



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Martha Copolillo

Em foco o corpo: tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar, com *imagensnarrativas* de professoras de educação física

Rio de Janeiro

2011

Martha Copolillo

Em foco o corpo: Tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar, com *imagensnarrativas* de professoras de educação física

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Alves

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C784 Copolillo, Martha.
Em foco o corpo: tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar, com imagens narrativas de professoras de educação física / Martha Copolillo. – 2011.
148 f.

Orientadora: Nilda Alves.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação Física – Teses. 3. Ensino médio – Teses. I. Alves, Nilda. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Martha Copolillo

Em foco o corpo: tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar, com *imagensnarrativas* de professoras de educação física

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 19 de janeiro de 2011.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Nilda Alves (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Carmem Sanches
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof^a. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof^o. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof^a. Dra. Maria da Conceição Soares
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Stela Guedes Caputo
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA

A **Aurélio**, meu grande amor. Por tudo que
partilhamos e conquistamos em nossas vidas.

Já disse Lulu Santos, que *quando um certo
alguém desperta um sentimento, é melhor não
resistir e se entregar...*

Aos nossos amores, nossos filhos **Gabriel e Thaís**.

Gabriel, você é a minha alegria de viver.
Desde que você estava na minha barriga, essa
música passou a ser sua:

*(...) meu pequeno grande amor
Que é você **Gabriel**...
Pra poder ser livre como a gente quis
Quero te ver FELIZ...
(Beto Guedes)*

Thaís, você trouxe luz às nossas vidas,
fazendo-nos ainda mais felizes. Esta foi feita
para você:

*É incrível
Nada desvia o destino
Hoje tudo faz sentido
E ainda há tanto a aprender...
(com você)
E a vida, tão generosa comigo
(Veio me dar você)
Paralisa com seu olhar
Monalisa
Seu quase rir ilumina
Tudo ao redor, minha vida
(...) Deusa com ar de menina.
(Jorge Vercillo).*

AMO MUITO VOCÊS!!!

AGRADECIMENTOS

A minha Orientadora Nilda Alves, por tudo!

Pensei bem e decidi que todas as palavras que eu escrevesse não traduziriam o que sinto com esse “tudo”, nem tampouco o que representa o meu encontro com ela. Portanto, como não pretendo escrever outra tese, vou ser sucinta e dizer que ela sabe do meu sincero e imenso carinho.

Aos companheiros e companheiras do nosso Grupo de Pesquisa, pelos nossos momentos tranquilos e, também, pelos não tão tranquilos, com os quais aprendi muito. Destaco que em todos esses encontros nunca faltou amizade fraterna e generosidade. Obrigada a todos e todas.

Aos professores(as) do PROPED, com quem tive o prazer de conviver *eou* ser aluna ao longo desses anos.

Um especial agradecimento à professora Mailsa Carla Passos, por suas contribuições no meu exame de qualificação e, especialmente, pela sua amizade e carinho.

Não quero deixar de fora nomes como os de Rita Ribes e Maria Luiza Oswald, pelos *espaçostempos* de convivência alegre, sensível e carinhosa.

Agradeço, também, à professora Alice Casimiro Lopes, enquanto Coordenadora do PROPED, pela valiosa e facilitadora ajuda nos momentos de acertos burocráticos para a solicitação da bolsa de estudos de doutoramento-sanduíche.

Ao PROPED e à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos de doutorado-sanduíche no exterior – PDEE, o que me possibilitou a rica experiência de realizar um estágio de investigação na Universidade do Porto, em Portugal.

Os meus maiores agradecimentos à professora Eugénia Vilela, que aceitou ser minha orientadora nos quatro meses em que estive no Curso de Doutoramento em Filosofia. Com o Grupo de Investigação, por ela coordenado – *Corpo – Política, Estética e Artes* -, pude aproximar-me do Campo da Filosofia e iniciar parcerias com autores(as) que enriqueceram a minha tese e aprofundaram minhas discussões acerca das significações de corpo. Seu acolhimento e sua generosidade foram, com certeza, facilitadores dessas e de tantas outras aprendizagens. Mesmo distante, a ela o meu muito obrigada.

Às *professoraspraticantes* Claudia Queiroz e Lúcia Voss, sem as quais não teria sido possível escrever esta tese. Vocês são competentes e generosas com tudo o que fazem com seus(as) alunos(as), nas escolas onde trabalham. A Educação Física Escolar e o mundo precisam de seres humanos como vocês.

Claudinha e Lucinha, toda a minha amizade, meu carinho e o meu muitíssimo obrigada.

Aos alunos e alunas que participaram desta pesquisa e a todos(as) os demais que frequentam as nossas escolas públicas e que merecem todo o nosso respeito.

Obrigada às diretoras das Escolas *Professora Alcina Rodrigues de Lima* e da *Escola de Educação Infantil Ana de Barros Câmara*, situadas, respectivamente, em Niterói e em Acari, pela confiança em permitir a realização desta pesquisa.

Aos professores(as) que aceitaram fazer parte da Banca de minha defesa de tese:

- A Carlos Eduardo Ferraço, por suas brilhantes contribuições ao meu estudo, desde a qualificação. Destaco no meu texto a importância da sua participação na escritura desta tese. Pelo jeito amigo, sensível e generoso que sempre me tratou, o meu muito obrigada.

- À professora Carmem Sanches, pelo pronto aceite ao meu convite, como sempre gentil e carinhosa.

- À professora Claudia de Oliveira Fernandes, pela honra do convite aceito.

- À professora Maria da Conceição Soares, por tantas discussões frutíferas que ajudaram a ampliar minha compreensão acerca de tantas coisas na vida, e que estão refletidas na escritura desta pesquisa.

À professora Stela Guedes Caputo, pelos seus questionamentos, por sua disponibilidade em fazer aventurar-me por caminhos difíceis, porém enriquecedores, de muitos conhecimentos, especialmente com as imagens fotográficas.

Aos meus pais, Lybia e Milton, sempre presentes na minha vida. Obrigada por tudo.

A minha *amigairmã* Maria Teresa, que está comigo em todos os momentos da minha vida. Com ela acredito em amizade de verdade e para sempre. Obrigada pela convivência constante com a Paulinha e pelo orgulho de ser madrinha do Pedro.

Minha amada prima Amparo Cupolillo, com quem muito aprendo o que é ser professora de Educação Física. A distância física não diminui o carinho e amizade que tenho por você e sua família.

A minha amiga Stelinha, por tudo que trocamos, compartilhamos, pelos momentos tristes, pelos, muitos mais, momentos alegres que vivemos e pelos tantos que ainda vamos viver. Você é uma pessoa especial. Valeu por tudo!

A minha amiga Ceixa, pelas nossas conversas “próprias e impróprias”, que muito nos aproximaram e divertiram. Tenho muita admiração pela mulher guerreira e amiga sincera que você é.

Aos professores(as) do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, que sempre me apoiaram, desde o início, quando manifestei o desejo de fazer o Doutorado, dispensando-me por dois anos, integralmente, de minhas atividades acadêmicas.

Em todo esse grupo, não excluo ninguém, mas quero destacar a amizade sempre presente de Neyse Luz Muniz, Waldyr Lins de Castro e Luis Tadeu Paes de Almeida, para vocês um carinho especial.

Ao meu “Eterno Mestre”, in memoriam, Guilherme Ripoll.

À Ana Beatriz Latorre de Faria Pinheiro – ‘Bia’, minha amiga de sempre. Por mais que eu tenha deixado a desejar nesses últimos anos, o meu carinho por você é sincero.

À Vania Lacerda, pelo competente e comprometido trabalho de revisão deste texto, tornando-o, certamente, mais agradável aos(as) leitores(as).

RESUMO

COPOLILLO, Martha. **Em foco o corpo:** tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar, com imagens narrativas de professoras de educação física. 2011. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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. Anunciamos que esta tese reafirma a impossibilidade de separar os conhecimentos e tratá-los de forma simplificada. Portanto, o ‘corpo’, aqui, não é compreendido como um ‘instrumento de trabalho’ da Educação Física, é, sobretudo, considerado uma linha de pesquisa imbricada na confluência de diversos campos de conhecimentos, tais como a Educação, Antropologia e, fundamentalmente, a Filosofia. 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 *teóricos metodológicos* estão marcados pelas nossas *redes de significações e conhecimentos*, o que significa que nos interrogamos muito mais do que afirmamos, provocando, assim, outras tensões que circulam *por* com essa temática. A escrita deste texto se tece com as *conversas narradas* de três 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 colocarnos frente a desafios conceituais que nós, professores(as) de Educação Física, precisamos enfrentar nos nossos múltiplos contextos de atuação. Como, por exemplo, as *pistas e os indícios cotidianos vividos* em nossos exercícios de docência, que vão nos apontando que os conhecimentos são tecidos com redes coletivas de *saberes-fazer* e se constituem da *prácticateoriaprática com o corposentidos*.

Palavras chaves: Corpo. Educação Física Escolar. Cotidiano. *Imagens narrativas*.

RESUMEN

COPOLILLO, Martha. **En enfoque el cuerpo:** tessituras que trazan algunas redes de conocimiento y significaciones que mueven la rutina escolar, con imágenes narrativas de profesores de educación física. 2011. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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. Anunciamos que esta tesis reafirma la imposibilidad de separar los conocimientos y tratarlos de forma simplificada. Por consiguiente, el ‘cuerpo’. aquí, no es entendido como un ‘instrumento de trabajo’ de la Educación Física y, sobretodo lo considera una línea de pesquisa entrañada en la confluencia de diversos campos de conocimiento, tales como la Educación, Antropología y, fundamentalmente, la filosofía. 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 tensiones que circulan *por-y-a-cause* de esta temática. La redacción de este texto se teje con las *conversaciones-narradas* de tres 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. Como por ejemplo, las *pistas* y los *indicios* cotidianos *vividos* en nuestros ejercicios de docencia, que nos van apuntando que los conocimientos son tejidos con redes colectivas de *saber-hacer* y se constituyen de la *practica-teoria-practica con el cuerpo-sentidos*.

Palabras chave: Cuerpo. Educación Física Escolar. Cotidiano. *Imágenes-narrativas*.

ABSTRACT

COPOLILLO, Martha. **In focus the body:** tessituras that plot some networks of knowledge and significations that move the school routine, with imagensnarratives of physical teacher. 2011. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

This research has the intention of provoking tension in the comprehension and *uses* of bodies in the school's *spacetimes*, especially at the Physical Education classes. We tried to render problematic the dichotomic roots that still flood the body as a central significant. We announce that this thesis reasserts the impossibility of separating knowledge and treating each of its parts in a simplified way. Therefore, the 'body', here, is not understood as a 'work tool' in Physical Education, it is, over all, considered as a research branch imbricated in the junction of several different fields of knowledge, as Education, Anthropology, and, fundamentally, Philosophy. 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 *theoreticalmethodological* are marked by our own *signification and knowledge networks*, which means that we interrogate much more than we assert, provoking, therefore, other tensions that circulate *with-by* this thematic. The writing of this text is done with the *narrativeconversations* of three 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. 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. As, for example, the *leads and clues* of the everyday *lived* in our teaching exercises that are pointing to us that the knowledge is woven with collective networks of *knowledge-doings*, and constitute the *practicetheorypractice with the bodysenses*.

Keywords: Body. Physical Education. Everyday life. *Images-narratives*

Corpo

Como descrever um destro? Como um organismo cortado, sofrendo gravemente de hemiplegia. A caneta, a faca, o martelo ou a raqueta apenas se manejam com uma das mãos, enquanto a outra não serve para nada. Vivo, quente e flexível uma parte do próprio corpo e da sua estrutura carrega consigo uma espécie de gêmeo cadavérico, feio e frio, desprezível e impotente: inconsciente.

Eis aí apenas uma parte da verdade. Como descrever por sua vez um canhoto? Como um organismo atravessado por uma racha, paraplégico doente. O lápis, o garfo, a bola, o cinzel, tudo convém a essa mão, enquanto a outra pende, dorme. Alerta, suave, presente, eis aí uma face do espaço e da vida, enquanto a outra metade do corpo empurra ou abandona sem equilíbrio possível a outra, dura, ausente, morta, peso sem força, massa inconsciente sem língua.

Com balanço, portanto, uma vale pela outra. Cada uma das partes divorciadas compõe-se de dois gêmeos, de que apenas um, por escolha, de um lado ou do outro, tem direito à vida, não tendo o outro podido nascer. E deixar livremente que os canhotos assim permaneçam equivale a fazer deles pessoas destros, isto é, novos destros do outro lado. Por isso a libertação da esquerda permanece agora uma decisão da direita.

