

**CORPOREIDADES E CULTURAS NOS ESPAÇOS TEMPOS
CURRICULARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Amparo Villa Cupolillo
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro
Martha Lenora Queiroz Cupolillo

RESUMO

O intuito do trabalho é discutir a potencialidade do debate contemporâneo das corporeidades e culturas no cotidiano escolar para a formação curricular do professor de Educação Física. Destacamos como referências importantes a *epistemologia da complexidade*, que questiona as verdades absolutas e a existência de um único caminho possível na compreensão e interpretação do mundo, e a metáfora das *redes*, a qual pressupõe *processos de tessituras* na constituição dos diferentes *'fiosujeitos'*. Estes se criam e recriam através de relações com outros *'fiosujeitos'*, tecendo tramas nas quais, para além das visões hegemônicas, outros sentidos brotam e imprevisivelmente vão subvertendo o instituído.

ABSTRACT

This work intend argue about the potency of contemporary debate of bodily and culturies in the school-everyday to the curriculum formation of Physical Education teacher. The important reference is the *Complexity knowledge* that inquire about the real truth and the only one way possible to understand the world, and the *webs* metaphor, that supose *weavery process* in the build of diferents *'linefellows'*. This creat and re-create themselves in the *relationship's webs* with others *'linefellows'*, where others senses rise beyond dominant views and subvert the institutional.

RESUMEN

El intuito del trabajo es discutir la potencia del debate contemporáneo sobre las corporeidades y culturas en la cotidianeidad escolar para la formación curricular del profesor de Educación Física. Destacamos como referencias importantes la *epistemología de la complejidad*, que cuestiona las verdades absolutas y la existencia de un único camino posible en la comprensión e interpretación del mundo, y la metáfora de las *redes*, que presupone *procesos de tesituras* en la constitución de los diferentes *practicantes*. Estos se crean y recrean a través de relaciones con otros *practicantes*, tejiendo tramas en las cuales, para más allá de las visiones hegemónicas, otros sentidos brotan y de modo imprevisible subvierten lo instituido.

Tecemos esse texto como três pesquisadores *mergulhados* em questões que se movem na confluência do campo da Educação com a Educação Física Escolar.

Nos nossos percursos de professores de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense nos encontramos

desafiados a refletir por processos investigativos no campo com os cotidianos. Com essa opção metodológica dois de nós já defenderam suas teses de doutorado e a outra está em processo de escrita da sua. Dessas pesquisas que nos envolvem e dos nossos cotidianos de *ensinaraprender*¹ é que vamos trazer nossas reflexões acerca da formação de docentes de Educação Física, as relações de poder e as tensões com as propostas curriculares e, conseqüentemente, o embrutecimento das possibilidades de compreensão e dos múltiplos sentidos do que chamamos de corporeidades e culturas e dos seus *usos* na escola (CERTEAU, 1994).

Para nós é preciso explicitar que nossa opção metodológica, os cotidianos dos quais falamos, são *complexus* o que não se traduz por completude, mas por *espaçostempos* onde tudo se entrecruza. Ao *mergulharmos com todos os sentidos* na dinâmica das redes cotidianas, aguçamos nossas sensibilidades e nos colocamos mais disponíveis para deixar aflorar as nossas capacidades de estranhamentos, escapando um pouco de simplificações, visto considerarmos que o simples não existe (BACHELARD, 1996).

Portanto, entre outras, destacamos duas referências importantes nos nossos percursos investigativos. Uma é a *epistemologia da complexidade* (MORIN, 1991 e 1996) que questiona as verdades absolutas e a existência de um único caminho possível, indicando que há sempre muitas possibilidades de interpretações, de conjunções e disjunções. O *paradigma da complexidade* facilita o nosso entendimento sobre a não linearidade pelo princípio do caos, onde ordem e desordem caminham juntas se aventurando por outras ordens possíveis.

