



OS CORPOSENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR: PENSANDO COM IMAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Martha Copolillo¹

RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de provocar um tensionamento nas compreensões e nos usos dos corpos em espaçotempos escolares, especialmente nas aulas de Educação Física. Buscamos problematizar as raízes dicotômicas que ainda inundam o corpo como significante central.

Fica claro que este trabalho se inscreve no campo que se configura chamar de estudos com os cotidianos. Assumimos que as escolhas por esses processos teórico-metodológicos estão marcadas pelas nossas redes de significações e conhecimentos, o que significa que nos interrogamos muito mais do que afirmamos, provocando, assim, outras tensões que circulam porcom essa temática.

A escrita deste texto se tece com as conversas narradas de professoras de Educação Física e com os usos de imagens fotográficas de duas escolas públicas que pesquisamos. Evidenciamos com as táticas e com outras maneiras de fazer os movimentos dessas praticantes que são capazes de desestabilizar as lógicas instituídas e mostrar as pluralidades que circulam nesses cotidianos

Acreditamos que esse é um enfrentamento necessário para provocar deslizamentos e colocar-nos frente a desafios conceituais que nós, professores(as) de Educação Física, precisamos enfrentar nos nossos múltiplos contextos de atuação.

Palavras chaves: *Corpo - Educação Física Escolar – cotidiano - imagens narrativas*

ABSTRACT

This research has the intention of provoking tension in the comprehension and uses of bodies in the school's space-times, especially at the Physical Education classes. We tried to render problematic the dichotomic roots that still flood the body as a central significant.

It is clear that this work is inscribed in the field that is called 'studies with the everyday lives'. We assume that the choices for these processes theoretical-methodological are marked by our own signification and knowledge networks, which means that we interrogate much more than we assert, provoking other tensions that circulate with-by this thematic.

This text is done with the narrative conversations of Physical Education teachers, and with the uses of photographic images of two public schools in which we did the research. We highlight, with the tactics, and with other ways of doing the movements of this practitioners that are capable of destabilizing the instituted logics and show the pluralities that circulate in these everyday lives.

¹ Professora Doutora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense.



We believe that this is a necessary confrontation to provoke sliddings and put us in the face of conceptual challenges that we, Physical Education teachers, need to face in our multiple actuation contexts.

Keywords: *body – Physical Education – everyday life – images-narratives*

RESUMEN

Esta pesquisa tiene la intención de provocar una toma de posición en las comprensiones y los usos de los cuerpos en los espacio-tiempos escolares, especialmente en las clases de Educación Física. Procuramos problematizar las raíces dicotómicas que todavía llenan el cuerpo como significante central. Está claro que este trabajo se inscribe en el campo que configura llamar de estudios con los cotidianos. Asumimos que el escoger por esos procesos teórico-metodológicos están marcados por nuestras redes de significados y conocimientos, lo que nos interrogamos mucho más de lo que afirmamos, provocando, así, otras tenciones que circulan por-y-a-cause de esta temática.

La redacción de este texto se teje con las conversaciones-narradas de profesoras de Educación Física y con el uso de imágenes fotográficas de dos escuelas públicas que pesquisamos. Ponemos en evidencia con las tácticas y con otras maneras de hacer los movimientos de esas practicantes, que son capaces desestabilizar las lógicas instituidas y mostrar las pluralidades que circulan en esos cotidianos.

Creemos que ese es un enfrentamiento necesario para provocar guiñadas y colocarnos frente a desafíos de concepto que nosotros, profesores(as) de Educación Física, precisamos enfrentar en nuestros múltiples contextos de actuación.

Palabras chave: *Cuerpo – Educación Física Escolar – cotidiano – imágenes-narrativas*

I - POR TRILHAS E COM PARTILHAS: O DESENHO DA PESQUISA

A abertura às sensações e aos afetos se desencadeiam sempre que as formas organizadas do corpo perdem subitamente consistência ou quando brotam novas partes, novos enlaces ou flexibilizações desconhecidas precisa ser elaborada. É preciso se pôr atento aos momentos em que se dão essas transformações, que não se fazem imediatamente com significação



delimitável, com uma nova organização, mas como turbulência, passagem pelo caos. Novos sentidos se produzem, como acontecimentos.
Mauro Sá Rego Costa

Não pretendo, neste trabalho, partir de muito longe. Mas, sabendo que o tempo desta pesquisa não tem linearidades cronológicas, ao escolher falar a partir da minha entrada no Doutorado em Educação, estou compreendendo, como o autor da epígrafe, que esse tempo *é sempre folheado, com muitos platôs, mudando de lugar e de ritmo continuamente. São muitos tempos que nos habitam* (p.104).

No ano de 2007, comecei o meu Doutorado com as minhas antigas preocupações acerca da temática corpo, suas concepções e seus usos, especialmente no *espaçotempo* escolar. Marcada por experiências de professora de Educação Física que sou, a intenção sempre foi de dialogar com os meus pares para tensionar e intervir nas nossas *prácticasteoriaspráticas* cotidianas.