Os corpos hemiplégicos reconhecem-se entre si e impõem que todos permaneçam na estúpida patologia da divisão.

Não, não somos um, mas dois. Canhoto ou destro, o corpo de cada um compõe-se de dois irmãos inimigos, gêmeos perfeitos, embora enantiomorfos, ou seja, ao mesmo tempo simétricos e assimétricos, gêmeos concorrentes e contrariados, depois de um deles ter já morto o outro e trazer o seu cadáver na bandeja, como os generais da antiga Roma, que arrastavam no meio do seu triunfo, os adversários vencidos escravizados? Esse uso, que alguns etnólogos consideram universal, apenas em metade do seu corpo remontará a imemoriais práticas de sacrifício? Direito ou canhoto, nunca suportam o outro ao seu lado, excepto morto ou nado-morto.

Protesto contra a pena de morte nesta matéria, sou pelo corpo reconciliado pela amizade entre irmãos, enfim, a favor dessa tolerância talvez rara do amor, que procura que o outro, seu semelhante mais próximo, viva feliz e tenha no futuro pelo menos a oportunidade ou o direito de nascer.

Michel Serres, 1993

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Uma escola em Porto/Portugal: Projecto Desporto	83
Figura 2 - Educação Física escolar 1 – Porto/Portugal.....	89
Figura 3 - Educação Física escolar 2 – Porto/Portugal.....	89
Figura 4 - Educação Física escolar 3 – Porto/Portugal.....	90
Figura 5 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 1.....	98
Figura 6 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 2.....	103
Figura 7 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 3.....	103
Figura 8 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 4.....	103
Figura 9 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -1	107
Figura 10 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -2	108
Figura 11 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -3	108
Figura 12 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -4	109
Figura 13 - Pensar e rememorar a vida – memórias da escola	110
Figura 14 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -5	113
Figura 15 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -6	114
Figura 16 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -7	114
Figura 17 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -8	115
Figura 18 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 5	116
Figura 19 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 6.....	116
Figura 20 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 7	117
Figura 21 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 7	117
Figura 22 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 9.....	119
Figura 23 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 10.....	120
Figura 24 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 11	120
Figura 25 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 12.....	120
Figura 26 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 12.....	121
Figura 27 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -9	122
Figura 28 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -10	122
Figura 29 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -11	123
Figura 30 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 14.....	123
Figura 31 - Cotidiano escolar Acari/R.J. - 15.....	127
Figura 32 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -12	128

Figura 33 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -13	128
Figura 34 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -14	131
Figura 35 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -15	131
Figura 36 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 16.....	132
Figura 37 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 17.....	132
Figura 38 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 18.....	135
Figura 39 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 19.....	135
Figura 40 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 20.....	136
Figura 41 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 21.....	136
Figura 42 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 22.....	136
Figura 43 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 23.....	137
Figura 44 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 24.....	142

SUMÁRIO

	PASSO A PASSO... O INÍCIO DE UMA LONGA CAMINHADA	15
1	POR TRILHAS E COM PARTILHAS: O DESENHO DA PESQUISA	21
1.1	Por trilhas...: alguns caminhos de muitos tempos que demarcam a tessitura da minha pesquisa	21
1.2	Com partilhas...: as tessituras desses caminhos com as minhas escolhas metodológicas e os(as) meus(minhas) intercessores(as) nesses percursos da pesquisa	29
2	PROCESSOS DE TESSITURAS METODOLÓGICAS COM O CAMPO COM OS COTIDIANOS	34
2.1	Dilemas com a ciência: o que é ciência?	34
2.2	A complexidade do campo: desafios às pesquisas com os cotidianos	40
2.3	Caminhando com os cotidianos: os percursos metodológicos desta pesquisa	47
2.3.1	<u>De onde parti e com quem vou</u>	49
2.3.2	<u>Os cotidianos escolares com os quais conversamos</u>	55
3	DEVIRES DE APRENDERENSINAR: O CORPO NESSA PESQUISA	59
3.1	Linhas de fugas: o corpo por aproximações com pensamentos filosóficos	59
3.2	Sentidos e significados de corpo	62
3.2.1	<u>Reencontros com o corpo: por quais significados? - pensando com Michel Serres</u>	64
3.2.2	<u>O esforço do contemporâneo racional que coloca em evidência o corpo como rascunho - pensando com David Le Breton</u>	74
4	UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA: UMA ESCOLA COM IMAGENS NARRATIVAS DAS MINHAS ANDANÇAS POR PORTUGAL	82
4.1	Inscrições no meu corpo: das marcas de uma racionalidade técnica-instrumental às metamorfoses que transbordam por outros sentidos	83
4.2	Conhecendo o cotidiano da escola: as tramas que se tecem e circulam do currículo oficial ao currículo realizado	86
4.3	Para o final dessa conversa, trago apenas um (re)início	91
5	COM AS MINHAS VIVÊNCIAS HIBRIDIZADAS ÀS CONVERSAS COM LUCINHA E CLAUDINHA: EM FOCO O CORPO - TESSITURAS QUE TRAMAM ALGUMAS REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES QUE MOVIMENTAM O COTIDIANO ESCOLAR	92
5.1	Os fios que puxamos e os que brotam na tessitura dessa trama	92

5.3	O corposentidosignificanteflutuante: Viagens com Claudinha e Lucinha	95
5.4	O corposentidoviajante: nascimento do terceiro	102
5.5	O corposentidososaber: Mergulhado em circulações de saberes: potência de criações e liberdade de invenções	104
5.6	O corposentidosparadoxal: O lugar do corpo no cotidiano escolar eou o corpo em espaços apropriados?	109
5.7	O corposentidosfluidido: fugas, desvios, deslizamentos	118
5.8	O corposentidosvoador: sujeições e transgressões	123
5.8.1	<u>Da Branca de Neve aos Cabelos de Lele – movimentos de Claudinha</u>	126
5.8.2	<u>“O dia do combinado”:</u> movimentos de Lucinha.....	128
5.9	O corposentidosmatizado: híbrido, inclassificável, ALADO	132
	PARA O FINAL DESSA CAMINHADA: OS PONTOS QUE NÃO SÃO FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	144

PASSO A PASSO... O INÍCIO DE UMA LONGA CAMINHADA

Assovia o vento dentro de mim.
 Estou despido. Dona de nada,
 dono de ninguém, nem mesmo
 dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento,
 a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.

Eduardo Galeano.

Há algum tempo tenho caminhado a *contravento*. Por entre uma brisa fresca e algumas rajadas mais furiosas, fui me tecendo com esses ventos que batem em *minha cara*. Sou uma andariilha que circula por *espaçostempos* de *ensinaraprender*, nos quais o corpo aparece como um significante central.

Licenciada em Educação Física, e atualmente trabalhando como docente na Licenciatura em Educação Física e no Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal Fluminense, tenho, ao longo desses anos, buscado por possibilidades de interrogar o que pensamos acerca das nossas compreensões de corpo.

Nesse processo, *não sou dona de nada, nem mesmo das minhas certezas*. O que me move, nesta pesquisa, é a possibilidade de estabelecer relações dialógicas que encaram a polissemia que se encarna nas circularidades de discussões em torno do corpo. Assim, busco, com este trabalho, ir além dos limites das problematizações enraizadas nas dicotomias corpo-alma, para fazer um esforço de *mergulhar* num mundo do sensível, no qual, subtraídas as suas condições comuns, é habitado por uma potência heterogênea.

A proposta é de tomar o corpo como foco, para buscar, especialmente em espaços escolares, sentir e pensar *porcom acontecimentos* que possibilitam reconfigurar com formas diferenciadas aquilo que comumente é dito, visto e interpretado acerca do que é e do que pode um corpo no cotidiano escolar.

A intenção é de provocar e ser provocada por constantes processos que tensionam essas questões, sem a pretensão de respondê-las, mas de investigá-las com as minhas escolhas epistemológicas, metodológicas e políticas que são indissociáveis de quem sou e de para onde desejo ir. São lutas *pessoaisprofissionais* que estão engajadas “em protestos pela pena de morte nessa matéria, sou pelo corpo reconciliado” (SERRES, 1993).

Acredito que esse *corpo reconciliado* está situado nas dimensões do sensível como potências de alargamentos de suas compreensões fragmentadas em aspectos cognitivos,

motores e afetivos. Isso exige o difícil exercício de superar as minhas marcas de pensar a vida por uma racionalidade técnica instrumental para pensar com processos de *tessituras rizomáticas* os nossos cotidianos *vividoss*. Reconheço, exercício para uma vida inteira, o tempo que não dispunha para a escritura desta tese, portanto, aparecerão aqui os limites que se impõem por essa minha incapacidade e por tantas outras que, conseqüentemente, a atravessam. É o reconhecimento da necessidade de mais estudo, investigação, interrogação, aprofundamento, diálogo e muitos movimentos que compreendam a complexidade e, sobretudo, a impossibilidade de dar conta dessa discussão. Contudo, uma pesquisa foi realizada e com ela pretendo mostrar o trabalho feito e que permite avançar em algumas compreensões e interrogações em torno da temática abordada.

Como anuncio no título que escolhi para fazer esta introdução, do que foi produzido no percurso deste estudo, o caminho é longo e os meus primeiros passos não começaram no doutoramento. Trago indagações que me angustiam e que, ao mesmo tempo, são as que me movem, desde a minha opção por me tornar uma professora de Educação Física. Por quais significações essa disciplina se mantém no currículo escolar e que *usos* faz do corpo, compreendido, no meu entendimento, de forma limitada e fragmentada, tomando-o como seu ‘instrumento de trabalho’?

É fundamentalmente importante deixar claro que os estudos sobre essa temática se multiplicam ano após ano, inclusive por outros campos de estudos, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, etc. Todos com suas contribuições para as diversificadas maneiras e interesses de pensar o corpo.

Assim, dentro do campo da Educação Física, inúmeras pesquisas fazem, com diferentes aportes teóricos e metodológicos, um resgate histórico de como essa disciplina se inseriu no contexto escolar e por quais processos políticos e ideológicos algumas concepções de corpo, que ganham uma evidente hegemonia nesse ambiente, foram sendo tecidas.

Considerada a relevância de tudo o que já foi produzido, e certamente fazendo meus *usos* de todos esses conhecimentos, quero deixar clara a minha opção de investigação, tendo o corpo como um significante central.

Declaro, desde já, que a Antropologia e, especialmente, a Filosofia foram os campos com os quais busquei um diálogo mais intenso.

Essas explicações estão transcritas na organização dos subtítulos que vou trançando nesta pesquisa com os quais vou assumindo posições e explicitando as minhas escolhas.

Meus movimentos começam por deslocamentos que faço **Por trilhas...**, e **Com partilhas...** Mostro um pouco mais aprofundadamente as trilhas pelas quais caminhei e que me

levaram a hoje escrever esta tese. Nesse processo, as minhas opções foram partilhadas com pesquisadores(as) que me apontaram o campo de estudos com os cotidianos como um terreno fértil para provocar outras tensões e interrogações que proporcionaram deslizamentos *prácticosteóricospráticos* importantes para trazer para a discussão outras formas de pensar com o corpo nos cotidianos escolares. As pesquisas com os cotidianos reforçaram o meu desejo de dialogar com os meus pares, ou seja, professoras de Educação Física, colocando-o como uma necessidade, como bem explico no texto, com o apoio da minha orientadora Nilda Alves.

Sigo reafirmando as **TESSITURAS METODOLÓGICAS COM O CAMPO COM OS COTIDIANOS**, e, para tal, foi preciso um mergulho epistemológico em alguns dilemas que atravessam essa trama. São implicações políticas, pedagógicas e éticas que me levaram a **discutir as compreensões do que foi se constituindo como um entendimento do que é ciência ao longo da Modernidade**. Ciente de que esse percurso é tenso e não linear, busquei problematizar a discussão, o que fiz com diversos(as) pesquisadores(as) que, com suas falas, textos, publicações, etc., contribuíram para concretizar a metodologia desta pesquisa. São muitos(as) e não vejo necessidade de explicitá-los agora, tendo em vista que estão citados(as) e marcam a escritura de todo o meu texto.