A outra é a metáfora das *redes* (ALVES, 1999 e 2001). Essa pesquisadora nos fala que *as redes* e os *processos de tessituras* são constituídos por diferentes *'fiosujeitos'*, que vão criando e recriando relações com outros *'fiosujeitos'* e assim, sem fim, como *praticantes*² vão tecendo tramas onde, para além das visões hegemônicas, outros sentidos brotam e imprevisivelmente vão subvertendo o instituído. São as redes da vida cotidiana, tramas de poder onde coexistem *fabricações, consumos e usos*. (CERTEAU, 1994).

Portanto, ousamos duvidar de modelos generalizantes e de determinismos; *viremos de ponta cabeça* o pensamento da ciência moderna e não aceitamos mais as simplificações respaldadas na máxima *"é preciso ver para crer."* Essas complexas lógicas não nos aprisionam e, inquietos, curiosos não queremos só ver, queremos sentir, tocar, cheirar, nos deixar afetar, ou seja, queremos *beber em todas as fontes* (ALVES, 2001).

Pedimos licença a essa autora, que já o fez ao poeta Drummond, para dizer que é com e nas escolas que estão os *sentimentos do mundo*, portanto (...) *não há como se compreender essas lógicas se não sabendo que nelas estamos inteiramente mergulhados (...)* (p.94).

Mergulhar nesses percursos exige um intenso exercício de questionamentos das nossas certezas e um esforço para escapar das nossas necessidades de encontrar explicações para tudo e de julgamentos para todos e todas. Pensamos com Ferraço

¹ Essa forma de escrita vem sendo usada por pesquisadoras que "com/nos" cotidianos buscam, segundo a Professora Dr^a Nilda Alves chamar atenção para o problema que se apresenta quando o pensamento é marcado por dicotomias, e separa-se o que não deve ser separado, posto que um só faz sentido com o outro, como por exemplo, "teoriaprática", "espaçotempo", "corposujeito"...

² Certeau (1994) denomina assim todos os sujeitos de um determinado contexto que realizam usos, diferentes dos especificados, com os artefatos culturais colocados para consumo.

(2001:103) que as nossas aproximações por investigações metodológicas nas pesquisas com os cotidianos tencionam as *amarras metodológico-teóricas* produzidas na modernidade. Concordamos com esse autor quando anuncia que *romper essas amarras implica subverter a naturalização da lógica cartesiana na metodologia educacional*.

Estudar o cotidiano é, assim, aventurar-se num mundo de ambiguidades, com uma dinâmica impossível de ser aprisionada em teorias fechadas e imóveis. Daí considerarmos o diálogo como metodologia indispensável, que permite a emergência da complexidade e dinamicidade do real. As definições exatas e as certezas sobre o 'ser' e o 'não ser' tropeçam no cotidiano e trazem à tona as faces dos inomináveis (DERRIDA, citado por SKLIAR, 2003), dos que não são nem isto nem aquilo, dilacerando as classificações deterministas. Concordando com Skliar, parece que:

Quanto mais exato pretende ser um nome, quanto mais precisão supõe a definição de uma classe e quanto mais transparência parece adquirir o mundo, maiores são as possibilidades de emergência de novas ambiguidades. Assim, aparece o estranho, o estrangeiro, a indeterminação, o outro permanente, o sempre-sem-nome. Aparecem aqueles que, nos termos de Derrida, podem ser chamados de inomináveis, isto é, aqueles que não podem ser incluídos dentro da oposição (binária) filosófica, a que nega e desorganiza (2003, p. 55).

Ao pensarmos as instituições educativas percebemos que seus cotidianos são complexos, dinâmicos e inapreensíveis. Aparecem, assim, como *espaçostempos* em que as contradições, os conflitos e a emergência dos inomináveis despontam com intensa frequência, embora muitas vezes de forma invisível ou incompreensível. Mesmo não conseguindo nomear ou explicar os acontecimentos, aqueles que se ocupam de vivenciar com envolvimento os cotidianos educativos, percebem que a ordem propalada e perseguida pelas instituições não se realiza. Seja pelo caos que se instala em sala de aula, quando os alunos expõem suas próprias compreensões acerca do que é transmitido pelos professores; seja pelas várias desordens que se fazem e refazem constantemente a partir das inúmeras redes de relações entre os sujeitos; seja pelos inúmeros acontecimentos que fogem ao planejado previamente pelos professores e dirigentes, e que demonstram a ineficiência dos aportes psicológicos e pedagógicos fundamentados no objetivismo e determinismo do comportamento humano.