Com essa intencionalidade não dou à Educação Física uma exclusividade para pensar o corpo, mas dou, na minha pesquisa, uma prioridade por compreender que é nesse e com esse campo que me movo e no qual vivencio longamente as necessidades de um alargamento no que diz respeito a esse tema: O corpo? Que corpo? Que sentidos? Que significados? Que *usos*?

Ao longo desse percurso, me aproximei de muitas leituras e discussões que me instigaram a prosseguir mostrando a importância de movimentações com essas questões, e, ao mesmo tempo, fizeram brotar *novos enlaces e flexibilizações desconhecidas*, desencadeando significações outras, desorganizando o meu próprio corpo, o que me fez *mergulhar* num caos necessário para possibilitar a emergência de outros sentidos e tensões para as minhas questões antigas. É no tempo desses *acontecimentos* que vivo com experiências que reformularam as minhas expectativas, e, com Rego Costa (1996), assumo que *não há expectativas de resultados determinados, mas exatamente dessa variedade, desses movimentos de singularizações e de experimentá-los como tais* (p.101).

Trago comigo muitos fios que tecem as redes do meu exercício de *professorapesquisadora* que, nessa época, já exercia na Universidade Federal Fluminense, no Departamento de Educação Física e Desportos. Nesse contexto, destaco a minha experiência no processo de formação de professores(as), por trabalhar na Licenciatura e no Curso de Especialização em Educação Física Escolar, que é oferecido, gratuitamente, por esse Departamento.

Foram esses caminhos que permitiram realização desse trabalho por me oferecer possibilidades de compartilhar algumas práticas pedagógicas com duas professoras de Educação Física que atuam em escolas públicas e que frequentam essa pós-graduação. Essas vivências me proporcionam momentos muito ricos de reflexões coletivas, especialmente no que diz respeito às relações educativas de *ensinaraprender*. Dialogamos com as nossas dúvidas, dificuldades, com os impasses, e, também, com os saberes, as criações e as alternativas que produzem nos cotidianos escolares e que, apesar do instituído, fazem as escolas acontecerem.

Delimito alguns caminhos e, com esta pesquisa, me desafio a pensar nas incertezas que nós, professoras de Educação Física, temos ao falar de corpo, especialmente na Educação Física Escolar. O que compreendemos quando estamos falando do que é o corpo? Quais são as suas potencialidades? Que *usos* (Certeau, 1994) os alunos (as) e professoras (es) fazem dos corpos em espaços educativos, incluindo a escola? Por quais significados esses *usos* se envolvem e são envolvidos?



Anuncio que essa proposta se sustenta por aproximações com pensamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos. Essa confluência de campos reafirma a impossibilidade de separar os conhecimentos e tratá-los de forma simplificada. Portanto, o “corpo”, aqui, não é compreendido como instrumento de trabalho da Educação Física.

A compreensão dos sentidos e *usos* dos corpos nos processos de escolarização, especialmente na Educação Física Escolar, é a questão central que articula este trabalho às questões dos cotidianos das escolas e de como os processos curriculares vão sendo tecidos e realizados pelos praticantes desses contextos, criando tramas onde maneiras outras irrompem o instituído e dão vida a outras formas de realizações dentro daquilo que lhes é imposto.

II - AS TESSITURAS DESSES CAMINHOS COM AS MINHAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O passeio pode parecer às vezes um tanto sinuoso. Trata-se de um bosque, de caminhos que se cruzam e se bifurcam, e, para conhecê-lo por inteiro, em todos os seus descampados e nas inesperadas clareiras, seria necessário o tempo de um imortal, de que não dispomos.

Flávio Carneiro

Início esta parte do texto com a epígrafe retirada do livro “*Entre o Cristal e a Chama*”, onde o autor propõe *um passeio pelos bosques da leitura* norteado por *diálogos entre a leitura e a escrita*. Nesse momento, a literatura me ajuda, me dá pistas para começar a compreender que existem conhecimentos e circunstâncias que não podem ser pensados de forma isolada. Carneiro (2001), ao falar acerca da leitura e da escrita, diz que *é sempre necessário recorrer a uma e a outra dessas atividades, de tal modo que a composição escrita se revele um corpo construído pelas leituras efetuadas* (p.15). Esse pensamento literário me ajuda a colocar em questão os princípios aprendidos com a ciência moderna, como, por exemplo, os modos como aprendemos a compreender a realidade: fragmentada, linear e simplificada, aliás, como se só houvesse uma leitura possível dela.

Foi por esses caminhos que fui me tecendo como uma professora e, angustiada, estava sempre em busca de uma verdade absoluta, de uma solução para os problemas e para as diversas situações que encontrava nas escolas. Por vezes, capturada por uma falsa ilusão de que as possíveis soluções só poderiam vir de fora das escolas, daqueles (as) acadêmicos conceituados e reconhecidos, cheguei até a acreditar nas propostas de reciclagens e de cursos oferecidos pelo Estado como uma chance de conseguir realizar um ‘bom trabalho’.

Vale lembrar que essa e outras situações que cercam os processos de formação de professoras são sempre complexas e não passíveis de generalizações. O que está posto, agora, neste texto, é uma forma de rememorar como, naquele determinado momento histórico e dadas as circunstâncias, trago essas marcas, que não são cicatrizes, e que, portanto, ao longo dos acontecimentos, vão se metamorfoseando.

