobre si próprio, constitui a verdade do CC em determinado momento. Vimos algumas verdades sobre a EF cultural na disciplina: é um currículo embasado nas teorias pós-críticas; leva em consideração a enunciação dos alunos nas aulas; o professor, para atuar com este currículo, tem de ser agenciado princípios ético-políticos; esse currículo tem encaminhamentos didático-metodológicos nomeados na disciplina como situações didáticas; esse currículo requer um mapeamento feito pelo docente; não acontece nas escolas sem as devidas referências compreendidas pelos professores.

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

formação discursiva ser produzida em determinada época, a partir de embates e modos de emergência específicos.

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

Há de se considerar que as exposições das videoaulas caracterizam-se conforme o exemplo acima. Entretanto, não há nenhum problema nisso, visto que o docente responsável pela disciplina não se intitula um professor pós-crítico, tampouco diz compor aulas pós-críticas no ES. É bem certo que existe uma brusca distinção entre a configuração das videoaulas e dos encontros síncronos, todavia, decidimos mantê-las juntas na descrição do gesto etnográfico, pois entendemos que ambas fazem parte de um só conjunto, a disciplina sobre o CC.

Nas aulas síncronas, a constituição das relações destoava dos vídeos. As conversas com os estudantes possibilitavam uma outra organização, ou seja, as dúvidas partiam deles, das impressões que eles tinham, das questões relevantes para eles. Além disso, o docente problematizava as perguntas dos alunos, e quando não começavam os encontros com questões, o próprio professor lançava uma problematização para que fosse aberto o debate. As conversas, abertas ao acaso – dentro das possibilidades possíveis e de acordo com os discursos suscitados – às vezes caminhavam para além dos referenciais, distante até dos conteúdos e ainda assim, o professor trabalhava para que as questões dos alunos fossem valorizadas e o assunto voltasse a ser *pari passu* com a aula. Essa composição se contrapunha à metáfora do furacão, pois pode-se observar, a partir da descrição da ocorrência da disciplina, o favorecimento da enunciação dos saberes discentes nas aulas remotas. Também o exercício de escrita proposta a cada semana possibilitava um contato direto do professor com as produções dos alunos, logo, com as suas impressões e entendimento sobre os textos lidos, as videoaulas assistidas, os encontros síncronos na tarefa. As aulas acompanhadas ampliaram o leque de textos conhecidos dos estudantes, como também aprofundaram as discussões sobre o CC e seu referencial.

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

Neira e Nunes (2018) anunciam o descontentamento dos professores com a prática pedagógica da EF nas escolas brasileiras destes tempos. Um grupo de docentes passou a se reunir para investigar, discutir, produzir uma EF em consonância com a realidade escolar e potente para o enfrentamento das demandas da sociedade contemporânea. Em um momento propício para a mudança, tendo em vista a abertura política no ano de 2004 e as críticas à desigualdade presentes no Brasil e no mundo.

Inicialmente, buscaram guarida nos EC em sua vertente pós-estruturalista e no multiculturalismo crítico. Desde então, são muitos os artigos, dissertações, teses e livros publicados cujo foco é o CC e a prática pedagógica escolar. Com isso, outros referenciais epistemológicos ganharam espaço em sua produção, o que culminou em modificações nos conhecimentos produzidos sobre a EF cultural.

Isso ficou evidente quando se narrou a concepção de mapeamento no CC. Na aula, por ter ocorrido anteriormente às novas publicações sobre o CC, a noção de mapeamento não estava totalmente em sincronia com Neira e Nunes (2022), pois os autores acrescentaram outras explicações sobre o seu entendimento. Ora, os discursos não são fixos, não carregam em si as mesmas condições de emergência uns dos outros, tampouco a eles são atribuídos significados iguais, logo, as formações discursivas podem carregar traços em seus enunciados, porém, remetem a novas significações. Não esqueçamos que na própria composição teórica desta pesquisa as publicações do CC mostraram mudanças conforme os estudos sobre este currículo da EF.