A instituição escolar é atravessada por disputas internas entre as diferentes culturas que ali convivem. Porém, inegavelmente, o fortalecimento e apoio, principalmente por parte das políticas públicas de educação, a uma dominação de cunho eurocêntrica no seu interior é visível.

Desde a formação dos professores até os conteúdos didáticos, passando pela disseminação de comportamentos linguísticos, morais, éticos, estéticos e religiosos, o que se observa é o empreendimento de esforços no sentido de se impor uma determinada forma cultural e a tentativa de subalternizar as demais culturas, tratadas como atrasadas, inferiores ou simplesmente exóticas.

No entanto, as contradições latentes e aparentes que despontam das relações polifônicas e multifacetadas entre professores, alunos, funcionários e comunidade dão mostras das brechas desse discurso hegemônico; apontam para embates que dizem respeito à multiplicidade de inter-relações culturais, possibilitando inúmeros encontros e desencontros que permitem muitas formas de hibridizações, que desnaturalizam, complexificam e enriquecem esse cotidiano.

Rediscutimos a idéia de que a escola não é o único lugar onde se aprende como também, não é o lugar onde só nos instruímos por propostas de educação explícitas,

como os conteúdos dos currículos oficiais. O ambiente escolar é o *espaçotempo* onde a vida acontece e, portanto, impossível de ser totalmente controlado. São dos contextos escolares que também tecemos os fios das redes de subjetividades que somos (SANTOS, 2002).

Buscando entender os limites das formas hegemônicas de pensar, precisamos declarar nossos próprios limites ao trabalhar em investigações com os cotidianos. Não há hipóteses definidas *a priori* que resistam as imprevisibilidades, pois os cotidianos são sempre mais potentes e desestabilizam roteiros pré-estabelecidos, nos movimentando por não saberes e, por outros saberes, que nos desafiam e nos fazem ter dúvidas.

Isso requer de nós coragem para incorporar ruídos e barulhos em *espaçotempos* de silêncios; humildade para assumir que o erro faz parte do processo e persistência para prosseguir encarando que o *erro não é um fracasso e sim algo que eu ainda não sei* (ESTEBAN, 2001).

Esses cotidianos de que falamos são os *lugares praticados*, (CERTEAU, 1994), o dia a dia que se tece e se retece nos impedindo de senti-los como mesmices e banalizadas repetições para se mostrar a todo o momento novo e surpreendente.

Currículos e cotidianos: do prescrito ao vivido

Com esses múltiplos fios que nos ajudam a tecer esse texto e colocar em diálogo algumas questões que consideramos fundamentalmente importante para o movimento da Educação Física Escolar, assumimos os “nós” que se atam quando falamos de currículo. Estudiosos das teorias críticas como Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, entre outros, já denunciam o fato de que currículo é poder e, conseqüentemente, sua tradução para os processos de formação de professores como prescrições bem definidas e rígidas vem ao encontro do que nós chamaríamos de redes de poderes que se tecem por fios curriculares. O que estamos problematizando aqui é a ideia de currículo como universal e prescritivo.

Ao pensarmos sobre currículos escolares estamos falando de seleção de conteúdos que levem à aquisição de conhecimentos eleitos como os importantes e necessários para o processo de escolarização. Isso está carregado da lógica linear e hierárquica da escola pensada e instituída como local de construção de conhecimentos por processos de transmissão e assimilação. Nesse sentido o espaço escolar tem a sua vertente de reprodução enfatizada.

No entanto, nós pesquisadores com os cotidianos apostamos que a escola não é só espaço de reprodução, e que em meio às redes de poder circulam redes de conhecimentos e significados múltiplos que se tecem por *usos, fabricações e criações dos praticantes* (CERTEAU, 1994). Reconhecemos e potencializamos os currículos que se vivem nas escolas e que transbordam e burlam as prescrições das propostas curriculares oficiais. Assim, podemos dizer que apesar do esforço de uma proposta curricular única e homogeneizadora existem e circulam nas escolas muitas grades curriculares impregnadas por uma rica diversidade cultural.