As pesquisas com os cotidianos me aproximaram do que considero dois diferenciais para investigações com a temática corpo, no campo da Educação Física. Em primeiro, trago **as conversas como metodologia** que faço com as professoras envolvidas neste estudo, as quais chamo de minhas *intercessoras*. Em segundo, são os **usos de fotografias** como *personagens conceituais* na tessitura desta tese. Ambos os conceitos, tanto de *intercessores* quanto de *personagens conceituais*, são trabalhados ao longo da tese e sinalizam a minha aproximação com a Filosofia, aqui especificamente com Gilles Deleuze, Félix Guattari e Sousa Dias.

Tudo isso me coloca frente a desafios que assumi com perdas e ganhos. Fui desafiada, principalmente, quando tive que fazer duas escolhas fundamentais: **dizer de onde parti e com quem vou**. Como a intenção desta pesquisa com os cotidianos escolares é sair um pouco do discurso da falta, ou seja, do material que não dispomos, das condições de trabalho que não temos, da desvalorização da escola e do trabalho docente, não tive dúvidas em trabalhar com **Lucia Voss e Claudia Queiroz**, duas *professoraspesquisadoraspraticantes*. Para ser coerente com a minha metodologia de trabalho, não poderíamos, a partir das nossas conversas, tecer narrativas generalizantes, que pretendessem falar das escolas.

Dessa forma, **situamos nossa pesquisa nos cotidianos escolares com os quais elas trabalham**. Assim, falamos da Escola *Professora Alcina Rodrigues de Lima* e da *Escola de Educação Infantil Ana de Barros Câmara*, situadas, respectivamente, em Niterói e em Acari.

Investigamos com essas escolas, com situações singulares, com narrativas e fotografias. Pensamos, discutimos, concordamos, discordamos, interrogamos esses *espaçostempos* com foco nos *usos* dos corpos, especialmente nos contextos das aulas de Educação Física. Cabe destacar que todas as fotos que aparecem nesta tese fazem parte de um acervo coletivo e foram tiradas por mim, por Lucinha e por Claudinha.

Desde o início do meu doutoramento, fica bem claro que o meu foco de investigação é o corpo, com a intenção de provocar outras tensões acerca das suas compreensões e dos seus *usos*.

Na minha qualificação, muitas coisas foram questionadas contribuindo para que o meu percurso de pesquisa fosse repensado. Algumas delas, feitas pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço, me tomaram, me tombaram, mas também me fizeram levantar. Com toda sua competência e generosidade, questionou-me: você quer trazer para sua discussão com o corpo outras tensões, contudo não sai da dicotomia corpo e mente. De que outros corpos você quer falar? Que outros corpos estão no cotidiano das escolas, na Educação Física e não são evidenciados, ou são até invisibilizados?

Amparada pela decisão de pesquisar com os cotidianos, pude compreender que essas interrogações me levavam a pensar o que também aprendi com Ferraço (2003, p. 158), quando pensa com Lefebvre que “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunosalunas que fomos como professoresprofessoras que somos”. Era preciso que eu buscasse outros caminhos que me permitissem complexificar as minhas próprias compreensões de corpo para, dessa forma, buscar novas tensões para problematizá-las.

Como diz o poeta, que *caminho se faz ao caminhar*, e com Deleuze, que fala que *não há um método, uma receita, apenas uma longa preparação*, decidi investir numa preparação que me permitisse caminhar ao encontro de um aprofundamento das discussões que circulam *porcom* a temática corpo em confluência com o campo de estudos filosóficos. Foi assim que cheguei à realização do Doutorado-sanduíche, no Departamento de Filosofia da Universidade do Porto, em Portugal. Claro que o que me proporcionou essa oportunidade foi uma bolsa de estudos concedida pelo PROPED/CAPES, mas o que traçou esse caminho foi a escolha de realizar estudos acerca do corpo com a professora Eugénia Vilela, pesquisadora reconhecida nessa temática. Já havia feito algumas leituras de seus textos e conversas com outra Doutoranda¹, que já havia feito esse estágio investigativo, possibilitaram o meu contato com

¹ Falo de Alik Under, Doutora em Educação pela UNICAMP, que foi orientada pelo professor Antonio Carlos Amorim, e que fez seu doutoramento-sanduíche com a professora Eugénia Vilela.

essa professora que aceitou ser minha orientadora durante quatro meses. Foi um período de muito aprendizado consistente e fraterno. Agradeço a ela, o que pude escrever nesta pesquisa acerca dos **DEVIRES² DE APRENDER E ENSINAR COM O CORPO**.

Os encontros semanais com a Eugénia, onde participei do Grupo de Investigação que coordena: Corpo–Estética, Política e Artes, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na área de Filosofia da Educação e Direitos Humanos, e os estudos que fiz, não unicamente, mas aprofundadamente com dois autores – Michel Serres e Davis Le Breton, foram o que me permitiu pensar, nesta tese, com o que chamo de *corposentidos*, ‘conceito filosófico’ que tece e que me apontou, então, as possibilidades de escrever provocando outras tensões para pensar com o corpo nos cotidianos das aulas de Educação Física.

Nesse percurso, não perdi a chance de conhecer uma escola pública no Porto e de pesquisar com esses cotidianos, vendo e revendo os meus próprios pré-conceitos no exercício de *professorapesquisadora*. Relato como **UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA: UMA ESCOLA COM IMAGENS NARRATIVAS DAS MINHAS ANDANÇAS POR PORTUGAL**, por considerá-la fundamental no meu processo de doutoramento e, conseqüentemente da escrita desta tese.

Ao retornar dessa viagem, retomei as conversas que vinha mantendo com Lucinha e com Claudinha, mesmo por e-mails, e decidimos juntas que eu iria conhecer esses cotidianos da pesquisa que, até então, conhecia *porcom* as nossas conversas e com algumas fotografias que elas tinham. Essa não foi uma decisão fácil, mas foi assumida como parte do nosso processo de trabalho. Juntas, vivenciamos outras situações, conversas, e, principalmente, pude ouvi-las com uma escuta mais sensível. Assim, escrevi **COM AS MINHAS VIVÊNCIAS HIBRIDIZADAS ÀS CONVERSAS COM LUCINHA E CLAUDINHA: em foco o CORPO - tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar**. Seguimos puxando alguns fios e fazendo trançados com tantos outros que brotaram de situações *narradasfotografadas* que foram por nós selecionadas, pois não daríamos conta de trazer tudo que destacamos como importante, significativo, interrogador, assustador, desestabilizador, etc., que emergiu quando *mergulhamos* nos contextos da pesquisa.

² Penso em devir com o que me dizem Deleuze e Parnet (2004). *Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra-natura. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal, etc. Uma conversa, poderia ser isso. Simplesmente o traçado de um devir.* (p. 12).

Fica claro que as nossas escolhas estão acordadas com o que já estava colocado como intencional com esta pesquisa, que é destacar *as maneiras de fazer, as táticas*, os processos de negociações, as transgressões e sujeições de *professoras praticantes* que fazem as escolas vivas, pulsantes e potentes com os **corpos sentidos**.

Procuro, imersa nesses tantos fios, ir bordando formas diferenciadas de narrar o que conseguimos pensar com os *acontecimentos* que são sempre inapreensíveis. Portanto, as *imagens fotográficas narrativas* são nossos *devires-pensamentos* recheados de relações de conhecimentos, significações e afetos com foco no corpo. **QUE FOCOS? QUE CORPOS? – OS CORPOSENTIDOS.**

Dessa forma, lançamo-nos, *mergulhando com todos os nossos sentidos* (Alves, 2008), nas escolhas que fizemos de tudo que com potência heterogênea e efêmera brota das ações pedagógicas dessas duas *praticantes* que inventam e (re)inventam os seus cotidianos *com mil maneiras de caças não autorizadas* (CERTEAU, 1994).

Fazemos *usos* desses *devires-acontecimentos* para falar das aulas de Educação Física com os **corpos sentidos: SIGNIFICANTES FLUTUANTES, VIAJANTES, SABERES, PARADOXAIS, FLUIDOS, VOADORES, MATIZADOS, ALADOS.**

Trago para o **FINAL DESSA CAMINHADA, PONTOS QUE NÃO SÃO FINAIS**, são apenas algumas considerações que me permitiram pensar o que chamo de outras tensões, que certamente suscitam outras interrogações e conseqüentemente outros processos investigativos. Portanto, não digo que concluí a pesquisa, acabei de escrever uma tese com essa pesquisa que me expôs e me seduziu.

Termino uma breve introdução para começar com um pensamento de Serres (1993, p. 24):

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direção. Eis as três primeiras singularidades, as três variedades de alteridade, as três primeiras formas de se expor. Porque não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa, ao outro. Jamais saberei o que sou (...), exponho-me aos outros, às singularidades.

1 POR TRILHAS E COM PARTILHAS: O DESENHO DA PESQUISA

Se procurar bem, você acaba encontrando
 Não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da
 vida.

Carlos Drummond de Andrade.

1.1 Por trilhas...: *alguns caminhos de muitos tempos que demarcam a tessitura da minha pesquisa.*

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum
 modo escrito em mim...

Clarice Lispector

Sabemos que as nossas memórias são seletivas e emergem de negociações de sentidos que fazemos a partir de situações que nos acontecem nas nossas *experiências*³ de vida.

A nossa vida é feita de *acontecimentos*⁴. Em face deles, não temos a possibilidade de controle dessas ocorrências. O que temos são as possibilidades de viver com as experiências, com continuidades e descontinuidades, produzindo e reproduzindo, ao mesmo tempo, processos de autoconhecimento e relações de conhecimentos com muitos outros e outras. São dessas relações onde co-existem afetos e desafetos, dor e prazer, aproximações e distanciamentos que puxamos alguns fios e onde outros rebeldes brotam, mesmo sem serem chamados, porque estão lá, fazendo acordar algumas recordações e adormecer outras, que depois podem ser acordadas ou não.

Quando falo a partir das minhas memórias, penso com Arroyo (2002), que problematizar-nos pode ser um bom começo. Nesse sentido, os tempos se misturam por circularidades que tensionam presente, passado e futuro por caminhos indissociavelmente *pessoaisprofissionais*.⁵ Logo, as escolhas que faço são marcadas por fios que se tecem a partir dos meus múltiplos contextos de vida.

³ Estou considerando aquilo que Larrosa (2002) diz ser experiência. “*A experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca. Não o que acontece ou o que toca*”. Ainda argumenta esse autor: “*Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.*”.

⁴ Tomo para essa tese a compreensão de acontecimento com base na Filosofia Deleuziana, conceito que será desenvolvido adiante.

⁵ No grupo de pesquisa do qual participo, indicando os limites das dicotomias criadas pelas ciências na Modernidade, temos escrito estes termos – e muitos outros sempre vistos como dicotomizados – desta maneira

Nesta pesquisa, as minhas questões brotam com fios de lembranças de tempos que invadem outros tempos, sobretudo dos *espaçostempos* da minha graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na década de 1980, e fluem sem cronologia linear, com idas e vindas que me colocam agora no processo de escrita da minha tese de Doutorado.

Uma das vias necessárias para a compreensão desse percurso de pesquisa passa por esclarecer que este estudo não pretende uma investigação aprofundada nos processos históricos de constituição das diretrizes curriculares que, ao longo dos anos, demarcam os processos de formação dos professores(as) de Educação Física. Sobre essas questões muitos estudos já foram realizados por pesquisadores(as) da área, como por exemplo, BRACHT (1992, 2001), SOARES (2003), CAPARRÓZ (2001), DAOLIO (2004), entre outros(as).

Mas, é importante recordar que a década, na qual vivenciei esse processo, foi turbulenta e polêmica. No entanto, Oliveira (1980), no seu livro “O que é Educação Física”, afirma que apesar de todas as críticas implementadas em torno da Educação Física Escolar como uma disciplina responsável apenas pela prática de treinamentos desportivos e recreativos descontextualizados e, sobretudo, com uma ideologia que defende os interesses do poder a serviço do sistema capitalista, estas não provocaram mudanças efetivas na compreensão dos sentidos e significados do que é a Educação Física Escolar.⁶ Digo isso, não unicamente, mas especialmente, pensando no que continua a ser priorizado nas propostas oficiais curriculares e nas políticas públicas que norteiam esse campo.

Sob o domínio dessas características a Educação Física se inseriu na escola como disciplina curricular conformada como eminentemente prática⁷ e conseqüentemente, separada de um arcabouço teórico. Assumiu o corpo como seu instrumento de trabalho, evidenciando

para mostrar o desenvolvimento das compreensões necessárias às pesquisas com os cotidianos, e, ao mesmo tempo, reafirmar uma posição política de crença nessa indissociabilidade.