Essas seis premissas articuladas com as seis coisas impossíveis nas quais Alice acredita, são utilizadas como considerações realizadas a partir da análise pós-estrutural das aulas no ES. É como afirma Foucault (2013), um dia jamais é como os outros.

Lembremos também com Foucault (2009c) que o autor se trata de uma função exercida e não do sujeito em si. Nas aulas do ES sobre CC também levamos em consideração essa noção, e gostaríamos de grifar que fizemos menção ao docente porque a partir da fala dele foram dispersados os discursos e certas concepções, entretanto, Foucault (2020a) não afirma o sujeito do enunciado como idêntico ao autor de sua formulação, o docente não é causa, origem, tampouco ponto de partida para os discursos dispersados na aula. Mas o docente ocupou um lugar vazio e já determinado pelas próprias regras discursivas cuja produção se dá em meio a

relações que produzem os modos de dizer. Não se trata de julgar o professor, mas de evidenciar os lugares, as posições de sujeito e de ser docente ocupadas por ele nas aulas do ES.

Tendo isso em vista, as quatro noções de diferença anunciadas ao longo do semestre não se inscrevem como opiniões do professor, mas são discursos dispersados a partir da posição que o docente assume e parte da trama entre os estudantes, suas vivências, os encontros síncronos. Portanto, cabe ressaltar que as pontuações realizadas nas análises não definem o ser professor e tampouco dizem respeito a um modo correto de narrar a diferença.

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

Alinhou-se as noções apresentadas de diferença ao longo das aulas da disciplina e realizou-se quatro agrupamentos com focos distintos: a nossa identidade e a definição do outro, a valorização do diferente e o estruturalismo, a transposição da diferença para a identidade, e espada vorpál. Percebe-se que não há entendimento uníssono em relação ao assunto, até mesmo nas aulas da disciplina.

Em a nossa identidade e a definição do outro vimos que certos discursos dispersados marcaram posições de sujeito para o docente, logo no início da disciplina, os objetivos a serem atingidos foram sublinhados e conseqüentemente se propunha forjar certos sujeitos também nessas aulas. Concluímos que a partir da construção de uma identidade a ser buscada na disciplina, ao mesmo tempo, constituiu-se o outro dentro da própria aula. Não apenas o outro nos discursos, mas também o outro enquanto oposição daqueles que se saíam bem no semestre. Nesse sentido, discorreu-se a diferença enquanto o outro. E, em contrapartida, as falas do professor enunciaram uma defesa aos corpos, às identidades, às práticas corporais, aos sujeitos enquadrados como não hegemônicos.

No segundo tópico elencado, pode-se visualizar resquícios estruturalistas nos discursos dispersados, uma vez que a valorização do diferente tomou a frente nas falas. Essa suposta valorização corrobora com o ato de atribuir valor ao que já está negativado, ora, parte-se da oposição do positivo e do negativo, e por isso, deve-se buscar a valorização do outro.

Em a transposição da diferença para a identidade foi possível olhar certo efeito da tentativa cujo foco era dar valor ao negativo, logo, como consequência, a diferença pode assumir o lugar de identidade, pois é entendida como parte e portanto, como o centro.

No último tópico, a espada vorpal é empunhada e a *différance* assume posição de destaque nos discursos dispersados, ainda que o termo não tenha sido mencionado pelo professor. A diferença passa então a ser narrada enquanto positividade, condição de produção, parte do CC cujo foco não é o julgamento, a inclusão, mas sim a compreensão dos modos como as práticas corporais se constituem e também os seus sujeitos.

Este trabalho cumpre seus objetivos na medida em que o percurso etnográfico foi realizado durante a pandemia, as aulas de uma disciplina do ES que levava em conta o CC foram descritas e as noções de diferença dispersadas nos discursos foram ressaltadas e comentadas com base no referencial pós-estrutural.