Pensamos com Ferrazo (2005), que cada indivíduo é tecido por muitos fios enredados a seus múltiplos contextos de vida, logo

não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, deslocada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Há então, diferentes possibilidades

de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (p.19-20).

O que aqui destacamos, por exemplo, são as corporeidades como conhecimentos nos *espaçostempos* das escolas, bem como as fabricações culturais que estão encarnadas nelas, o que, com ajuda de Bhabha (1998), chamamos de hibridizações culturais. Colocando cultura como lugar enunciativo, o mesmo autor nos diz que

o enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociações culturais (p.248).

Negociações essas que precisamos compreender como processos de superposição e não de reconhecimento de diferenças, pois quando se fala de reconhecer as diferentes culturas existentes no cotidiano acaba-se por procurar semelhanças com bases em conceitos de autoridades, ou tende-se a cair novamente em agrupamentos de ‘supostos iguais ou parecidos’ voltando a circulação de sistemas hegemônicos. Portanto não se trata de uma necessidade de reconhecer o diferente e sim de enfatizar a potência das diversidades encarnadas nas redes culturais.

Embora os termos ‘diferença’ e ‘diversidade’ possam ser usados, tanto pelos dicionários quanto no cotidiano, como sinônimos, o significado que parece ter sido apropriado pelos autores diz respeito aos sentidos de ‘falta de semelhança’ e ‘dissimilitude’ para o termo ‘diferença’, e de ‘discordância’ e ‘desacordo’ para o termo ‘diversidade’. Com esses sentidos os dois termos ganham perspectivas epistemológicas e políticas essencialmente distintas. Falta de semelhança refere-se a uma ausência de igualdade na origem e na forma presente, autorizando a efervescência dos campos de força e de poder que habitam as disputas interculturais globais. Já os significantes desacordo e discordância remetem-se à idéia de alguma coisa originalmente igual; porém, com pontos divergentes, que se separam num determinado momento, mas podem novamente se encontrar e retornar à igualdade original, já que possuem raízes comuns e priorizam os sistemas de intercâmbio e articulação dos signos culturais.

Em termos de educação e currículo escolar, as ações centralizadas em propostas político-pedagógicas fundamentadas na noção de diferença percorrem caminhos muito diferentes daquelas centradas na noção de diversidade. Para as propostas centradas na diversidade, a noção de multiculturalismo propaga uma idéia de tolerância e benevolência com aquilo que aparece como diferente do ‘normal’ (SILVA, 2000). Ou seja, existe uma cultura normal, padronizada e naturalizada como superior, de viés etnocêntrico e colonizador, a qual deve ser disseminada no ambiente escolar como aquela a ser conhecida e, de preferência, seguida por todos os membros da sociedade, formando a identidade social padrão, assim como existem outras formas culturais decorrentes dos diversos processos de imigração ocorridos desde a colonização até os dias atuais, as quais devem ser toleradas e tratadas com curiosidade, como comportamentos exóticos e destoantes.

Embora o multiculturalismo seja uma terminologia propalada atualmente nos documentos oficiais relacionados à educação, o sentido dado, na maioria dos casos, está politicamente centralizado na noção de diversidade, no sentido de tolerância, de compreensão e acolhimento. Essas são atitudes político-pedagógicas que não têm

estimulado e nem promovido as necessárias problematizações urgentes no mundo escolar; apenas têm sugerido ações pretensamente ingênuas de cristalização de identidades padronizadas e tolerância aos diferentes mundos dos ‘outros’ sujeitos sociais. As diferenças culturais que convivem no cotidiano escolar carecem de atitudes políticas de inclusão e problematização, com as devidas teorizações que permitem mais do que a simples compreensão da situação, mas a consideração de que a diferença, por ser marca registrada do humano, sofre constantes e permanentes disputas.

É com essa ancoragem que os autores afirmam a necessidade de resgatarmos o significado e o sentido do termo ‘diferença’ quando buscamos tratar da multiplicidade³ de identidades culturais que transitam no cotidiano escolar, especialmente o das escolas públicas que recebem, em sua imensa maioria, alunos oriundos das classes populares, consideradas marginais e subalternizadas pela cultura dominante de origem europeia e norte-americana.