Assim, também, a ciência é uma criação em permanente ebulição. Nesse curso, ela própria vive suas crises, e nos processos sociais de sua elaboração, a própria lógica do que é ciência moderna foi mostrando, cada vez mais, as suas insuficiências conforme fui vivenciando os cotidianos escolares. A complexidade se impõe e as ‘receitas’ recebidas não dão conta das imprevisibilidades, das incertezas e dos movimentos em *ordensdesordens* (Morin, 1999), sem quaisquer linearidades.



Nesse sentido, também os modos de fazer pesquisas marcadas por paradigmas dessa ciência positivista, que pressupõem uma neutralidade e uma separação do sujeito com o objeto, foram apontando suas inconsistências nos meus caminhos de *professorapesquisadora*.

São por tessituras de processos metodológicos outros com os estudos com os cotidianos que trabalho em minha pesquisa. Com Ginzburg (1987), sigo *pistas e indícios* de acontecimentos que por vezes são considerados insignificantes, mas, contudo, se mostram reveladores das pluralidades e das possibilidades do que pode um corpo no cotidiano escolar. Dessa forma, busco o *ineliminável rigor flexível* que desponta com o *paradigma indiciário*, porque vai ao encontro da opção que faço. Penso, com Zaccur (2003), que *pesquisar com o cotidiano é ser sempre um aprendiz da humanidade que nos habita* (p. 197).

O campo de pesquisa com os cotidianos não se tece por uma única via epistemológica, permite criar e tecer fluxos com múltiplos fios. Novamente, trago Zaccur (2003) para mostrar que entre essas múltiplas vias epistemológicas, encontro caminhos que permitem refazer, nesses processos investigativos, a relação sujeito-objeto. Nas pesquisas com esse campo metodológico não há essa dicotomia, todos (as) os (as) envolvidos (as) são sujeitos e autores (as) do processo, *o outro é um participante da pesquisa, e não um informante* (Esteban, 2003).²

Assim sendo, participam comigo nesta pesquisa as professoras Claudia Queiroz e Lúcia Regina Voss. Ambas são professoras da rede estadual e vivem intensamente os cotidianos das respectivas escolas onde trabalham. Elas serão protagonistas deste trabalho, trazendo seus alunos e alunas, as diretoras, coordenadoras, enfim, pessoas e circunstâncias singulares e coletivas que tecem esses *espaçostempos* escolares.

Alves (2008) ressalta que o importante para nossas pesquisas não é somente o que sinto e/ou o que desejo trabalhar, mas, sim, *ouvir, em todos os acontecimentos narrados, os praticantes desses cotidianos*.

Dessa forma é que eu, Claudinha e Lucinha - como as chamo -, vamos dialogando e tecendo nossas experiências, nossas dúvidas, nossas incertezas, nossos acertos e erros por entre silêncios e ruídos, luzes e sombras que fazem parte da metodologia nesta pesquisa. Vamos *tateando e dialogando com práticas teóricas/práticas*, por descobertas e redescobertas que não têm um único método, e sim uma longa preparação (Deleuze, 2007).

As nossas conversas acerca dos trabalhos que elas desenvolvem nos seus *espaçostempos* escolares vão para além de compreendê-los como lugares de reproduções, e ganham importância *nos usos e nos consumos* (Certeau, 1994) cotidianos que aparecem nas fabricações e nas produções alternativas onde

(...) posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos (op. cit. p. 94).

² Nas palavras de Esteban (2003), *esse escrito tem como referência uma exposição oral feita pelo Professor Manuel J. Sarmiento em um debate sobre pesquisa no cotidiano, realizado pelo Grupalfa em 2002, (2003 p, 136) na Universidade Federal Fluminense. O texto a que me refiro é "Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa"*.



Nesse caminhar, faremos uso de fotografias desses e com esses cotidianos pesquisados. Isso nos instiga e desafia no exercício da pesquisa. Cotidianos e fotografias nos impõem complexidades.

Para começar, essa escolha é profundamente marcada pela outra, que é a de caminhar por percursos metodológicos com os cotidianos. É por aí que conseguimos perceber como as impossibilidades de aprisionar uma fotografia a um sentido único e fiel dos fatos retratados se aproxima das impossibilidades de simplificar as complexidades que enredam os cotidianos escolares.

As imagens são recortes desses cotidianos e são pensadas como recortes tecidos por redes de significados e conhecimentos que vão muito além daquilo que vemos. Portanto, concordo com Alves (2008) quando afirma que as escolhas por trabalhar com algumas *imagensnarrativas* precisam ultrapassar os limites da racionalidade moderna, na qual a ciência foi fundada exaltando o sentido da visão e buscando verdades únicas.

Assim, ao longo deste trabalho, ousamos duvidar de modelos generalizantes e de determinismos, *viramos de ponta cabeça* o pensamento da ciência moderna, não aceitamos mais as simplificações respaldadas em que *é preciso ver para crer*. Essas lógicas não nos aprisionam, e, inquietas, curiosas, não queremos só ver, queremos sentir, tocar, cheirar, deixar-nos afetar, ou seja, queremos *beber em todas as fontes* (Alves, 2008).