Não se tratou de dizer o verdadeiro CC da EF no ES, nem ensinar ao professor como pintar a docência que ele próprio artista, nem julgar em um tribunal os ditos acertados e condenar os errados até porque o verdadeiro é uma produção discursiva, tampouco se fez uma análise para mostrar como deve ser uma aula no ES que considera o CC da EF. Seja por teimosia: sem ilusão e sem pressa; seja pela imensidão dos afetos: a curiosidade sobre o maravilhoso mundo da pesquisa e todo o desconhecido que com ele se apresenta – as aulas, a disciplina, os grupos, as pessoas, os docentes, os discentes, os campi, os textos, os autores, os escritos que nos fazem reconhecer-nos a nós em nossas próprias linhas; seja por compromisso não apenas com a pós-graduação e tudo o que seu rigor demanda: mas compromisso com os objetivos deste texto e suas aberturas para outros questionamentos, com a singularidade da escrita ensaística que vai se costurando nas relações únicas e inesgotáveis entre o conhecido e o a conhecer; esta pesquisa realiza-se como sonho vivido, promessa cumprida, acontecimento raro, abertura ao novo, esboço de aventura, rascunho acadêmico, esquisso de uma obra, traços principiantes de um desejo.

Com isso, vão-se os irredutíveis, ficam os questionamentos sobre o CC. Como são as aulas sobre CC em outras IES? Nos cursos extracurriculares? Nos grupos de estudo? Sabe-se que cada uma delas se desenharia a partir de uma singularidade tal que seria um trabalho exíguo procurar comparações entre tais ocorrências. É preciso lidar com as aulas como acontecimento. Mas quais são as particularidades do CC em cada um desses ambientes? Como se dá a sua significação? E a diferença? Como é dispersada? Haverá um consenso sobre a noção da diferença nos escritos do CC, ou o dissenso proposto na tematização vale para sua composição?

“- Mas, se ficar muito assustada, você pode acordar, assim.”

REFERÊNCIAS

ALICE in wonderland. Direção Tim Burton. Produção Roth Films, ZanuckCompany, Team Todd. Roteiro Linda Woolverton. Walt Disney Pictures, 2010. 1 DVD (109 minutos). NTSC. Color. Legendado português.

ARAÚJO, G. Ficção e experiência, ou Foucault reconta a história. **Aisthe** (Online), v. V, p. 58-72, 2011.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física:** entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, pp. 448-463, maio/ago. 2017.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade:** uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, Espírito Santo. n°48, p.69-88, ago. 1999.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 24 de jan. 2022.

CHERRYHOLMES, H. C. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

COSTA, L. M. S. **Alice:** uma análise intersemiótica sob o olhar da sátira menipéia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** online. n.23, p.36-61, maio/ago. 2003.

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

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995.

DERRIDA, J. A Diferença. In: **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Campinas, SP, Papirus, 1991.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 4ed. 2ªreimp. São Paulo, Perspectiva, 2014.

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

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: _____. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

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

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

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GARDENAL, R. M.; NUNES, M. L. F. Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas. **Educação em Foco**, v. 26, n.48, 2023.

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

GIGLIO, S. S.; NUNES, M. L. F. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. **Proposições** (Unicamp. Online), v. 29, pp. 590-613, 2018.

- HALL, S. A centralidade da cultura notas sobre as revoluções de nosso tempo. In **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15 - 46, 1997.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **A identidade e a diferença na perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis. Vozes, 2000.
- HALL, S. **A questão multicultural**. In: Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Loyola, 1993.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KOHAN, W. O. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. **Educação em foco** (Juíz de Fora), v. 20, p. 159-175, 2015.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, pp. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. - 2.ed. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.32, p. 285-296, 2006.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos (online). Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2016.

MUNANGA, K. Racismo da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**, v. 4, pp. 51-54, abr./jun. 1990.