É ainda a diferença, segundo os autores, que permite que falemos em identidades. O termo identidade, numa aproximação sociológica aligeirada e descuidada, pode nos remeter a uma associação com algo fixo e imutável. Ter uma identidade significa negar outras possíveis identidades. Ser brasileiro significa não ser espanhol, italiano, argentino, etc. Se o indivíduo nasceu num determinado país isso significa que ele possui a identidade daquele país e, portanto, as características culturalmente identificáveis daquele povo. No entanto, o que é ser brasileiro, ou espanhol, ou italiano, etc? Será que existe uma essência que identifica os sujeitos exclusivamente por suas nacionalidades? Será que o fato de termos nascido num determinado espaço do globo nos torna fundamentalmente diferentes dos demais sujeitos de outras nacionalidades e essencialmente iguais aos sujeitos nascidos no mesmo país?

A problematização dessas questões nos impele a recorrermos ao papel político-social desempenhado pela escola em sociedades marcadas pela imposição de uma cultura dominante com vistas à subalternização de outras. Tanto a formação inicial dos professores como os currículos oficiais e ocultos e os conteúdos elencados como fundamentais estão, criteriosamente, vinculados a um tipo de perspectiva avessa à ideia de escola como local de encontros, conflitos e trocas culturais. A preocupação central na transmissão e veiculação da cultura dominante impede, ou, no mínimo, dificulta, embora não impeça, a potencialidade da ambiguidade daqueles comportamentos estereotipados e que não se enquadram nas exigências escolares por não serem ligados aos concernentes à cultura dominante.

Corporeidades: tensões enredadas na formação do professor de Educação Física

Essas questões enredam as nossas reflexões a problemas e a desconfortos muito mais complexos do que o conforto aparente com o qual alguns sujeitos em

³ O termo multiplicidade está sendo utilizado na perspectiva exposta por Tomás Tadeu Silva (2000), que, apoiando-se na noção de multiplicação da aritmética, aproxima-se do que é ativo, produtivo e fluido, traduzindo movimento; em contraposição ao termo diversidade, que se apresenta como um dado fixo estático e estéril. A multiplicidade cultural se apresenta, assim, como uma produção intensa, ambivalente, constante e ininterrupta de identidades, movida pelas dinâmicas exposições dos sujeitos às irredutíveis diferenças do outro, do estrangeiro, que nunca poderá ser um outro ‘eu’. Por outro lado, o termo identidade será aqui utilizado sob o ponto de vista de Stuart Hall (2000), que o compreende como os pontos de apego temporários que vamos sendo chamados a assumir como posições-de-sujeito, construídos através das práticas discursivas.

espaçostempos de educação tentam lidar reduzindo as corporeidades às concepções de ‘corpos’ puramente biológicos respaldados na herança cartesiana da dicotomia corpo e mente e, dentro das lógicas hegemônicas que tentam domesticar e controlar os mesmos.

Seguimos nesses processos sempre inacabados, como pesquisadores com os cotidianos que tentam não cair nas armadilhas que naturalizam o princípio dicotômico como uma essência, uma herança da modernidade. Não é só isso, é isso e aquilo, ou seja, a dicotomia corpo e mente continua se legitimando na contemporaneidade, também, pelas produções discursivas e vividas por todos nós, sujeitos com os cotidianos.

Com essa ancoragem vamos percebendo, em nossas Instituições, como se move o currículo de formação dos professores de Educação Física no que diz respeito ao debate acerca das corporeidades articulado às culturas. Para além da disciplinaridade, entendemos ser fundamental darmos visibilidade à questão, sob pena de continuarmos imersos numa dicotomia arcaica ou numa discussão superficial que aponta simplesmente para os “usos” do corpo com vistas à qualidade de vida.

Atentos ao debate, seguimos expondo nossas compreensões sobre corporeidades e culturas e suas hibridizações, sabendo-as sempre incompletas, deslizantes e em permanente metamorfose.