⁶Segundo pesquisa realizada por Bracht (2001, p. 28), uma breve constatação de que as transformações na compreensão do que é a Educação Física Escolar não aconteceram em função *dessa massa crítica* da década de 1980, é o fato de que, majoritariamente, os planejamentos oficiais dessa disciplina continuaram a ser pautados no Decreto 69.450/71, que em seu item II, do art. 3, coloca que a Educação Física Escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á “*por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implementação de hábitos sadios.*” Esclareço que não considero como currículo oficial apenas os documentos oficiais e as políticas públicas que se tecem no lugar do poder instituído. Pesquisadores no campo com os cotidianos, como Ferraço (2005), por exemplo, nos ajuda nessa compreensão, que pode ser aprofundada com a leitura do livro que organiza: *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. Cortez Editora.

⁷Concordo com ALVES (2008), quando diz *que sabemos que não existem disciplinas práticas, mas sob esta terminologia os conhecimentos práticos aparecem na escola, em todos os seus níveis (p.113)*. No caso da Educação Física Escolar, o fato de ser considerada por muitos como uma disciplina prática, tem a ver com um processo histórico acontecido na sociedade e que fez sua entrada na escola, como, por exemplo, a sua origem militarista. Segundo essa pesquisadora, *trata-se de um processo a que podemos denominar de fragmentação do conhecimento, e que recebeu, na ciência e na escola, o nome de divisão disciplinar. (p.83)*

duas dicotomias já existentes no campo educacional: teoria e prática – corpo e mente. Tudo isso atrelado a uma concepção de corpo como uma máquina biológica a ser moldada mecanicamente pelos investimentos em técnicas corporais.⁸

Essa ideia foi se constituindo numa hegemonia e se enraizou na grande maioria das escolas públicas e privadas, tendo como base um trabalho sobre o corpo *compreendido como local de aprendizado do movimento biomecanicamente treinável* Cupolillo (2007), e eu ainda acrescentaria: preferencialmente, através de atividades desportivas, imprimindo um alto grau de competitividade no coletivo discente.

É também, por esses caminhos, que enquanto área de conhecimento, até hoje está ligada à área da saúde, pois a manutenção do corpo saudável, como função da Educação Física Escolar, é associada, linear e simplificada, à prática de atividades físicas.⁹

Essas marcas inscritas numa forma de compreensão de mundo, tecida ao longo da Modernidade, estão impressas no entendimento do que foi sendo considerado como conhecimento científico. Dentro dessa lógica, a primazia de uma razão instrumental sugere um triunfo de uma concepção de corpo separado da alma. Najmanovich nos sugere em seus estudos, uma possibilidade de pensar acerca de como foi se constituindo uma concepção de corpo que ganha visibilidade e assume importante propagação nas instituições educacionais. Pensando com essa autora

O corpo que surge deste modo de experimentar e conhecer o mundo é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de ‘valores normais’, um conjunto de aparatos. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado (NAJMANOVICH, 2001, p.18).

Sei que essa história não se absolutizou, pois as redes de conhecimentos e significados que tecem esses *espaçostempos* e que existem por criações de praticantes, provocam, sempre movimentos de tensões em meio às tramas de poderes que circulam cotidianamente.

No entanto, destaco que são as marcas dessas tramas de poderes que ao longo da constituição desses processos históricos se destacaram nas redes sociais que teceram as

⁸ Quando falo em técnicas corporais, compreendo com SILVA (2001, p.22), que aqui *o emprego da técnica não é acompanhado da devida reflexão acerca de sua origem e da lógica que lhe são características: generaliza-se, dessa forma, o seu uso e os seus resultados.*

⁹ A esse respeito, um aprofundamento dessas questões pode ser encontrado em SILVA, Ana Márcia *Corpo, Ciência e Mercado – reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade.* Coleção Educação Física e Desportos. Campinas. São Paulo. Editora Autores Associados, 2001.

É também Cupolillo (2007, p.26), na sua tese de Doutorado – *CORPOREIDADE E CONHECIMENTO: Diálogos necessários à Educação Física e à escola*, que intensifica e aprofunda essa discussão, e diz: *O corpo torna-se alvo de diversas atuações sociais, seja na medicina, através do discurso higienista de cunho individual – que teve na consolidação dos hábitos corporais e sexuais seu foco principal – ou através da educação, imprimindo fortes traços corporais e higiênicos às práticas institucionais.*

circunstâncias encontradas quando assumi a escolha dessa profissão. Assim sendo, posso dizer que quando ingressei na Faculdade de Educação Física, deparei-me com um currículo tecnicista-esportivizante.

Trago da minha história de vida *memóriaslembranças* desses *espaçotempos*. A pré-adolescente ‘gordinha’ que fui era considerada ‘boa aluna’ pelos professores da minha escola. O fato de tirar boas notas, para eles, me qualificava por ter um ‘bom rendimento intelectual’, apesar de ser muito ‘falante’. Essa era uma forma de avaliação recorrente na minha história de aluna e até ‘bem vista’ pelos meus pais, pois era melhor ser ‘agitada’ do que dar problemas para ‘estudar’, diziam eles. Tudo caminhava ‘dentro do aceitável’ até que, no terceiro ano do ensino médio, decidi fazer vestibular para Educação Física porque queria ser professora e trabalhar em escolas. Comuniquei a decisão e a surpresa foi geral.

Entre os comentários de professores e professoras, amigas e amigos, recorro alguns: “*por que Educação Física? Não tem nada a ver com você, nunca foi boa em nenhum esporte e gosta de estudar...*” (...) “*quer ficar magrinha e ‘sarada’, ficar lá na faculdade só malhando...*” Naquele momento, vi-me tomada por um incômodo, pois queria, com a arrogância de uma adolescente que tudo sabe, responder aqueles questionamentos, mas, ao mesmo tempo, não sabia como, pois, de certa forma, eles faziam sentido em algumas das redes com as quais me tecia e que ajudavam a constituir as minhas formas de compreender o mundo naquele *espaçotempo*.

Na família não foi diferente, pelo contrário, também ela se revelou insatisfeita. Mas entre todos os insatisfeitos, havia um especialmente contrariado: meu pai. O curioso é que ele foi jogador profissional do Flamengo, na década de 60 e se tornou professor de Educação Física. Mas, quando soube que eu tinha me inscrito no vestibular, afirmou que a escolha não fazia o menor sentido porque, além de gostar de estudar eu não tinha um biotipo atlético. E, afinal de contas, por que não, por exemplo, ser médica? Questionava ele, mastigando um velho sonho de ter filhos doutores.

Nadando contra essa maré, segui com os meus objetivos e fui aprovada no vestibular para cursar Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ficou claro para mim, que na graduação existia um modelo de estética corporal que se associava a ser estudante de Educação Física. Chegava mesmo a ser quase uma condição. E que modelo era esse? Um corpo desconectado de sentidos e significados (como se isso fosse possível), um corpo puramente biológico, máquina: preferencialmente magro, alto e com musculatura definida.

Essa forma de compreensão reducionista do que é o corpo se insere perfeitamente na racionalidade técnica que fundamenta a ciência moderna denotando uma expectativa hegemônica de corpo na qual prevalece a economia de mercado.

Com o fenômeno da globalização e a ampliação das possibilidades de comunicação por meio dos avanços tecnológicos, como por exemplo, a internet, o corpo passa a ser o centro nervoso do mercado. Em nome de um modelo hegemônico de corpo vendem-se, trocam-se, criam-se, reproduzem tanto produtos que nele investem, como também suas próprias partes, fragmentando-o e modificando-o como um objeto. São as próteses, as cirurgias estéticas, as tatuagens, os cremes, as vestimentas e tantas outras coisas a mais. Porém, como lembra Silva (2001, p. 4):

A expectativa de corpo fundada no seu culto, que é em grande medida, de natureza narcisista, contrasta com a situação vivenciada por grande parte da humanidade que convive, cotidianamente, com os flagelos da fome e da doença: para a grande maioria a expectativa de corpo se pauta por seu definhamento.

No entanto, essa situação paradoxal não impediu a propagação do corpo como mercadoria, com uma preocupação exagerada com a aparência individual. Para mim, essa concepção que se teceu pelas redes de relações de conhecimentos e de significações, ao longo da minha Licenciatura, são também as mesmas que ainda circulam nas redes cotidianas da vida.

Portanto, toda a complexidade dessa trama é social, política, econômica e cultural, gestando na Modernidade uma ideia de crença na individualidade, fortalecendo o dualismo homem-sociedade, que se reflete nas formas recorrentes de pesquisas, realizadas na década de 1980, que tinham como base os paradigmas da ciência positivista que separa sujeito de objeto e razão de emoção.

Outra questão foi o emprego de certas metodologias usadas nas disciplinas que cursei na graduação. A maioria era considerada “prática”, como se nessas “práticas” não tivesse incluída nenhuma reflexão acerca do que era executado.

Os processos metodológicos eram conduzidos na busca por um olhar da totalidade que expressasse o desenvolvimento da técnica, e éramos avaliadas pelo desempenho, ou seja, pela capacidade de executar melhor ou pior determinado movimento. Éramos alunas que precisávamos adquirir a técnica para executá-la, ou seja, para mostrar desempenho e rendimento.

O conhecimento *olhado do alto*, como nos diz Certeau (1994), é aquele que cego pela primazia do sentido da visão, impossibilita um *mergulho com outros sentidos* na sua complexidade. Acompanhando os estudos feitos por Alves e Garcia (2008), podemos perceber

que houve um processo de fragmentação do conhecimento, que em determinado momento histórico foi importante para o avanço da ciência, pois o conhecimento totalizador foi sendo aprofundado e, nesse contexto, foi se dividindo em áreas de conhecimentos necessárias para alguns avanços.

No entanto, foi também essa inevitável fragmentação que nos levou ao que essas autoras chamam de *impasse da contemporaneidade*, ou seja, a supervalorização da especialização levou, por exemplo, “o especialista que cuida da mão a desconsiderar o homem que tem a mão, o que acarretou consequências no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade”. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 84), provocando um esfacelamento no que diz respeito à compreensão da complexidade do ser humano.

A lógica da minha graduação já evidenciava os reflexos dessas fragmentações no processo de formação de professoras(es). O conhecimento exigia uma única verdade e o caminho para ela era um só, percorrido por relações de linearidades e hierarquizado, só valia o acerto, a alternativa era assumir o erro nesse percurso como um fracasso. A concepção de corpo era a do corpo máquina. Não éramos vistas como futuras *alunaseducadoras* em constante e sempre inacabado processo de formação.

Recordo-me de uma experiência que vivi na disciplina Basquete I, quando no meio de uma “aula”, que na verdade era um “jogo”, com a turma dividida em dois times e o grande objetivo era vencer, ouvi um apito forte, dado pela professora, seguido de gritos dizendo:

- *Ei, você aí?*

Parou tudo e todas, pois a aula era separada dos meninos, a quadra foi tomada por um silêncio. Ela continuou gritando:

- *Você mesma, é surda?*

Olhei ao meu redor e percebi que estava todo mundo olhando para mim, então concluí apavorada: é comigo mesma. Ouso responder perguntando: - *eu?*

Então, a professora disse:

- *Você, lógico! Sabe por que você não arremessa? Porque não sai do chão, porque é gorda!*

Então, ela me retirou da quadra e mandou que eu ficasse de frente para um paredão com uma bola de “medicinebol.”, saltando e encostando a bola numa linha marcada na parede. Esse fato marcou o meu processo inicial de formação de professora e nunca me esqueci do constrangimento, da incapacidade de responder e reagir naquele momento; essa experiência foi me acompanhando ao longo da vida.

Tudo estava mal na faculdade. Eu que gostava de estudar fui para um curso onde quase não se lia, e onde ler sequer era valorizado. Um curso que tinha como condição um modelo de estética corporal do qual eu me afastava e, ainda, ao procurar a Educação Física para ser professora não encontrava a potencialização dessa perspectiva.

Mas, se por um lado tudo estava realmente mal, foi aí que as questões que discuto aqui começaram a se constituir.

Concluída a Licenciatura em 1984, ingressei em escola pública da rede estadual, no final da mesma década, no município de Niterói. Apresentada à diretora e aos meus colegas professores(as) de Educação Física que lá já trabalhavam, fui informada de que só tínhamos uma quadra descoberta que, portanto, seria utilizada por duas turmas ao mesmo tempo e que também o material disponível para o nosso trabalho era escasso. Não quero, aqui, fazer o discurso da “falta” que, por vezes, paralisa as possibilidades outras de trabalhos nos espaço escolares; no entanto, não podemos deixar de reconhecer que é assim que ainda acontece em muitas escolas públicas.