NEIRA, M. G.; **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Cisplatina. v.01, n. 01, p.118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. 1.ed. São Paulo: Labrador/FAPESP, 2017. v.1.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. v.1.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. – 2.ed. – Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades & Inovação**, v. 7, pp. 39-56, 2020.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática**, Goiânia, v.20, n.2, p.321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 1.ed. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G. N; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, São Paulo, v.3, n.3, pp. 01-16, set./dez., 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. – **Educação Física, currículo e cultura**. – São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. AS POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira**. v.34, Curitiba: CRV, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões políticas, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p.25-43.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 147-176b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e Culturas: Ensaio sobre a prática**. 1ª ed. São Paulo: FEUSP, 2012. v.1.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e Culturas: Ensaio sobre a Prática – volume II**. 1ª ed. São Paulo: FEUSP, 2014. v.1.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NUNES, M. L. **Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. 2011. 287f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: Neira, M. G.; Nunes, M.L.F.(Org.). **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 12, p. 51-72. 2016a.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: NEIRA, M. G. N; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 13, p. 15-66. 2016b.

NUNES, L. F. **Planejando a viagem ao desconhecido: O plano de ensino e o Currículo Cultural de Educação Física**. In: FERNANDES, C. (Org.) Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. cap. 3, pp. 73-110.

NUNES, M. L. F.; BOSCARIOL, M. C. A produção de narrativas sobre a docências em educação física: a construção de verdades e algumas problematizações. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 23, p.945-962, 2021.

NUNES, M. L. F.; BOSCARIOL, M. C. . O currículo da Educação Física e a dispersão dos seus discursos pedagógicos. **CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. ONLINE)**, v. 53, p. 1-19, 2023.

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

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174633, 2018a.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230038, 2018b.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, M. L. F.; SANTOS, B. C. A. Da impossibilidade de flunar à potencialidade do vadiar: etnografia e currículo cultural. **LINHAS CRÍTICAS (ONLINE)**, v. 27, p. e38933, 2021.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.32, 2021.

PATROCÍNIO, P. R. T. Diferença: um conceito necessário. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n° 09, pp. 12-30, abr. 2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, v.2, n.2, p.7-37, 1990.

QUINTINO, T. C. A. **Alice no país das maravilhas**: interdisciplinaridade, currículo integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca de coelho. 2005. 87f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

RADAELLI, J. **O nonsense no País das Maravilhas**: o que Alice ensina à educação. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

SAMPAIOL, R. P. A.; FERREIRA, R. F. Beleza, identidade e mercado. **Psicologia em revista**, v. 15, n°1. Belo Horizonte, abr. 2009.

SCHLEICHER, A. **The stateofhighereducation**: Oneyearintothe COVID-19 pandemic. OECD, 2021. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/83c41957-en.pdf?expires=1628129999&id=id&accname=guest&checksum=0D383007273F8F1B8BF07B32EB9F512A>>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SCHWARTZMAN, S.; SILVA FILHO, R. L.; COELHO, R. R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, vol. 35, n°101. São Paulo, jan./abr. 2021.

SILVA, S. S. **Um passeio cultural pela ginástica**. EMEF Pedro Teixeira. São Paulo, SP, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA JÚNIOR, W. S. **A resignificação no Currículo Cultural**: efeito das práticas de resistência. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2021.

SIPLIANO SILVA, S. **Educação Física escolar versus Projeto Social esportivo**: quando os donos da casa perdem o jogo. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

SIQUEIRA, C. C. **Práticas avaliativas nas aulas de Educação Física**. EMEF Anézio Cabral. Osasco, SP. 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V.. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, G. R.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia (pós)crítica na educação física cultural: uma leitura com Marcos Garcia Neira e Mário Nunes. **Revista Brasileira de Educação escolar**, v.3, p. 93-103, 2022.