Assim, diríamos que os *corpossujeitos* são territórios de tensões, de mutações, de movimentos, de espaços de consensos e de conflitos, de fronteiras fluídas, de estabelecimento de relações de dor e prazer, alegrias e tristezas, conquistas e frustrações, enfim, ou melhor dizendo, sem fim. Os *corpossujeitos* são as encarnações das nossas corporeidades, são as materialidades corpóreas imbricadas por histórias que são singulares e plurais inscritas por acontecimentos, experiências e vivências individuais e coletivas com as quais nos constituímos *praticantes* do mundo, sempre a partir das múltiplas redes de conhecimentos e significações nas quais circulamos em nossas vidas cotidianas. Por isso entendemos que devemos usar sempre “corporeidades” no plural.

Logo, os *corpossujeitos* de que falamos são *artefatos culturais*, tecidos com os contextos socioculturais nos quais se inserem e, assim sendo, são teias de circulação de culturas híbridas, pois como diz Geertz (1999) a cultura é plural e os *corpossujeitos* estão mergulhados nessas teias que eles mesmos teceram e tecem, sendo essas teias as culturas e seus significados.

Temos sido permanentemente instigado a pensar que mais interessante do que provocar uma discussão dessas compreensões dicotômicas de corpo é assumir a incerteza e a incapacidade de dizermos quais são as suas potencialidades. Que “usos” os sujeitos “*praticantes*” fazem com as redes individuais e coletivas nos processos de tessituras de suas corporeidades nos ambientes escolares? Por quais significados esses *usos* se envolvem e são envolvidos?

A aparência corporal tem sido largamente utilizada como forma de identidade e pertencimento. Ortega (2003), recorrendo ao instrumental teórico de Foucault, assinala que na contemporaneidade as exigências de uma determinada padronização corporal - que, no limite, indicam o exercício do biopoder na constituição das subjetividades - têm provocado um excesso de cuidados corporais, disfarçados, muitas vezes, por discursos de preservação da saúde. Denominando esse movimento em direção ao corpo perfeito ‘*ascese corporal*’, Ortega sugere que a busca compulsiva pelo consumo, própria do mundo capitalista, tem sido maximizada pela compulsividade em adquirir produtos que

garantam uma aparência próxima ao padrão exigido e propalado socialmente, gerando um processo de externalização da subjetividade.

A somatização da subjetividade aparece como um processo da contemporaneidade que se vale da idéia de que o homem é o que aparenta ser (ORTEGA, 2003). Ao hiperfocalizar no corpo a auto-identidade, o ser humano leva ao limite a sua busca desenfreada por uma aparência que lhe garanta a sensação de pertencimento ao padrão ideal. Desconsiderando muitas vezes a herança genética e o pertencimento cultural, mulheres e homens tornam-se escravos do corpo perfeito. Novamente, aproximamo-nos do que Foucault denominou controle-estimulação: “fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado”. Atualmente poderíamos acrescentar outros predicados a esse corpo valorizado, especialmente os seguintes: não envelheça, não permita a flacidez, a celulite, o cansaço, a fadiga muscular, as rugas, etc.

A ascese corporal da atualidade desloca a idéia de corporeidades como presença do ser no mundo para uma superficialidade que tangencia o desumano, ao buscar, inclusive na artificialidade, caminhos que rumem para a sujeição corporal e, conseqüentemente, humana. Esse é um movimento que merece atenção especial por parte daqueles que, de alguma forma, lidam com as corporeidades, especialmente no campo da educação.

No entanto, em meio às asceses e disciplinarizações, despontam também as forças de resistência e as tentativas de libertação das amarras corporais que se fazem presentes, mas nem sempre visíveis, em todos os espaços da escola, desde o interior das salas de aula, até o pátio, os corredores, os banheiros e refeitórios, as quadras e os locais reservados à prática esportiva, etc. É nesse ambiente rico, complexo e dinâmico que a escola vai tentando inscrever nos corpos dos sujeitos um certo tipo de sociabilidade e cultura, que não são fixos nem imutáveis, pois sofrem remodelamentos constantes, decorrentes dos diálogos dessas imposições com as próprias inscrições culturais dos sujeitos (alunos, professores, funcionários, pais, comunidade, etc.) que nela vão entrando, e que reorientam e modificam sua estrutura e ambiente.