Mas, voltando ao meu percurso de professora, o que encontrei foi realmente desencantador. As falas daquelas pessoas estavam diretamente interligadas ao desvalor e à distância que a Educação Física, enquanto disciplina curricular, apresentava das outras. Logo fui percebendo que não éramos chamados a participar das reuniões pedagógicas e a nossa presença nos Conselhos de Classe era opcional. Informada pela diretora, soube que, caso uma professora de outra disciplina estivesse em aula no dia do Conselho de Classe de outra turma em que ela trabalhava, nós da Educação Física deveríamos juntar as turmas para viabilizar a importante participação, por exemplo, de uma professora de Matemática.

Esse exemplo emblemático da desvalorização da Educação Física na escola reafirmava a falta de sentidos do que era considerado acerca do nosso trabalho. Por vezes, dois professores(as) eram colocados em quadra com quatro turmas, caracterizando, também, a hierarquia docente que nos classificava nas últimas posições.

Aliadas a essas questões, as lacunas que trazia da Universidade me confrontavam cotidianamente com muitas indagações. O que é ser professora de Educação Física? Para que serve essa disciplina no currículo? O que é Educação Física Escolar? O que se compreende por trabalhar com o corpo? O que é corpo?

Fui trabalhando e fazendo, sem saber, *usos dos espaçostempos* escolares e dos materiais disponíveis com *táticas de praticantes*, pois ainda não tinha sido apresentada as obras de Michel de Certeau.

Desde então, as minhas insuficiências brotavam e, ao longo desse período, fui buscar um Curso de Especialização, um Mestrado, e ingressei na Universidade Federal Fluminense para trabalhar no Departamento de Educação Física.

Como professora, fui substituindo umas insuficiências por outras e achando que tinha encontrado explicações para algumas questões. No entanto, aquelas minhas indagações iniciais foram se modificando, por mais que ainda me persigam e detonem muitas interrogações, especialmente no que diz respeito aos processos metodológicos usados para desenvolver a Educação Física como disciplina escolar e, nesse contexto, o que é o corpo.

Ao chegar ao Doutorado em Educação, trouxe essas tensões como principais questões para a minha pesquisa. Estava delimitado um território. Mas, agora, como e quais seriam os focos que perseguiria imersa na complexidade que se coloca nesse território? Estava sendo muito instigada, e, em meio a isso, já conhecendo alguns autores(as) que me apontavam possibilidades de caminhar por essas dúvidas, incertezas e complexidades por processos metodológicos com o campo com os cotidianos, arrisco-me e me proponho a enfrentar alguns desafios no processo de tessitura dessa tese.

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?

No decorrer deste trabalho são problematizadas as raízes dicotômicas que inundam esse termo, bem como são tensionados os significados dos discursos de um *extremo contemporâneo* (LE BRETON, 2003) que o marcam com a configuração de uma máquina biológica.

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.

1.2 Com partilhas...: as tessituras desses caminhos com as minhas escolhas metodológicas e os(as) meus(minhas) intercessores(as) nesses percursos da pesquisa.

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

Aqui vou anunciando as incompletudes deste trabalho. Por crença na nossa humanidade nos sabemos mortais, portanto, mesmo que os cruzamentos, os caminhos, as inesperadas clareiras não acabem nunca de tecer o que chamamos de cotidiano da vida, o tempo das nossas vidas não é imortal. Logo, quando, no tempo do humano, tiver acabado esta tese, a sua continuidade segue num tempo do qual não disponho.

Início este 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, p.15), 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*. 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*.

Foi no Doutorado, com o campo de pesquisa com os cotidianos e seus(suas) pesquisadores(as), que foram emergindo *indícios e sinais* (GINZBURG, 1987) de que sem perder o rigor científico, outro rigor metodológico era possível.

São por tessituras de processos metodológicos outros com os estudos com os cotidianos que trabalho em minha pesquisa. Com o autor já acima citado, busco o *ineliminável rigor flexível* que desponta com o *paradigma indiciário*, porque vai ao encontro da opção que faço. Penso, com Zaccur (2003, p. 197), “que pesquisar com o cotidiano é ser sempre um aprendiz da humanidade que nos habita”.

Como já disse, na trama desta pesquisa, vou buscar amparo em muitos(as) autores(as) que têm *mergulhado com todos os sentidos* nas pesquisas com os cotidianos. Só por essa afirmação já trago Alves (2008), que coloca esse mergulho como uma exigência necessária à pesquisadora que deseja estudar a complexidade dos cotidianos das escolas.

Virão mais diálogos com FERRAÇO, CERTEAU, OLIVEIRA, ESTEBAN, GARCIA e SOARES, entre outros(as).

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* (CERTEAU, 1994).¹⁰

¹⁰ 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,*

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 *espaçotempos* escolares.

Penso com Ferraço (2008, p. 168), quando diz que “temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares e assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos...”.

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 *prácticasteoriaspráticas*, 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 *espaçotempos* 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 piratarías, 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 (CERTEAU, 1994, p. 94).

Mais adiante, iremos *falarouvir* acerca de nós mesmas e partilhar de que modos as nossas vidas de professoras encontram, ou não, algumas formas de compreensão das questões que circulam nos nossos trabalhos e que se inscrevem como fundamentalmente importantes em nossos corpos e conseqüentemente nesta pesquisa.

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.

Assim, nas pesquisas com os cotidianos e nos usos de fotografias, primeiramente temos que reconhecer que são múltiplas as possibilidades de usos. Nesse sentido, não há um método e sim preparações.

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.

Dessa forma, um aspecto importante que discuto nesses *usos* é o significado de realidade. Alves (2007, p. 2) provoca muitas tensões ao fazer a seguinte indagação: “Afim, quem pode dizer: isto é realidade?” Sigo pensando com ela e concordo quando diz: “partilho a idéia de que são muitas as verdades possíveis sobre o que é realidade e que todos os interessados nelas – nós todos – podemos sobre elas nos pronunciar”.

Se as fotografias, definitivamente, são recortes, escolhas, e não traduções de uma realidade universalizada, elas ganham, nas pesquisas com os cotidianos, significados que as fazem ser mais do que fontes de pesquisas. É por isso que, ao falar de *imagensnarrativas* nesta pesquisa, defendo o que afirma Nilda Alves com os estudos que fez de filósofos como Deleuze e Sousa Dias (2007, p.3):

De simples ‘fontes’ ou ‘recursos metodológicos’, as narrativas e as imagens se transformam, assim, em personagens conceituais como aprendemos com Deleuze (19910 e Sousa Dias (1995), um estudioso do primeiro. Essa ideia surge quando encontramos em Deleuze a compreensão de que os acontecimentos são mundos possíveis conceituais e de que o pesquisador, para articular suas palavras, precisa de personagens conceituais. Por isso mesmo, este autor nos indica que os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens (p. 62)

2 PROCESSOS DE TESSITURAS METODOLÓGICAS COM O CAMPO COM OS COTIDIANOS

Que tédio mais insuportável existe além do raciocinador repetitivo que copia ou parece construir, deslocando a cada instante o mesmo cubo? Que enfadonho passar o tempo a ruminar o passado! Que indolência repetir um método! O método procura, mas não encontra.

Michel Serres

2.1 Dilemas com a ciência: o que é ciência?

Em nossa vida, na vida das sociedades, não podemos esperar alcançar certezas. A história é “instável”. Todos conhecemos o conto do cavalo que tinha um cravo frouxo, que, ao soltar-se, lhe fez perder uma ferradura, e a perda da ferradura impediu o ginete de seguir cavalgando, e a demora do ginete conduziu a queda de um império. O acontecimento mais insignificante pode mudar o curso da história.

Ilya Prigogine.

Dilemas temos muitos e teremos sempre, pois aqui eles não são encarados como faltas e sim como tensões que provocam movimentos para outras tensões que nos colocam diante da vida, e, especificamente, com a intenção de potencializar uma discussão acerca do que é ciência.

Não viemos à vida só *para* morrer, viemos para (re)começar, somos contínuos criadores mergulhados na ideia de um infinito começo. Por isso é que precisamos compreender que com pequenos movimentos podemos criar outros rumos para a história.

Nesse sentido, essa discussão é problematizadora, circulada por embates que estão atravessados tanto por dimensões *teóricoepistemológicas* quanto por dimensões *políticaseconômicas*. Vou enfrentar algumas questões sem nenhuma pretensão de esgotá-las nem, tampouco, tenho a intenção de concluir acerca do que é ciência.

Pesquisar implica investigar, desafiar e mergulhar em alguns dilemas com a proposta de compreender melhor as temáticas e os contextos pesquisados. Para tal, é necessária uma análise crítica, no sentido que propõe Santos (2002, p. 23):

A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação.

É com alguns desconfortos que me perseguem que sigo com as minhas possibilidades ao encontro da tentativa de explicitar o que tenho compreendido nesse complexo percurso de *professorapesquisadora*, sabendo que não há uma só forma de explicar o mundo.

Trago de conversas com a Professora Eugénia Vilela (2009) e de passagens que fiz pelo campo da Filosofia, que uma forma de mundo pode esconder-se em outra, pois a *formamundo* não é uma prisão de sentidos, e sim uma abertura que é a fonte e a lei de todas as significações.

No campo da ciência, e aqui entendo campo como *espaçotempo* de tensões, reproduções, apropriações e criações, ou seja, como um *espaçotempo* minado em constantes movimentos e lutas, a ciência moderna foi se tecendo tentando desconsiderar esses movimentos e, conseqüentemente, esforçou-se na constituição de um paradigma simplificador que, pautado numa falsa lógica de neutralidade, desconsidera a incerteza e se funda num sistema racional de uma totalidade do real apreensível e previsível.

Sendo assim, esse paradigma, apesar de não se absolutizar, ainda é hegemônico, porém insuficiente diante da complexidade do mundo. Muitas pesquisas já têm apontado isso, com grande destaque para as pesquisas no campo com os cotidianos, o que tem provocado uma multiplicidade de *debatesembates* interessantes.

Para o início dessa discussão, parto de uma *'aulaentrevista'* com a professora Nilda Alves que, ao longo de muitos anos, vem se destacando por suas pesquisas *nos campos nosdoscom os cotidianos*, como ela mesma fala.

Esse encontro ocorria semanalmente, numa sala do PROPED¹¹, com um grupo de *discentesdocentes* que, de diversas formas, como mestrandas(os) e/ou doutorandas(os), tem debatido, com a coordenação das professoras Nilda Alves e Stela Caputo, as possibilidades de *escritas científicas e outras escritas* para as nossas pesquisas. São das dobras do que pudemos falar e, principalmente, ouvir naquele momento, que trago alguns fios para tecer esse *textoreflexão*.

Da riqueza de tudo que compartilhamos então, escolho começar destacando uma fala da professora que mapeia, de forma complexa, a discussão acerca da compreensão do que vem sendo tratado como ciência na nossa sociedade.

¹¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Tem um autor de que eu gosto muito, o Bronovski, que diz assim: - “A ciência moderna efetivamente começou quando, em 1660, um cientista escreveu para outro e disse o que estava fazendo...”. Então, isso é uma coisa que foi feita desde sempre pela ciência, só que a ciência não se dava conta. Nesse processo de individualização da ciência, acreditou-se que era possível descobrir “coisas” sozinho. E como isso significou em algumas ciências ganhar dinheiro - que é o padrão da sociedade capitalista que se estabeleceu junto com a ciência -, às vezes se dizia que aquele cientista “criou sozinho”, e foi preciso muitos anos para que se começasse a perceber que sem o diálogo e sem o ‘olhar do outro’ é impossível a gente criar ciência, como é impossível criar qualquer coisa socialmente.

Mesmo sem nunca ter lido o autor citado pela professora, a frase dele a qual se referiu, contextualizada na sua afirmação pela importância e, sobretudo, pela potência da sua crença nas produções coletivas, circulou por outras redes que me *teceramtecem* e foi convocando outros saberes e não saberes que me inquietam e me movimentam, numa compreensão da insuficiência das formas como fui aprendendo a classificar o que é ou não considerado científico.

Historicamente, têm sido predominantes as formas de pensar a ciência fortemente marcada por ideologias que conduzem às trajetórias de constituição da sociedade moderna. Nesse processo, por caminhos lineares e verticalizados, o conhecimento científico é pautado por uma racionalidade técnica instrumental.