SPOLAOR, G. C.; NUNES, M. L. F. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.34, n.4, p.623-637, dez. 2020.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p.37-69.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revi. Brasi. Educ**, Campinas: Autores Associados; n.23, p.5-15, maio/ago. 2003. Número especial.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de educação**, n.34, p. 83-94, set. 2009.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed. pp. 49-90. 2006.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 6ªreimp. 2020.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A presença do Currículo Cultural no Ensino Superior

Pesquisador: Barbara Cristina dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33449720.3.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.137.544

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos apresentados para apreciação ética e das informações inseridas pelo Pesquisador Responsável do estudo na Plataforma Brasil.

O Currículo Cultural, presente nos cursos da graduação de licenciatura em Educação Física e Pedagogia, propõe análises críticas no que tange às formas de subjetivação dos sujeitos, logo, da cultura e das práticas corporais. O que implica o debate sobre as noções de identidade e diferença. Esta temática enfoca uma percepção contemporânea de sociedade ao problematizar questões sociais relacionadas aos modos de ser dos sujeitos, viabiliza possibilidades nos modos de ensino, se atenta à sociedade multicultural, e investiga as maneiras de regulação cultural que marcam determinado grupo como referência em detrimento de outros. Segundo Nunes e Rúbio (2008), no Currículo Cultural questionam-se as formas de legitimação da hegemonia de determinadas práticas corporais, há a preocupação com os problemas sociais que as cercam e produzem e argumenta -se a favor da presença e legitimidade das diferentes vozes para o currículo. Desse modo, esse currículo pós-crítico, levando em consideração o fato de que tenha sido rompido o entendimento de que existam culturas melhores ou piores, lança luz às diversas culturas pautado na questão da diferença – apresentada não como negatividade e por consequência exclusão do outro – mas entendida como única forma de ser, e assim, potencializadora da constituição de

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

múltiplas identidades (NUNES, 2016). Portanto, ainda para Nunes e Rúbio (2008), há a possibilidade do contato e do diálogo entre as culturas, e justamente por não existir uma hierarquização das mesmas, todas são válidas. Assim, o Currículo Cultural promove a construção e reconstrução dos saberes, uma vez que as identidades não são fixas, estáveis, mas estão sempre em meio às relações de poder, entendidas na visão positiva da diferença. Segundo Neira e Nunes (2018), o Currículo Cultural não busca classificar ou hierarquizar os grupos sociais, mas garantir que os sujeitos tenham seus direitos realizados no que tange às necessidades vitais, sociais e históricas, de modo a ajudar na construção de uma sociedade com múltiplas identidades e culturas. Esse currículo pós-critico está presente nos cursos da graduação em Educação Física, entretanto, no Ensino Superior, tem-se evidenciado as formas de subjetivação e produção de identidades nos diferentes discursos que compõem o cenário da formação inicial dos professores (NUNES; NEIRA, 2014a). Nessa perspectiva, Nunes e Neira (2014b) apontam que o Ensino Superior Privado tem modos de subjetivação e discursos de inclusão que podem acabar excluindo os alunos, uma vez que encara a diferença como diversidade, ou seja, cada sujeito progride na vida de acordo com sua capacidade – uma vez que todos são diferentes enquanto sujeitos, mas iguais enquanto espécie – e apresenta uma concepção mercadológica de ensino fundamentada pelo neoliberalismo, o que é oposto à proposta do Currículo Cultural. Enquanto aluna da graduação do ensino público e privado, pude perceber que esses têm suas particularidades no que diz respeito aos modos de organização das aulas, espaços e horários; à percepção dos alunos sobre as aulas; à forma como os conteúdos são discutidos e também às maneiras de ensino. Nesse sentido, mesmo apresentando disciplinas iguais, o Ensino Superior Privado difere do Público. Se o Ensino Superior Público difere do Ensino Superior Privado, a hipótese que se tem é de que mesmo que o Currículo Cultural apresente seus referenciais teóricos pautados na concepção de uma sociedade que busca dar voz às múltiplas culturas e identidades, como já descrito, a sua construção poderá se dar de formas distintas nesses dois níveis de ensino, além de, claro, ser fato que a proposta do Currículo Cultural é oposta aos modos de subjetivação e concepção neoliberal de educação, que fazem parte do Ensino Superior. Diante da apresentação do Currículo Cultural e também da descrição dos modos de subjetivação do Ensino Superior Privado, surgiram algumas questões de estudo: Como o Currículo Cultural é construído nas aulas de Educação Física no Ensino Superior? A sua produção é a mesma no Ensino Superior Público e no Privado? Um aspecto relevante que dialoga com esses questionamentos é o de que o planejamento e a didática do professor impactam no processo ensino-aprendizagem, sendo assim, a sua didática é um aspecto inerente ao processo de construção dos saberes. André (1997) aponta que no que tange à didática e aprendizagem, além