Pensando assim, é preciso um *mergulho com todos os sentidos nos espaçostempos* cotidianos nos quais nos debruçamos, bem como um reconhecimento dos limites que temos com as multiplicidades de *usos* (Certeau, 1994) de imagens e seus diversos sentidos e significados nesses contextos pesquisados.

Aqui, abro um parêntese para dizer que, neste estudo, compreendemos que as singularidades vão marcar cada contexto pesquisado, pois um cotidiano escolar e uma imagem não apontam possibilidades de generalizações.

Portanto, a escolha por trabalhar com imagens e com alguns momentos de cotidianos escolares evidenciados nesta pesquisa tomam os *usos* de fotografias como momentos de tensões entre o visível e o invisível, entre o apreensível e o inapreensível, entre as certezas e as incertezas com todas as ambiguidades que inundam e fazem um elo entre fotografia e cotidianidade (Martins, 2008).

Fotógrafo e pesquisador ao olharem seu campo investigado fazem isso de algum lugar, definem um método de intervenção e propõe um foco, um recorte de tensões sobre o qual podem refletir por mais tempo. Esse foco não é um instante paralisado e congelado do “real”, ele se move nas contradições que experimenta e também dá a experimentar, sempre, em circunstâncias.

Como anuncia Martin-Barbero (1997), usuários de imagens não são passivos e violam as mensagens imagéticas para além da transgressão já cometida pelo fotógrafo que ao capturar aquelas imagens já as impregnou com suas *redes de conhecimentos e significações*. Lendo esse autor concordamos, então, que a recepção não é só um lugar de chegada de significados, é, também, sempre, um lugar de partida, de ressignificação e de produção de outros sentidos.

Penso, com Sontag (2004), que imagens fotográficas compõem as nossas maneiras de conhecer o mundo e a nós mesmos, e de tal modo questionam as nossas certezas acerca do que é a realidade, pois o *fotógrafo saqueia e também preserva, denuncia e consagra*. O que nós acreditamos é que essa maneira de pensar também serve para os receptores de imagens e para pesquisadores que com elas lidam.

III – EM FOCO, O CORPO: QUE FOCOS? QUE CORPOS? OS CORPOSENTIDOS.

(...) *a nuvem que de ambígua se dilui*

(...) *Corpo! Corpo! Corpo!*



(...) verdade tão final

(...) sede tão vária!

Carlos Drummond de Andrade

Transbordam na sociedade contemporânea as falações com foco no corpo. São muitas as razões para isso, mas o que me importa é ressaltar que, apesar de esse sempre crescente interesse que o toma como uma *verdade tão final*, marcando com a sua presença a nossa existência no mundo, sua composição híbrida tecida por uma multiplicidade de sentidos o faz variar inapreensivelmente: - *sede tão vária!*

Encolhido, exagerado, esgarçado, fraturado, com suas bordas maleáveis e fluidas, o corpo é um significante em aberto.

Pensar, interpretar, compreender e não compreender as potencialidades significativas e as inteligibilidades dos sentidos é, por hora, o que nos impulsiona a mergulhar nessas práticas educativas, entendendo-as como práticas sociais. Em meio a elas, afetamos e somos afetadas por aquilo que nos interessa e nos toca.

Dessa forma, as escolhas por momentos, movimentos, falas, fotografias, presenças e ausências, estão explicitadas nas *escrituras narradas* que fazemos nesta pesquisa, falando do lugar de uma escuta sensível de *mulheres comuns* (Certeau, 1994), professoras de Educação Física. Essas narrativas são *devir-caminhos* nos quais se instauram, ao mesmo tempo, movimentos e repousos recheados por velocidades e lentidões (Deleuze, 1997).

Tecemos nossas narrativas amparadas por aquilo que De Carli (2009) chama de *episteme emergente*.

A episteme emergente não mais está fundamentada nas grandes obras da cultura, escapa das autoridades e dos poderes instituídos e também das pretensões totalizantes. É uma episteme de divergências aberta para uma multiplicidade de olhares. São outras realidades, outras verdades que os filósofos vão reconhecendo e que se impõem, entre elas o corpo, seus desejos, suas experiências, suas sensibilidades, seus aprendizados, seus prazeres, suas variações e intensidades, enfim um corpo de múltiplos sentidos (p. 45).

Pensamos o *corposentidos* com suas ambivalências e significações, falamos do *corpo alado* (Serres, 2001), do *corpo rascunho* (Le Breton, 2009), do *corpo paradoxal* (Gil, 1997) como um e, ao mesmo tempo todos, o ***Corpoaladorascunhoparadoxal*** que viaja por fluidos e fluxos na vida com uma pergunta de imprevisíveis e múltiplas respostas: o que pode um corpo no cotidiano escolar?