Desde a Modernidade, a condição principal de todo conhecimento e da realidade se funda no interior de uma *racionalidade equívoca* (VILELA, 1996), na qual uma forma específica de racionalidade toma a razão técnico-científica como a única manifestação legítima da razão. Assim, a racionalidade característica do pensamento ocidental monta um homem racional, um conhecimento técnico e tenta camuflar, nesse homem, a sensibilidade e a emoção.

O saber científico, como criação individual daqueles(as) que obtinham o ‘status de cientista’, passava longe dos trabalhos realizados por professores e professoras nos seus diversos *espaçostempos* de atuação. Os ditos ‘cientistas’ estavam, quase sempre, bem distantes desses cotidianos. Com isso, estabelece-se uma hierarquia e uma dicotomia entre quem pensa e quem faz, assim como na relação com o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Ainda como causa e consequência dessa maneira de pensar a sociedade, outras formas de conhecimentos que sempre foram produzidos nesse mesmo tempo, nas quais se propaga um único valor científico válido e verdadeiro, foram sendo negligenciadas e abafadas pela força dos valores hegemônicos do capitalismo.

No entanto, as ambivalências sociais sempre estiveram presentes, e, como diz Santos (2002, p.50), a relação entre modernidade e capitalismo é tecida historicamente sem linearidades, o que permite perceber em diversos momentos tensões e contradições. Para esse autor, o paradigma da modernidade vai se criando encharcado de ambiguidades, e, em meio às

complexidades que se impõem, “se assenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação, ambos com excessos e déficits, o que comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação”.

Apesar de a ciência ser tecida pela supremacia de uma racionalidade técnica-instrumental, fato que causou um desequilíbrio colocando em primazia o conhecimento-regulação, foi também no seio da modernidade que esse desequilíbrio foi permitindo emergir o caos como impossibilidade absoluta de um controle total para a ordem.

Como argumenta Santos (2007, p.18), “de alguma maneira vivemos em sociedades com uma dupla crise: crise de regulação e crise de emancipação”.¹²

Nessa tensão entre a ordem e o caos é que encontramos possibilidades de fortalecer o conhecimento-emancipação, ao reconhecemos o caos como outras possibilidades de saberes e de escolhas e não como ignorância.

Portanto, volto à professora Nilda Alves quando fala, recorrendo a Boaventura de Sousa Santos, que *é necessária outra ruptura epistemológica*, e continua:

É necessário produzir conhecimento com outros interlocutores que não eram importantes para a construção da ciência moderna, o diálogo da ciência era dentro dela mesma.

Pensando com essa pesquisadora, estamos diante de mais um dilema: se tudo que se cria socialmente é trabalho coletivo e “precisa considerar o outro como legítimo outro” (MATURANA, 2001), é preciso reverter o processo que foi legitimando a ciência moderna e ampliar as possibilidades de diálogos com tantos outros e outras que produzem saberes nas suas relações cotidianas. E nos ensina:

Toda ciência dominante, a ciência moderna, foi estabelecida, e só foi possível ser constituída ignorando ou tentando superar o que é chamado de senso comum, o que hoje pode ser considerado conhecimento cotidiano. A ciência vai ser toda ela pensada e desenvolvida contra isso, no entendimento de que esse lugar, nesse *espaçotempo*, não se produz conhecimentos que sejam válidos, mas, sim, conhecimentos que precisam ser superados. Com a minha experiência nesse espaço (entendido como senso comum) e com a leitura de autores que começaram a trabalhar com essas questões como Agnes Heller, Le Febvre e Certeau, entre outros, que fui percebendo que essa relação *espaçotempo* era extremamente rica, no que se refere à humanidade, efetivamente. Nela se criam conhecimentos que não podem ser criados em outro lugar, ou seja, que todo o sistema da ciência, não pôde criar, porque, ao contrário, ele se

¹² Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 79), *em vez de transcender o caos, a ordem coexiste com ele numa relação mais ou menos tensa. Em qualquer das duas grandes versões da teoria do caos – a de Prigogine, para quem a ordem é uma auto-organização a partir do caos através das estruturas dissipativas que emergem nos sistemas longe do equilíbrio em momentos particularmente entrópicos; e a de Lorenz, Feigenbaum e Mandelbrot, para quem existe ordem no interior dos sistemas caóticos – o caos deixa de ser algo negativo, vazio ou informe para ter uma positividade própria inseparável da ordem que sempre dominou a mecânica newtoniana.* Para um aprofundamento nessa discussão, ver a obra desse autor: *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

negava a ver. Então, nesse sentido, o que foi organizado e assumido pela universidade como ciência, não incorporava esse tipo de trabalho.

Nesse contexto, ressalta a importância de que para mudar isso é preciso o olhar de outros(as), o que compreendemos no decorrer da entrevista, quando diz que:

Von Foerster, cientista alemão que trabalha com a questão do olhar, mostra-nos que continuamente não vemos “campos”, o que vemos são “pontos”, mas, socialmente, aprendemos a ver “campos”, e, portanto, essas lacunas que ficam com a nossa forma de olhar só podem ser superadas com o olhar do outro. As únicas possibilidades de ver aquilo que chamo de “pontos cegos” se dão nas relações, é o olhar de outros e outras que vão nos indicando as nossas faltas.

Foi a partir de uma sensibilidade enredada a experiências de professora primária e secundária que Alves, ao ingressar como professora no ensino superior, percebeu a lacuna entre o que acontecia na Universidade e o que se fazia nos *espaçostempos* escolares. Valorizando suas vivências de múltiplas relações sociais em seus diferentes contextos de vida, ela nos convida a continuar pensando com Von Foerster:

Ele diz que tudo que nós, de fato, pensamos que vemos não é exatamente aquilo que estamos vendo, é o que nos é ensinado, e é ensinado pelos outros, ou seja, é efetivamente no contato com o outro que nós aprendemos a ver. E isso, em nós, se transforma em crenças. Então ele nos diz que, ao contrário de tudo aquilo que a Modernidade nos ensinou, que era preciso ver para crer, nós precisamos da vida toda crer para ver.

Entendo com o trabalho da pesquisa que é, também, imersa nessas dicotomias, como marcas da ciência moderna, do ver para crer e entre o pensar e o fazer, que servem de alimento para fortalecer o *conhecimento-regulação*, que movimentos outros de criações e múltiplas tensões emergem na busca por outros princípios, por possibilidades de *conhecimento-emancipação*. Ou seja, é do caos que pode surgir outra ordem para colocar em desordem uma legitimidade científica e criar trilhas onde se supunha a existência de um único caminho, que vai se tecer por partilhas nas nossas redes de relações cotidianas.

Acredito que, com esse percurso de *professorapesquisadora*, Nilda Alves enfrente alguns dilemas da ciência moderna, como as dicotomias e fragmentações que caracterizam as relações que se estabelecem entre saber e fazer, bem como, entre quem sabe e assume o lugar de sujeito na pesquisa, separadamente do lugar de quem é considerado como o objeto nesse processo. Seguindo seus pensamentos, para as suas pesquisas no campo com os cotidianos, essa pesquisadora argumenta com uma questão que coloca como necessidade. Então, diz:

Para trabalhar com os cotidianos, é preciso sair dos esquemas que durante quatro séculos dominaram o pensamento científico: “- *A história avança linearmente na ordem do progresso buscando fazer uma grande revolução.*” Mas, a grande questão é: como é que se vive durante todo esse tempo? A grande pergunta que precisa ser

feita é essa, e eu acredito que os estudos com os cotidianos nos deslocam para esses *espaçotempos* onde existem criações de outros modos de ver o mundo.

Pensando nisso é que *mergulha* numa possibilidade de tensionar o paradigma da modernidade, compreendendo os estudos com os cotidianos como processos que deslocam as pesquisas para os espaços onde se vive cotidianamente. Essa escolha de estudar com os cotidianos possibilita subverter as lógicas da cientificidade racional e saber como, dentro de situações adversas, se consegue produzir movimentos de criações e de transformações, e, fundamentalmente, possibilita a visibilidade de práticas sociais com as quais a ciência dominante nunca se preocupou.

Essa discussão ganha outros desenhos depois da leitura de Michel de Certeau (1994, p.92), na sua obra *A invenção do cotidiano* – “Artes de fazer, que, ao pensar no cotidiano, enfatiza a pluralidade e a criatividade como artes de fazer dos praticantes que vivem esses espaçotempos, como lugares apropriados, onde embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, as táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar”.

Para esse autor, todos e todas que vivem em determinados espaços cotidianos são “praticantes que, por meio das táticas, como sendo movimentos dentro do campo de visão do inimigo, operam golpe por golpe, aproveitando-se das ocasiões” (CERTEAU, 1994, p.100). Dessa forma, em suas distintas maneiras de viver cotidianamente, inventam e criam outras formas de “usos e de consumos sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei” (CERTEAU, 1994, p. 93).

Uma multiplicidade de *operações de usuários* mostra formas outras de *usos* que se desviam de uma racionalidade dominante, tecendo, nessa malha, supostamente regulada pelos fios das redes de dominação, outros trançados não autorizados e, por isso, transgressores.

Compreendo, cada vez mais, que mesmo mergulhadas nas estruturas de poder que trabalham para regular a sociedade capitalista e moldar a ciência, não estamos paralisadas e mudanças são possíveis. As redes que tecem a vida cotidiana são *espaçotempos* onde circulam criações que se produzem por imprevisíveis e improváveis “táticas articuladas sobre os detalhes” (CERTEAU, 1994, p.41).

Trata-se, portanto, de compreendermos com Alves (2008) que todas essas redes são criadas e tecidas *porcom* relações humanas em circunstâncias e *noscom* múltiplos contextos que nos fazem existir, sobretudo na força de tudo que é socialmente produzido pela potência do trabalho coletivo. Isso significa que todos nós tecemos, por diferentes sentidos, conhecimentos que nos conectam aos outros(as), ao mundo e ao mundo da escola, tornando-se impossível uma separação entre o que acontece *dentrofora* e *foradentro* dos muitos espaços educativos.

Aproximo essa forma de pensar, com a ideia trazida por Santos (2002), de que somos uma “rede de subjetividades” tecidas a partir dos múltiplos contextos cotidianos que habitamos e que nos habitam. Afirimo, com esse autor, que é especificamente com essas redes que nos tecemos com todas as outras que nos fazem existir, assim como é nas relações que entre elas se estabelecem, com todas as suas complexidades, que conhecemos e (re)criamos conhecimentos.

Esses pesquisadores(as) estão mostrando que a intencionalidade científica de simplificações e generalizações do que é entendido como conhecimento, na versão moderna da ciência, se dilui na complexidade social que se impõe nos cotidianos com suas múltiplas redes.

Dessa forma, as ordens não abafam as desordens, as certezas não diminuem as incertezas, as verdades não são absolutas, a realidade é sempre um recorte e uma interpretação do real e as dicotomias teorias/práticas e sujeitos/objetos ficam profundamente abaladas.

Cabe lembrar que *as redes de relações e significações* sempre estiveram nos cotidianos habitados pelos *praticantes* e, portanto, foi no seio das tensões e insuficiências da cientificidade racional que as pesquisas com os cotidianos foram ganhando visibilidade e assumindo o que antes não era considerado no campo científico. Como, por exemplo, a permanente condição de provisoriade, a imprevisibilidade, os ruídos e as sombras como ingredientes fundamentais dos processos que tramam as múltiplas formas de conhecimentos.

Então, pensando com Ferrazo (2003, p.172), considero os cotidianos como campo científico de saberes encharcados pelos nossos tantos “limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condição necessária aos estudos com os cotidianos”, e, conseqüentemente, como outras formas de compreensão do que é considerado conhecimento relevante e ciência, na contemporaneidade.

2.2 A complexidade do campo: desafios às pesquisas com os cotidianos

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência, e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto ao seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e

assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima.

Luce Giard.

Essas palavras estão no prefácio da obra de Michel de Certeau; *A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer*. Na minha leitura, Giard (2003), ao escrevê-las, detona muitos desafios que considero importantes para as pesquisas no campo com os cotidianos.

Os campos de pesquisas, que se legitimaram ao longo da Modernidade, foram se constituindo sobre uma suposição de fixidez e rigidez das estruturas sociais de poder, considerando essas posições como desesperadoras e, portanto, algumas ações cotidianas eram pensadas como pouco potentes nas possibilidades de mudanças do instituído, pois essas transformações só se tornariam evidentes se rompessem com as estruturas de poder, o que sugere o fim do capitalismo pela Revolução.