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

da assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, é necessário ao professor planejar as aulas, avaliando o processo de aprendizagem e os resultados que são alcançados, apesar de ser o professor que coordena todo o processo, a participação ativa dos alunos é imprescindível, bem como as interações sociais. Frente as considerações anteriores, me propus a estudar sobre o Currículo Cultural no Ensino Superior, investigando a sua construção nas aulas do curso de Educação Física e Pedagogia, levando em consideração as relações de poder que vão permear essa construção tanto no Ensino Privado, quanto no Ensino Público.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

- Analisar como o Currículo Cultural está presente nas aulas do curso de licenciatura em Educação Física do Ensino Superior

Objetivo Secundário:

- Investigar quais os discursos e representações serão produzidas sobre o Currículo Cultural
- Descrever se há uma aproximação ou um afastamento das representações construídas no Ensino Superior Público e no Ensino Superior Privado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores, o presente projeto não apresenta riscos previsíveis. Em relação aos benefícios, concluem que não há benefícios diretos. Entendem, no entanto, que a pesquisa acrescentará novos conhecimentos ao campo teórico da Educação Física, para o campo dos estudos curriculares, e para os estudos acerca do Currículo Cultural da Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere aos Projeto de Pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO CULTURAL: O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR", cujo pesquisador responsável é Barbara Cristina dos Santos, aluna do Programa de Mestrado em Educação Física sob orientação do Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes, Docente do Departamento de Educação Física e Humanidades e do

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

Programa de Pós-graduação, área de concentração Educação Física e Sociedade, linha de pesquisa: Corpo, Educação e Escola da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. De acordo com os pesquisadores, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no pós-estruturalismo, e preocupa-se com os discursos sobre a cultura, assim como as relações de poder que estão presentes em sua produção. Para tanto, optou-se pelo estudo etnográfico para dar conta dos objetivos já descritos. Segundo Lüdke e André (2013), foi na década de 1970 que a etnografia passou a ser utilizada como método nas pesquisas em educação. Para as autoras, o etnógrafo deve descrever tão cuidadosamente os significados do grupo cultural analisado, de modo com que quem lê a pesquisa, se sente parte do grupo objeto de estudo. A etnografia permite um olhar menos preconcebido a respeito do trabalho docente, e dessa forma, faz com que o pesquisador tenha uma postura mais crítica a respeito de seu objeto de estudo (ANDRÉ, 1997). Para Lüdke e André (2013) utilizar a observação como método de investigação na pesquisa educacional é de suma relevância, pois permite ao pesquisador o contato direto e prolongado com seu objeto de estudo, possibilita a aproximação com a perspectiva dos sujeitos observados e também a descoberta de novos aspectos de seu objeto. Ainda segundo as autoras, a análise dos dados feita qualitativamente denota fazer uso de todos os dados conquistados ao longo da investigação. No caso deste estudo, os dados a serem analisados serão os materiais selecionados na etnografia, contando com as observações, as anotações e registros feitos para análise das aulas do Ensino Superior. As autoras supracitadas afirmam que a análise dos resultados deve ser feita de forma clara, de modo que os resultados apresentados pelo pesquisador possam ajudar no escopo teórico e nas discussões da área. A postura etnográfica adotada acrescentaremos as contribuições de Michel Foucault para os estudos em educação. Fischer (2003) aponta que Foucault ensina as seguintes atitudes metodológicas que revolucionam a pesquisa em educação: a compreensão de que todas as lutas são discursivas, pois sempre há sua relação com a linguagem; o entendimento de que os enunciados são raros, para além do óbvio já dado; a afirmação dos fatos e enunciados referentes às práticas discursivas que são objetos de investigação imprescindivelmente ligadas às relações de poder, subjetividade; e, a necessidade de aceitação do novo como resultado da pesquisa. Os resultados serão analisados de forma qualitativa, portanto, nosso objetivo é descrever o processo da etnografia, bem como analisar os dados coletados com base na literatura, de forma a contribuir com o currículo pós-crítico, sendo necessário para tanto, ter um olhar sobre as relações de poder e modos de subjetivação que permeiam os discursos no Ensino Superior Público e também Privado. Com base nas considerações e também nos campos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, esta pesquisa busca por meio da etnografia analisar como