Compartilhamos com Daniel Lins algumas pistas que ele nos dá quando escreve o prefácio de uma das obras de Le Breton (2007), *Adeus ao corpo*. Ele cita outros filósofos e começa por uma ideia de:

Nietzsche, que considera que arrebatador é o corpo: “(...) não nos fatigamos de nos maravilhar com a ideia de que o corpo humano tornou-se ‘possível’³. Deleuze, por sua vez na reinvenção de Espinosa, escreve: Espinosa propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo... (...) falamos de consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de

³F.Nietzsche. *Fragmentos posthumes* – 1882-1884, Vol. IX. Paris: Gallimard, 1997.

Cf. D. Lins. “A metafísica da carne”. In: Lins, D. e Gadelha. S. (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze. Que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002. PP.67-68.



dominar o corpo e as paixões – mas nós sequer sabemos de que é capaz um corpo. Porque não o sabemos tagarelamos (p. 11). (grifo meu).

IV – A PESQUISA COM OS COTIDIANOS DESSAS ESCOLAS: OS CORPOSENTIDOS – sujeições e transgressões

A escola de Claudinha, como tantas outras, é pensada dentro de uma lógica que se pauta por princípios de previsibilidades, dentro de uma organização hierárquica, linear e homogeneizadora. É o que ela me conta:

a direção afirma que essa escola é construtivista e com isso prioriza a experiência como forma de aprendizado. Mas, o que fica evidente é que para as professoras e para os pais que acompanham seus filhos, o que importa é o “desenvolvimento cognitivo”. A escola segue uma rotina detalhada de horários de entradas/saídas e atividades: hino pela manhã, logo em seguida as crianças partem para o refeitório, hora das novidades, hora do parquinho, hora de almoço, hora de dormir, hora de jantar, hora do trabalhinho, hora do conto, hora da horta, incluída a hora com a professora de sala de leitura, a hora com a professora de Educação Física e os horários das oficinas.

Com essa mesma lógica, Lucinha narra a proposta de funcionamento da sua escola. Com tempos e espaços compartimentalizados, tudo é pensado numa perspectiva de total previsibilidade e controle.

Quando eu chego, as crianças logo se aproximam e dizem:

-Hoje é meu dia com você, depois do recreio.

-Hoje não temos sua aula, só na quarta.

Elas têm os horários decorados.

Para elas existe uma rotina que parece que não muda nunca. Bate um sinal, cada turma tem um destino certo, sua sala com uma sequência de aulas estabelecidas por um horário fixo, um tempo determinado para o recreio, bate outro sinal, voltam para as salas e esperam o último sinal para passar no refeitório, comer e ir embora. Pois ninguém pode ficar dentro da escola fora do seu turno, para isso tem um inspetor que fica o tempo todo botando uns alunos para fora e mandando outros entrarem. Chega a ser engraçado!

Esses relatos contam dessas escolas, porém não dão conta do cotidiano vivido que se borda por uma multiplicidade de fios que tecem as *redes de conhecimentos e significações* nas complexas relações que com elas se estabelecem. A vida no cotidiano de uma escola transborda as amarras de rotinas e horários.

No que diz respeito às escolas que pesquisamos, sabemos que nas suas redes de conhecimentos cotidianas existem múltiplos sentidos que não aprisionam os *saberes-fazer*s, são outras maneiras de fazer, sentir, pensar, usar, tecidas pelos *praticantes* nesse contexto. Certeau (1994) defende aquilo que as ações e os movimentos de Claudinha e Lucinha, bem como os de seus alunos (as) nos mostram como *táticas*⁴ de

⁴ A compreensão de táticas nesse texto está amparada nas ideias de Certeau. Para esse autor *as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às*



praticantes. Com *operações de usuários*, elas (es) mostram outras lógicas e sentidos que brotam com os *usos* que fazem daquilo que lhes é oferecido ou imposto.

Compreendemos que essas criações se produzem em meio aos emaranhados de fios das normas e regras que se fazem presentes no funcionamento e nas lógicas de organizações dessas instituições. Portanto, há sujeições e transgressões circulando, ao mesmo tempo e o tempo todo. Contudo, destaco que a intenção desta pesquisa é, sobretudo, destacar as possibilidades de transgressões criadas nas relações que tecem os praticantes que habitam esses contextos.

Vou falar, especificamente, dos cotidianos de duas escolas como *espaçotempos* de negociações constantes. Para isso, mergulho nas narrações dessas professoras onde posso *distinguir operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano* (Op. Cit. p. 41).

Dessa forma, tecendo redes de ações que burlam e modificam as redes de normas e regras instituídas, essas praticantes tencionam e fraturam, com outros *saberesfazeres*, as pretensões de unificações de sentidos e de traçados de caminhos únicos e lineares.

Assim, no lugar de uma forma de ensinar e de adquirir conhecimentos, emerge uma gama de *possibilidades de aprendizagens* que colocam em xeque o reconhecimento de um só conhecimento valorizado para propor a ideia de *possibilidades de conhecimentos*. Volto a Ferrazo (2007), quando nos sugere pensar

cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, 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, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há então diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas (p.19).