Sem discordâncias da existência dessas estruturas de poder e da necessidade e urgência de pensar e investir constantemente em formas de lutas coletivas desestabilizadoras de dominações, especialmente sobre o que se produz como conhecimentos considerados válidos nos muitos espaços sociais com os quais convivemos, tornou-se imperativo nos perguntarmos que outros caminhos se criam que permitam que possamos viver cotidianamente numa tensão emancipadora.

Ou seja, longe de rendições e acomodações, como é que, no mesmo *espaçotempo* onde circulam as forças dominantes, existem “táticas e estratégias de praticantes” (CERTEAU, 1994) que, se aproveitando das fraquezas que também habitam o espaço do poder, fazem acontecer muitas coisas para além daquilo que é hegemônico?

Imersa em muitos desafios para quem assume as pesquisas com os cotidianos, concordo com Alves (2008, p.24), que me dá pistas para compreender que um caminho possível para essas complexas questões é o que “aceita como base e indica os espaçotempos de práticas como critério e referencial, percebendo, assim, a própria teoria do conhecimento como prática social (LEFEBVRE, 1983 p.88) e não, simplesmente, como história do pensamento científico”.

Na busca por entender melhor essas práticas cotidianas e as suas muitas lógicas, as pesquisas com os cotidianos tomam como desafio o seguir adiante, ampliando, a partir de tudo que a ciência moderna constituiu, reconhecidamente, como conhecimentos, outras formas de ver e sentir o mundo.

Ou seja, sem desconsiderar o que foi produzido como conhecimento ao longo da história, a intensão é destacar formas outras, também legítimas de conhecimentos, que foram

abafadas pela força de um pensamento hegemônico. Para tal, é necessário um enfrentamento das muitas insuficiências que emergem e mostram que, na história da humanidade, é preciso ousar e ir além.

Outro destaque significativo, ao pesquisar com o campo com os cotidianos, é a necessidade de assumir algumas mudanças metodológicas e epistemológicas, reconhecendo os limites que se colocam nesse processo. Tudo isso passa por tomadas de decisões que *foramsão* assumidas por muitos(as) pesquisadores(as) que, ao longo dos anos, viram fraturar e desestabilizar as certezas e as verdades no dia-a-dia de suas ações *políticapedagógicas*.

Nesse sentido, as fronteiras teóricas não se diluíram, diversificaram-se e alargaram as margens, provocando deslizamentos profundos e investimentos intensos, refletindo numa ampliação das possibilidades de diálogos e na potencialização dos pontos conflitantes como *espaçostempos* de produções de outros saberes. Penso que os conflitos são tecidos por embates e diálogos que não necessariamente pretendem um consenso.

Ressalto que esse campo de pesquisas parte da impossibilidade de dicotomias, especialmente as que circunscrevem as discussões entorno da teoria e da prática, bem como as das posições dos sujeitos e dos objetos no desenrolar das pesquisas.

Assim, a noção de *tessitura de conhecimentos em redes* chama para o centro *teóricometodológicoepistemológico* as relações que são da *prácticateoriaprática* com envolvimento de todos os *praticantes* que estão *mergulhados* nas ações investigativas cotidianas.

Com Alves (2008) aprendi que, ao longo da Modernidade, os conhecimentos foram sendo pensados com a *grafia em árvore*, por caminhos lineares e hierarquizados, que conduziram o processo de ensino-aprendizagem por trilhas de conhecimentos cumulativos e sequenciais.

Ao identificar que esse modo de pensar o mundo dos conhecimentos invisibilizava outras tantas formas de saberes, bem como tentava escamotear as múltiplas relações que se tecem entre eles, essa pesquisadora, amparada por sua *prácticateoriaprática* tecida por caminhos dialógicos, trouxe, ao longo de anos, para discussão coletiva, a *noção de tessitura de conhecimentos em redes*, que subverte a lógica simplificadora da verticalidade para a complexidade das relações horizontalizadas de modos diversos de criações de conhecimentos.

Com as redes, os conhecimentos não são pensados em seus limites, e sim em suas conexões com tantas outras redes e nas relações que tramam com os *praticantes* em seus múltiplos contextos cotidianos de vida.

A *noção de redes* é fundamentalmente importante para um cotidiano compreendido como local de produção e (re)criação de conhecimentos “(...) que podem ou não ser registrados, oralmente ou pela escrita, mas que serão acumulados na medida em que tiverem sentido para os que participam de sua tessitura, mesmo quando negados pelo poder (...)” (ALVES, 2008, p. 26 e 27).

Por isso, é necessário compreendermos, nas pesquisas com os cotidianos, todo o processo que fica de fora do que é captado pela *dominação do olhar*, que, por suas incompletudes, seus *pontos cegos*, acabam fazendo leituras totalizantes e homogêneas desses *espaçotempos*. Isso nos instiga a pensar naquilo que acontece no dia a dia das escolas como práticas de produções de conhecimentos e de tessituras de currículos realizados que se organizam e se desorganizam com as ações de praticantes, “por práticas de continuidades e discontinuidades e núcleos de operações heterogêneas” (CERTEAU, 1994 p.120, 121).

Esses movimentos tensionam o lugar de quem sabe, ou seja, de quem pode ensinar, e o lugar de quem não sabe e, conseqüentemente, só pode aprender.

Além disso, colocam em xeque a interpretação do que é reconhecido como conhecimento científico e, portanto, valorizado, ao mesmo tempo que redimensionam a compreensão do que é senso-comum, como sendo lugar de repetições sem importância e sem significados relevantes.

Para essa discussão, trago Santos (2002, p. 64), porque seus questionamentos acerca das leis da ciência moderna me ajudam a pensar como foram sendo fundadas em relações de causa e efeito, que “privilegiaram o como funciona das coisas em detrimento de qual agente ou qual o fim das coisas”.

A crítica desse autor anuncia que a concepção de ciência da Modernidade é inundada pela ideia de uma ordem e estabilidade do mundo, e denuncia que, por essas vias, foi separado o conhecimento científico do conhecimento do senso comum.

Considerado, portanto, como prático e sem importância, pelo determinismo mecanicista do que é científico e que coloca a apreensão do real dentro de um regime de verdade, o conhecimento do senso comum não responde de forma quantificável às supostas necessidades desse modo de fazer ciências. A possibilidade de separação entre o conhecimento da ciência e o conhecimento do senso comum, o autor denominou de “a primeira ruptura epistemológica” (SANTOS, 2002, p. 107).

Foi no seio dessas separações e simplificações propostas pelo paradigma dominante da Modernidade, que as complexidades do mundo transbordaram evidenciando as fragilidades e as lacunas que aparecem nessa concepção de pensar o *mundo como máquina*.

Nesse contexto, esse autor aponta para a possibilidade de um outro paradigma que emerge de uma revolução científica que acontece na sociedade, quando ela própria é provocada pelas insuficiências da ciência moderna e afirma que, a partir dessa crise, “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser, também, um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2002, p.74).

Pensando assim, urge outras formas de relações com o mundo e com a humanidade, e ele propõe “uma dupla ruptura epistemológica” que promove uma “transformação do conhecimento científico em um novo senso comum” (SANTOS, 2002, p.107).

A esse *novo senso comum*, complexo, impossível de ser quantificável, que é tanto ameaçador pela sua imprevisibilidade quanto potencialmente emancipador por suas *redes de relações e significações*, que temos chamado de conhecimentos com os cotidianos do mundo.

Investigar, pesquisar com os conhecimentos produzidos nos *espaçotempos* educativos cotidianos, especificamente o escolar, não é tarefa fácil. Dentre os muitos desafios que se impõem, precisamos encarar os nossos próprios preconceitos e os nossos tantos limites como marcas encarnadas nas nossas vivências *pessoaisprofissionais*.

Porém, estudar com os cotidianos é uma opção e ao fazê-la precisamos estar atentas ao que nos fala Alves (2008, p.24), quando destaca a importância de

escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no(s) cotidiano(s).

Fazendo *usos* de várias teorias, reconheço seus limites em nossos estudos, e reafirmo, também, os meus limites de pesquisadora em minha proposta de dialogar com elas. Portanto, aqui caminham juntas a complexidade e a incompletude reconhecidas como turbulências e rasgaduras necessárias aos desafios de pesquisar com os cotidianos.

Nos percursos dessas trilhas, convoco e sou convocada a partilhar com diversos interlocutores. Então, chamo Certeau (1994, p.46), para falar da inventividade e da criatividade produzidas onde também circulam as redes de poderes e saberes instituídos, assim, falo das táticas “que só têm por lugar o do outro”, e portanto, elas astuciosas “dependem do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1994, p.47).

São com as *táticas* que os *praticantes* vão tecendo outras redes em meio às redes cotidianas, criando outras *maneiras de fazer* com aquilo que lhes é oferecido não como

escolhas, mas como imposições, “é o movimento no campo do inimigo, e como dizia Bullow, e no espaço por ele controlado”. (CERTEAU, 1994, p.100).

As *táticas* são ações que não cabem em dados estatísticos, portanto, estão sempre fora dos discursos oficiais que qualificam e desqualificam, por exemplo, as escolas e os(as) professores(as), que mascaram as complexidades do processo de evasão escolar e do que ‘chamam de fracasso escolar’. Ações como falar, fazer, cozinhar são do tipo *táticas cotidianas*.

Logo, podemos pensar que essas ações são, também, por vezes, apropriadas pelos autores do discurso oficial, que criam manobras e falseiam argumentações para reduzir o que acontece nos cotidianos de acordo com interesses políticos e econômicos do Estado. Portanto, existem *táticas* criativas de *praticantes* que encontram formas de sobreviver e burlar o instituído, como também existem *táticas* usadas para desqualificar as criações e produções cotidianas nos ambientes escolares.

Numa posição localizada dentro de *espaçostempos* do poder instituído, os *praticantes* fazem *usos* diferenciados para prosseguir nos processos de burlas, são as *estratégias*, as ações e cálculos “que postulam um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio, um lugar de poder. A nacionalidade política, econômica ou científica foi constituída segundo esse modelo estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 46).

Com essa argumentação, as pesquisas com os cotidianos enfrentam mais um desafio. Ou seja, só é possível perceber *as táticas* que fazem com que as estruturas de poder tenham que estar sempre atentas às burlas e criações que acontecem em meio a elas, não as rompendo, mas provocando-as constantemente com situações inesperadas, bem como, reconhecendo as *estratégias* que ameaçam constantemente esse lugar instituído do poder se *mergulharmos* na complexidade dos procedimentos cotidianos de seus *praticantes*, *com seus usos, consumos e maneiras de fazer*.

É com Certeau (1994, p.41) que vamos, mais uma vez, buscar compreender que

se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Assim, os cotidianos nunca se mostram por inteiro, eles se insinuem com criações e (re)criações efêmeras, incontroláveis e inesperadas, num estado permanentemente tensionante de *devirescotidianos*. Pois nos cotidianos os fatos não são aceitos como leis, os cotidianos são tecidos por *acontecimentos rizomáticos*. Se podemos dizer que têm marcas, essas são as

multiplicidades de sentidos que por eles sobrevoa, e que, mesmo quando os sentidos, são inclassificáveis e inapreensíveis, como um rizoma.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p. 37).

Os cotidianos nunca são, eles sempre estão e movimentam-se... e movimentam-se... e movimentam-se por acontecimentos e produções de sentidos.

Quando assumo, como escolha metodológica, mergulhar nos cotidianos é porque acredito, como Certeau (1994, p. 17), que seja com as pesquisas nesses campos que

se esboça uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem, muitas vezes, senão a título de “resistências” ou de inércias em relação à produção socio-cultural.

Cabe lembrar que, com essa argumentação, o autor não pretende oferecer “uma história das teorias sobre as práticas” como uma teoria totalizadora que abarcaria todas as práticas cotidianas a partir de uma concepção sistemática e completa dessas ações, *não se trata de elaborar um modelo geral*, diz ele, pelo contrário, “essa análise das práticas “vai e vem, cada vez novamente captada (...), brincalhona, protestatária, fujona”, à imagem da realidade móvel que procura captar” (CERTEAU, 1994, p. 21).