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

o Currículo Cultural será construído nas aulas do Ensino Superior e desse modo trazer resultados que possam contribuir com a área das Ciências Humanas, da Educação Física e dos estudos curriculares, em especial, dos estudos do Currículo Cultural. Assim, se busca acrescentar para a sociedade e para a formação de professores e futuros profissionais da educação como um todo. Dentre os critérios de inclusão, os pesquisadores mencionaram que serão selecionadas as instituições de Ensino Superior Público e Privado que tivessem professores dispostos a participar da pesquisa; e professores que levam em consideração o Currículo Cultural da Educação Física e em suas aulas discutem sobre esse currículo pós-crítico e constroem representações sobre o mesmo.

De acordo com o documento Informações Básicas do Projeto, o orçamento prevê um investimento de R\$4720,00 (quatro mil, setecentos e vinte reais) a serem dispendidos no custeio de despesas com Impressão e encadernação de cópias e deslocamentos para a realização das etnografias. O cronograma prevê o início da coleta dos dados em agosto de 2020 e a conclusão em dezembro de 2021 com a defesa da dissertação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória abaixo listados.

Recomendações:

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) orienta a adoção das diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), com o objetivo de minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes de pesquisas e pesquisadores.

De acordo com carta circular da CONEP intitulada "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)" publicada em 09/05/2020, referente ao item II. "Orientações para Pesquisadores":

- Aconselha-se a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.
- Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (COVID- 19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho.

- Caso sejam necessários a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, caberá aos investigadores a submissão de notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep.

- Nos casos de ensaios clínicos, é permitida, excepcionalmente, a tramitação de emendas concomitantes à implementação de modificações/alterações no protocolo de pesquisa, visando à segurança do participante da pesquisa, assim como dos demais envolvidos no contexto da pesquisa, evitando-se, ainda, quando aplicável, a interrupção no tratamento dos participantes da pesquisa. Eventualmente, na necessidade de modificar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o pesquisador deverá proceder com o novo consentimento, o mais breve possível.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1568781.pdf	10/06/2020 16:37:46		Aceito
Outros	Comprovante_matricula_Barbara.pdf	10/06/2020 16:35:46	Barbara Cristina dos Santos	Aceito
Outros	Flamingo.pdf	05/06/2020 21:45:56	Barbara Cristina dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	05/06/2020 21:40:29	Barbara Cristina dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.544

Investigador	Projeto.pdf	05/06/2020 21:40:29	Barbara Cristina dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/06/2020 21:39:43	Barbara Cristina dos Santos	Aceito
Outros	usp.pdf	05/06/2020 21:37:25	Barbara Cristina dos Santos	Aceito
Outros	fefiso.pdf	05/06/2020 21:37:07	Barbara Cristina dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/06/2020 21:24:25	Barbara Cristina dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 06 de Julho de 2020

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br