Entender o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação exige um *mergulho* nas histórias narradas acerca dele. Ouvi o relato de Claudinha com todos *os meus sentidos*, buscando, não uma explicação, mas, sim, uma compreensão da diversidade de saberes e das tantas lógicas que aí circulam. Isso me coloca no difícil exercício de desafiar as minhas certezas e de me colocar à disposição para ver, tocar, cheirar e sentir além daquilo que muitos e muitas já viram.

Com isso, torna-se de grande importância o alerta que faz Alves (2008), com suas experiências de pesquisadora, quando diz que nesses mergulhos não estamos protegidas de equívocos e ilusões. No entanto, só dessa maneira, inteiramente imersas nesses cotidianos, podemos falar deles e do que com eles se tece e é tecido, sempre em relações e em movimentos. Portanto, *é preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites* (p. 16).

Dessa forma, os relatos que trago das narrativas de Claudinha e Lucinha são operações discursivas que não remontam uma descrição dos fatos. Com Certeau (1994), digo que a narrativização que faço de experiências vividas com essas docentes no cotidiano de suas escolas são *maneiras de fazer com procedimentos e táticas próprios*. Ainda como propõe esse autor, esses discursos textuais falam

relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos (1994, p.102).



sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa 'arte' só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte (p.151, 152).

Da Branca de Neve aos Cabelos de Lele⁵ – *movimentos de Claudinha.*

Claudinha chega à escola e é sempre carinhosamente recebida pelos (as) alunos (as) e pelas colegas. Ela conta que são muitas e diversas as formas que as crianças têm de demonstrar o seu afeto, mas, uma vez, um “elogio” foi, ao mesmo tempo, engraçado e desafiador.

Nós (eu e a turma) tínhamos acabado de assistir “Kirikuo e Karabá, a Feiticeira”, um desenho animado que fala de um pequeno menino negro, africano, com dons especiais. Cheio de questionamentos, ele se aventura a entender o mal que assolava a sua aldeia na África. No final, Kirikuo se transforma em um grande homem e apaixona-se pela própria feiticeira, tirando-a da maldade e do sofrimento. Sendo assim, esta se transforma em uma mulher muito bonita.

Após o filme, fizemos brincadeiras e conversamos sobre a temática. Entretanto, ao término da aula, a turma se despediu e uma menina afro-descendente, de cinco anos chegou até a mim, muito carinhosamente, e disse:

- Tia, Tia... Você é muito linda! Você é a Branca de Neve!

Ao refletir sobre essa ocasião, penso no que há por trás, quando a aluna quis dizer que eu sou a Branca de Neve, sendo eu, uma professora negra. É lógico que eu não estou descartando a expressão de carinho da aluna, afinal a aluna está projetando em mim a figura da Branca de Neve como algo que ela considera de valor positivo e de beleza.

Ela já havia comentado comigo que a escola tem as suas paredes pintadas com painéis de personagens da Disney. A Branca de Neve ganha destaque porque é grande e, cercada por todos os anões, ocupa o muro que fica visível desde a entrada da escola, ali no hall, onde ela concentra as suas aulas.

Seu estranhamento em relação a essa forma de decorar esse espaço pulsava, pois, afinal, pensa ela:

essa escola da periferia e com tantas crianças negras, lindas! Por que não valorizar a beleza dessa raça? As crianças não reconhecem a beleza que têm porque, para elas, na escola delas, o que está posto como destaque e bonito é um modelo de mulher branca, cabelos lisos. Na verdade, elas nem reconhecem a negra como bonita, pois, para dizer que eu sou bonita, a minha aluna disse que eu pareço com a Branca de Neve. (Risos...). Outra coisa: fui procurar e na escola toda não tem um desenho ou pintura de uma negra nos murais, nas paredes nem nas salas.

⁵ Valéria Belem é a autora do livro *O cabelo de Lele* que, resumidamente, conta a história de uma menina negra que não gosta do que vê. De onde vêm tantos cachinhos, ela vive a perguntar. E a resposta ela encontra nesse livro, onde descobre sua história e a beleza da herança africana.



IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Então, trabalhei, com essa turma, uma atividade de “contação de estória”, com o livro “O Cabelo de Lele”. Com as imagens do livro, fizemos brincadeiras e um teatro. A participação das crianças foi incrível! Isso culminou com um vídeo⁶ que fiz com eles (as), onde foram protagonistas e exibiram suas belezas diversificadas, seus cabelos... Ficou muito bom! Isso teve uma repercussão grande na escola, com as outras professoras, com a diretora. Resumindo, outros trabalhos foram feitos por algumas turmas com suas professoras e, como resultado de um deles, a escola ganhou, na porta da Biblioteca, como decoração desse espaço, a primeira figura de uma menina negra, bonita e sorridente.

Esclareço que não vou me aprofundar nas questões de raça e discutir o quanto isso, historicamente, vem colocando os negros e as negras em relações de desvalorização e subalternidade. O que destaco nesta pesquisa é o movimento de Claudinha. Como uma *professorapracicante* tomou essa experiência como potencializadora de outros modos de *saberfazer* para criar, nas suas práticas cotidianas, possibilidades de outras ações desestabilizadoras de normatizações, modelos e valores que apareciam com uma discursividade hegemônica nesse ambiente.