É com esse entendimento que trazemos para o debate nossa contribuição ao sugerirmos a necessidade de uma inserção intencional dessa temática nos currículos da formação de professores de Educação Física. Encharcados pelo cotidiano, com os pés fincados na escola, vamos percebendo que as crianças apresentam comportamentos complexos e difíceis de serem enquadrados em blocos monolíticos e fechados; e que, muitas vezes, as dificuldades dos professores encontram-se exatamente no entroncamento das diferentes expectativas por parte do sistema educacional, que vem preconizando uma determinada tarefa para o professor, e por parte dos cotidianos, que trazem à tona diferentes comportamentos, atitudes e expectativas dos alunos e alunas que frequentam o ambiente escolar. Os professores sinalizam que os diversos saberes que convivem nesses cotidianos, especialmente os advindos da expressão da corporeidade, apontam para uma necessária discussão sobre o papel da escola diante dos diferentes modos de compreender e intervir no mundo, já que diferentes formas culturais e hibridismos se estabelecem de forma cíclica e deslizante nesses cotidianos.

Com o auxílio de Certeau, vamos percebendo que os lugares escolares, sempre tão bem delimitados e determinados, vão sendo ocupados pelas crianças de variadas e diferentes formas e se tornando espaços praticados nos quais se sinalizam percursos marcados pela multiplicidade e pela unicidade, que enriquecem e complexificam o cotidiano escolar. A quadra esportiva, ou qualquer outro lugar reservado às aulas de Educação Física, torna-se palco em que as corporeidades se expandem, permitindo a emergência de inusitadas formas de expressão e tessitura de conhecimentos

desconhecidos pela maioria da comunidade escolar, inclusive pelos professores de Educação Física. Os inúmeros e complexos movimentos corporais executados durante as aulas vão compondo um arcabouço que, ao mesmo tempo, expressa e fabrica as vidas que ali se entrecruzam em atividades capazes de inventar, imitar, espelhar e refletir seus diferentes mundos.

Esse debate nos parece de fundamental importância para os professores em formação. O mergulho no cotidiano escolar pode ser potencializado se o professor tiver uma iniciação capaz de lhe permitir ir além do olhar embrutecido e engessado de uma modernidade que apregou a objetividade do conhecimento. As potencialidades das corporeidades indicam diferentes formas de ser, pensar, agir, conhecer e estar no mundo. Tendo por base os debates acerca das corporeidades, entendemos que o professor de Educação Física pode ser aquele que tem uma oportunidade ímpar de tornar visível, no cotidiano escolar, essas diferentes e ricas *artes de ser e fazer* (CERTEAU, 1994) dos diferentes sujeitos que se entrecruzam nas escolas, divulgando e tensionando as visões hegemônicas e míopes sobre o significado de conhecimento e formação.

Palavras-chave: Educação Física, corporeidades, culturas e currículo

Key word: Physical Education, bodily, cultures and curriculum

Palabras claves: Educación Física, corporeidades, culturas e currículo

Referências bibliográficas:

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1996.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, (R.J.): Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda & OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo, Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e Científicos, Editora S.A., 1999.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade”? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

- MORIN, Edgar. A noção de sujeito por Edgar Morin. Diálogo: Edgar Morin, Mony Elkaim, Felix Guattari. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ORTEGA, Francisco. “Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades”. In: *Cadernos de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: 11 (1): 59-77, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomás Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Amparo Villa Cupolillo – UFRRJ*

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro - UFRRJ*

Martha Lenora Queiroz Cupolillo - UFF*

* Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunto II do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação – amparo@ufrj.br.

*Doutor em Educação pela UFF. Professor Adjunto II do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação – bkaloisio@uol.com.br.

^ Doutoranda em Educação pela UERJ. Professora Adjunto IV do Departamento de Educação Física.

* Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunto II do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação – amparo@ufrj.br.

*Doutor em Educação pela UFF. Professor Adjunto II do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação – bkaloisio@uol.com.br.

^ Doutoranda em Educação pela UERJ. Professora Adjunto IV do Departamento de Educação Física.