Preservada toda a complexidade que invade as questões que emergem com essa problemática, a *tática* de Claudinha não pretende dar conta dessa trama, contudo, interroga e faz interrogar a constituição desses processos de hegemonias provocando outras respostas e, especialmente, outros modos de afetos e de significações acerca da beleza negra. Isso não excluiu a Branca de Neve, mas incluiu uma menina linda com cabelos de Lele.



⁶ Compartilho com Claudinha o seu trabalho e afirmo que a riqueza de tudo que foi vivido e produzido não cabe no relato dessa história. Tem muito mais, como, por exemplo, o vídeo que ela se refere em sua narrativa. Tive a oportunidade de assistir e até ganhei uma cópia de presente, mas não o coloquei nesta pesquisa porque ele será apresentado em sua defesa de Mestrado (em breve), como um produto da pesquisa que resultará na sua dissertação. Claudinha é mestranda no PROPED – UERJ.





O dia do combinado” – movimentos de Lucinha.





A Educação Física Escolar⁷ tem sido alvo de muitos estudos e pesquisa, o que a faz ser um campo em constante movimentação. Constatação que não permite que falemos acerca dela como um bloco de *práticas teóricas* homogêneo e unificado.

Considerada essa tensão, ressalto que ainda permanece forte, em algumas escolas, a tendência em associar as aulas dessa ‘disciplina’ fundamentalmente às práticas desportivas e aos jogos recreativos. Mais comumente, isso coloca em destaque a relevância que ganha o futebol, especialmente para os meninos (embora as meninas já se façam muito presentes nessa modalidade), e o “queimado”, como uma das atividades preferidas pelas meninas.

Assumo que, neste texto, essa discussão não será aprofundada, pois não é o foco de minha pesquisa. Trago brevemente esse pensamento para contar, com as narrativas de Lucinha, como se burla uma forma de compreensão que, ao longo dos anos, foi naturalizada como sendo a principal possibilidade de trabalhar com a Educação Física no cotidiano escolar.

O que destaco são as *maneiras de fazer* e negociar, com as quais essa *professorapracicante* teceu, com fios de afeto e muito diálogo, uma rede que incorpora outras possibilidades de conhecimentos e aprendizagens nas tramas que compõe a Educação Física no cotidiano de sua escola.

Quando comecei a trabalhar no turno da manhã - antes estava no Noturno, confesso que fiquei um pouco paralisada. Me ‘bateu’ um desânimo! As turmas eram enormes, mas, quando chegavam na quadra, se dividiam. Eram dois grupos, um de meninos e outro de meninas. Os dois berravam pedindo uma bola para jogar futebol e queimado, respectivamente. Eu mal conseguia conversar com eles (as). No princípio cedi e só fazia isso. Aos poucos fui aproveitando uns ou outros que estavam fora do jogo e fui começando a ‘puxar conversa’. Comecei a compreender que essa maneira de usar o tempo da aula era a que eles (as) tinham antes, e que gostavam muito. Então, pensei, sem tirar deles (as) esse prazer, vou começar a fazer propostas de atividades diferentes. No início, foi ruim. Poucos se interessavam e ainda eram ‘zoados’ por aqueles (as) que não se mostravam dispostos a mudanças. Mesmo os que aceitavam participar de outras experiências, verbalizavam que também queriam jogar um pouco. Então, resolvi que teríamos uma aula só de conversas, para combinarmos como organizaríamos nossos próximos encontros. Em meio a uma tremenda confusão, fomos gritando, falando, ouvindo... Às vezes não ouvindo nada, todos falando ao mesmo tempo, um caos! Conclusão, naquela aula não fizemos nada, nem conversamos, todo mundo saiu irritado quando tocou o sinal. Muitas reclamações! Na aula seguinte, todo mundo já chegou reclamando, ainda mais quando me viram sem nenhuma bola. Foi aí que eu disse: pessoal, se hoje nós conseguirmos conversar acho que o nosso tempo de aula pode ser mais agradável. Ainda no meio de muito tumulto, fui organizando umas falas e dando a palavra para alguns mais afoitos. As coisas se repetiam e um (a) falava o que o (a) outro (a) tinha acabado de falar. Então perguntei, agora posso falar? E, com a autorização deles (as), comecei. Falei do prazer que poderiam ter em experimentar outras atividades, falei acerca de algumas propostas onde os meninos brincassem com as meninas, etc. E falei do que eu acho que foi o mais importante, que eu não queria que o futebol e o queimado que eles (as) tanto gostavam deixassem de ser jogados. Propus uma

⁷ Um dos estudos recentemente publicados sobre a Educação Física Escolar está num livro organizado pelo Professor Jocimar Daolio, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC), da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. O livro é: Educação Física Escolar – olhares a partir da cultura. Editora Autores Associados, 2010.



negociação, foi quando Manuel, um aluno muito esperto, gritou: você quer fazer um combinado? E eu imediatamente aceitei a oferta, quero sim, respondi. Então continuamos as conversas e chegamos a um acordo. Como são dois tempos de aula, em um eu trarei sempre uma proposta diferente para todos (as) e no outro tempo, quem quiser pode fazer os grupos para jogar futebol e queimado. Sabia que isso não se arrumaria tão fácil. Mas, começamos, e na semana seguinte já valia o 'combinado'. Não posso dizer que as aulas são tranquilas, mas já não fazemos só futebol e queimado. Umhas propostas são mais envolventes, outras já não são tão bem recebidas. Além de possibilitar outras vivências e com outros materiais, sinto que hoje os meninos e as meninas estão mais próximos e que nós conseguimos conversar melhor, sem tanta gritaria. Em algumas aulas, não muitas, mas em algumas não tem nem espaço para o futebol e o queimado. Eles (as) se envolvem na atividade e brincam juntos os dois tempos. Mas, quando isso acontece, no final tem sempre alguém para me lembrar: professora, mas na outra aula vai ter combinado!

Assim Lucinha compreendeu que o primeiro passo foi estabelecer uma relação de diálogo. Quando eles (as) se sentiram ouvidos e envolvidos em processos de negociações, nos quais tinham poder de decisão, começou a haver algumas possibilidades de estabelecimento de outras relações.

Outra aposta que essa *professorapracicante* fez foi a de sustentar que do *caos pode surgir outra ordem*, mais democrática e menos autoritária. Ainda que não tivesse lido Morin, o autor se fez presente *porcom* uma prática que fez circular uma teoria para fazer nascer outra prática. Tudo isso, indissociavelmente, reafirmando aquilo que acreditamos nas pesquisas com os cotidianos; a potência de criação de conhecimentos que emergem da *prácticateoriaprática*.

De modo algum estamos, com isso, compactuando com o “fim da teoria” nas pesquisas em Educação, como algumas vezes foram criticadas as pesquisas que se trançam com os percursos metodológicos com os cotidianos. Alves e Oliveira (2006) escreveram um texto no qual enfrentam, com a propriedade de quem vive essas pesquisas, tais questionamentos. Elas ressaltam que a intenção é um afastamento dos modos de fazer pesquisas que anteriormente baseavam-se na relação teoria-prática, com uma supremacia da primeira sobre a segunda. Por isso pensamos em *prácticateoriaprática como uma fórmula central para esses estudos* (p. 583).

Lucinha reafirma o que Alves e Garcia (2008) falam em suas “conversas sobre pesquisa”. A professora pensa e sempre pensou para realizar as suas ações pedagógicas e, também, sempre foi e é uma pesquisadora da sua própria prática. As *professoraspesquisadoras em ação*, que, como temos visto e ouvido, se multiplicam nos cotidianos escolares, abafando um discurso cada vez mais ultrapassado, de algumas *autoridades de plantão* que pretensiosamente pretendiam fazê-las acreditar que eram incapazes, desqualificando-as.

As narrativas dessas duas *professoraspracicantes* me levam por *devir-caminhos* onde a potência dos *acontecimentos* sobrevoa com os *corpossentidos* cada cotidiano escolar, singular, único, pura imanência. Ambas compreendem seus trabalhos em *redes de conhecimentos e significações* onde se tecem e são tecidos *corpossentidos*, singulares, afetos e afetados por uma multiplicidade de relações que tramam mundos. Mundos cheios de vidas, assim como essas duas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALVES, Nilda. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. *Decifrando o Pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e. ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. *Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com/ os cotidianos*. Revista TEIAS: Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, Vol.4, p.1 8, 2007. Disponível em (www.revistateias.proped.pro.br).

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *Conversas sobre pesquisa*. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora Pesquisadora – uma práxis em construção*. Petrópolis. DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Brasil: Conversando com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer*. Educação e Sociedade. Campinas, Vol.27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006. Disponível em (www.cedes.unicamp.br).

CARNEIRO, Flávio. *Entre o Cristal e a Chama – ensaios sobre o leitor*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DE CARLI, Ana Mery Sehbe. *O corpo no cinema: variações do feminino*. Caxias do Sul: Educus, 2009.

DELEUZE, Gilles. *A Lógica dos Sentidos*. Tradução Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano*. In: Método: pesquisa com o cotidiano. GARCIA, Regina Leite (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisa com o cotidiano*. Educação e Sociedade: Campinas. Vol.28 n. 98 p. 73-95. Jan./abr., 2007.

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

GINZBURG Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo*. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. *Compreender a dor – Um estudo sobre a relação do Homem com a dor física em diversos tempos e em diversas culturas*. Tradução Manuel Anta. PT. Editora ESTRELAPOLAR, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

REGO COSTA, Mauro Sá. *O corpo sem órgãos e o sentido como acontecimento*. In: Silva Inácio Assis (org.). *CORPO E SENTIDO – A escuta do sentido*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.



SERRES Michel. *Os cinco sentidos – Filosofia dos corpos misturados*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZACCUR, Edwiges. *Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas*. In: Método: pesquisa com o cotidiano. GARCIA, Regina Leite (org.), Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ENDEREÇO: Rua 15 Lote 42 Quadra 25-Condomínio Terra Verde-Itaipú

CEP:24346130 -Niterói-R.J.-Brasil.

e-mail: mcopolillo@vm.uff.br

Material solicitado: datashow