Para continuar essa reflexão, Certeau, na obra *A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer*, mais especificamente no capítulo V – Artes da Teoria, chama Foucault e Bourdieu para o diálogo, a partir dos limites que se colocam *quando a teoria deve desbravar um terreno onde não há mais discursos*. Na falta do discurso verbal, ainda que não tenham sido os primeiros, Foucault e Bourdieu são evocados a partir de seus trabalhos teóricos que articulam *um discurso sobre as práticas não discursivas*. Mesmo por caminhos que os distanciam em diferentes campos, ambos apresentam, em suas pesquisas, um espaço no qual pode-se inferir que não pretendem “ser uma história das teorias sobre as práticas” (CERTEAU, 1994, p. 131).

Ainda que Certeau avance sob esses dois teóricos na ideia que desenvolve acerca de espaços cotidianos de criações plurais, que com *maneiras de fazer* não se prendem a métodos ou a priores teóricos, não considerando *uma só categoria da espécie*, reconhece que com Foucault e Bourdieu pode-se “destacar e pôr do avesso: uma teoria da prática” (CERTEAU, 1994, p. 132).

Mesmo que Foucault enfatize que os discursos sejam determinados por procedimentos, e se limite aos interesses dos efeitos dos seus procedimentos sobre um sistema, e que Bourdieu

inverta a ordem do discurso, mas reduza suas contestações ao *habitus*, pelo princípio único que tem nas estratégias os seus efeitos,

ambos executam a mesma manobra quando transformam práticas isoladas como afásicas e secretas na peça-mestra da teoria, quando fazem dessa população noturna o espelho onde brilha o elemento decisivo de seu discurso explicativo. Mediante essa manobra, a teoria pertence aos procedimentos que aborda (...) (CERTEAU, 1994, p. 134).

Portanto, nos muitos desafios que se colocam às pesquisas com os cotidianos, fica evidente, nesse caminhar, o destaque que Michel de Certeau ganha nessa discussão. Sem a pretensão de dar conta do que entende por cotidianos, pelo contrário, esse autor enfatiza a sua irredutibilidade.

Sua ênfase se coloca nos tantos limites que enfrentamos diante das pluralidades e heterogeneidade de práticas e de *praticantes* que, mais potentes do que as teorias pré-estabelecidas, não abrem mão delas com fabricações diferenciadas para produção e (re)produção, bem como para criação e (re)criação de conhecimentos diversificados com os saberes e os não saberes com os cotidianos.

Acredito que, dessa forma, todas nós que mergulhamos nas pesquisas com os cotidianos, podemos mostrar como enfrentamos algumas críticas de que o campo está marcado por uma fragilidade teórica. Não poderia falar melhor do que Alves e Oliveira (2006), quando, acerca dessas provocações, respondem que, nas pesquisas sociais e humanas, muitos são os caminhos possíveis e que, ao invés de discutir a questão do “fim da teoria” na área e, especialmente, a fragilidade teórica no campo com os cotidianos, seria mais proveitoso falarmos em diversificação e compreendermos as diversidades das teorias.

2.3 Caminhando com os cotidianos: os percursos metodológicos desta pesquisa

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado.

“Quem construiu Tebas das sete portas?” – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso.

Carlo Ginzburg

Pesquisar é investigar, acertar e errar, enfim, assumir desafios, especialmente quando a proposta é percorrer caminhos pelo campo com os cotidianos. Entre os muitos desafios, coloco o primeiro: Quais são esses caminhos?

Como a escolha é explícita, posso dizer de onde vou sair, porém, se o *rigor flexível* (GINZBURG, 1989) que esse campo possui for realmente vivido, não posso afirmar, com certeza, aonde irei chegar. Sigo concordando com Sanches (2003, p. 23), quando sou desafiada “pela ação pesquisadora a lidar com a incapacidade de controlar os múltiplos, possíveis e contraditórios (que vão sendo) produzidos e emergem” das(nas) diversas redes sociais.

Falo isso com ênfase na crença metodológica de que este trabalho não é neutro e a proposta desta pesquisa não é explicativa nem quantitativa, ela vem das minhas experiências e vivências das *práticas teóricas práticas* que me *teceram tecem* como uma *praticante* no mundo. Portanto, estou *mergulhada* nela, a sua escrita é aberta e as minhas escolhas, as minhas interpretações, os meus recortes a marcam com as minhas tessituras singulares, e, ao mesmo tempo, pelos muitos contextos coletivos com os quais me teço e sou tecida.

São das *redes de relações e significações* que circulam nos meus cotidianos que puxarei alguns fios, outros virão sem terem sido chamados. Os nós dessa trama também se incluem no processo, bem como as redes tecidas por fios das vozes das *professoras praticantes* que estão comigo na produção e criação desta *pesquisatapeçaria*.

Então, reafirmo que a proposta desta pesquisa vai pelas *avenidas da complexidade* (MORIN, 1999), recusando as simplificações e, especialmente, incorporando tudo aquilo que ao longo da história das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas foi/é considerado como menor, desprezível, por não responder objetivamente às questões que aparecem. Aqui, essas ‘não respostas’ são consideradas potências que se desdobram em outras tantas indagações e que nos movimentam no exercício contínuo de pesquisar.

Com a opção de complexificar também assumimos riscos, pois toda narrativa é sempre feita pelos nossos modos de ver, sentir, e tocar o que podemos chamar de um determinado recorte da realidade pesquisada, portanto, é pensando com o autor já citado, que evidencio os riscos, pois *as nossas idéias não são reflexos do real, mas traduções dele e toda tradução comporta risco de erro*.

Porém, se considerarmos, com Esteban (2001), que “o erro é aquilo que eu ainda não sei”, dessa forma, o erro não desqualifica o percurso investigado, é, sobretudo, compreendido como fator instigante para recolocar as pesquisadoras em busca *de pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) para aberturas de outras possibilidades que se colocam em meio ao processo como desvios potentes e significativos para as pesquisas com os cotidianos.

Com essas investigações aceitamos o que nos propõe o autor acima citado: seguir por um *paradigma indiciário* que conduz por análises particularizadas, onde cada detalhe deve ter

o seu lugar de visibilidade, pois, como um indício, pode sair das margens e assumir o centro dos discursos e das narrativas, alterando todos os sentidos e nos fazendo “retornar ao ponto de partida e recomeçar, procedendo com cautela, passo a passo” (GINZBURG, 1989, p. 59).

Eis a pesquisa. Compreendida por experiências compartilhadas, metodologicamente indissociável das *prácticasteoriaspráticas*, epistemologicamente *rizomática* e, sobretudo, sem “personagens anônimas”. Proponho, portanto, uma investigação tecida *porcom* três mulheres *professoraspesquisadoras*, em diálogos com seus múltiplos contextos de vida cotidiana.

Logo, das nossas conversas, destacaremos algumas narrativas. Com isso, nos comprometemos com essas falas, pois elas não serão, simplesmente, descrições de práticas. Aqui, nossas narrativas dão ordem ao enredo, e, ao serem destacadas, assumem partido com os nossos sentimentos e valores. As narrativas tecem as redes de conversas com relações diversas e múltiplos significados.

2.3.1 De onde parti e com quem vou...

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” (COSTA, 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, fui me aproximando 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, p.101), assumo que “não há expectativas de resultados determinados, mas exatamente dessa variedade, desses movimentos de singularizações e de experimentá-los como tais”. Assim, estou vivendo e aprendendo enquanto escrevo esta tese.

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.

Compartilhar as vivências pedagógicas com docentes de Educação Física que atuam em escolas públicas e que frequentam essa pós-graduação tem me proporcionado 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.

Com essas experiências diversificadas, muitas vidas vão se entrelaçando umas às outras, e agora, nesse momento da escrita da tese, pensei: como explicar o porquê da escolha de duas professoras se me contaminei e fui contaminada por tantas(os)? Não vou responder a minha própria pergunta, pois ela funciona aqui como um exercício de memória.

Memórias de muitos cotidianos vividos que se enredam a esses *espaçostempos* que sabemos inapreensíveis, mas, com os quais buscamos aproximações que vão fazendo a diferença, mostrando os detalhes, valorizando o singular e nos capturando por cheiros e gostos

já conhecidos, bem como pela sutileza do acaso, da surpresa, do impensável e também do desconhecido.

Para mim, foi assim que reencontrei com Lucia Voss, encontrei Claudia Queiroz e as convidei para mergulharem comigo nesta pesquisa.

Aproximações, afastamentos, faculdade, namorados, amizades, raivas, amores, invejas, famílias, religiões, filhos, casamentos, escolas, alunas e professoras, tudo isso junto e misturado. Redes que se *teceramtecem* desde a infância, na década de setenta, quando estudamos juntas na Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração, onde eu e Lucinha fomos “alfabetizadas”, e que continuam até hoje.

Na década de 80, ao ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro para cursar Educação Física, lá estava ela. Por caminhos diferentes, pois Lucinha era atleta federada de Handebol no município de Niterói e ingressou na Faculdade porque queria ser uma técnica esportiva, e eu por querer trabalhar nos espaços escolares, mais uma vez, estávamos no mesmo lugar. Juntas, fizemos a mesma Licenciatura. Após a nossa ‘formatura’, em 1984, no correr da vida, muitas coisas foram acontecendo.

Resgatando fios de nossas memórias, em uma das nossas conversas, ela quem fala:

Casei cedo, tive três filhas e, precisando muito de estabilidade, fiz concurso público e primeiro fui trabalhar na rede estadual. Depois fiz outro e fiquei aqui, no município. Só tinha uma vaga, mas eu passei bem e logo fui chamada. Fui gostando da escola, só que precisava continuar estudando, pois achava que tudo aquilo da Faculdade não dava conta do que eu encontrava na escola. Turmas enormes, sem material, mas eu nunca desistia, dava um jeito, inventava umas atividades “malucas” e as crianças adoravam, mas eu queria saber mais...

Abro aqui um parêntese para dizer que fui compreendendo, ao longo da pesquisa, como essa fala anuncia e denuncia o porquê de ter convidado Lucinha. Acredito que tenha sido, também, porque ela já me conquistara com sua garra, determinação e a seriedade que encarou a vida e a escola pública, com todos os seus prazeres e desprazeres.

Após concluir o Mestrado, em 2002, fui convidada pelo grupo de professores que atuava no Setor de pós-graduação¹³ para fazer parte desse coletivo com a proposta de discutir questões que circulam na Educação Física Escolar. Preparava-me para viver uma experiência nova: o exercício da docência num curso de pós-graduação *lato sensu*.

¹³ Nessa época, o Departamento de Educação Física, na UFF, organizava suas atividades por Setores: *Curricular* - que atende a alunos(as) de todos os Cursos da Universidade, contando créditos como uma disciplina eletiva; *Setor de Extensão* - com Projetos; e *Setor de Pós-Graduação* - com o curso *lato sensu*, uma revista semestral e a organização anual de um Congresso de Educação Física Escolar: EnFEFE. Os professores(as) podem trabalhar em vários setores. Não vou aqui discutir essa organização, que, inclusive, já sofreu alterações, estou apenas situando o leitor na maneira como funcionava o meu local de trabalho.

Esse curso estava na sua décima primeira edição, no entanto, eu, como professora desse Departamento, atuava em outros setores e seria a minha ‘estreia’ na pós, onde eu trabalharia com *alunas(os) professoras(es)*, discutindo, também, o meu próprio percurso de formação.

Na lista com os nomes dos(as) alunos(as) que formavam esse grupo, encontrei um conhecido: Lúcia Regina Bessa de Mendonça Voss. Lá estávamos nós duas *mulheresprofessoras* de Educação Física, nossas vidas e muitas *redes de relações e significações* impregnadas de possibilidades de encontros e desencontros. Assim foi/é comigo e Lucinha, desde sempre.

Dito por ela, com as suas crenças: *Não é por acaso que nossas vidas estão sempre interligadas.*

Ela me escolheu como orientadora para sua monografia, o que me deixou muito feliz, pois fez um trabalho lindo. Colocou nele toda a sua potência, sua criatividade para narrar o que faz, discutindo e subvertendo, junto com seus alunos, a ideia do que tem sido e do que pode vir a ser compreendido como Educação Física Escolar.

Ao longo dessa pesquisa, ouvi atentamente o que ela foi me dizendo, e trago algumas de suas palavras para começar a falar acerca do seu próprio trabalho:

Foi através da minha experiência que fui refletindo sobre o valor da Educação Física Escolar e de que forma eu poderia contribuir efetivamente para aquilo que eu acredito que seja uma proposta educativa consequente. A Educação Física não pode ficar resumida nas regras de desporto e em suas aplicações, decidi incluir nas minhas aulas propostas pedagógicas onde pudéssemos juntos, vivenciar várias situações que provocassem um maior envolvimento entre os alunos, resgatando a importância do trabalho coletivo, enfatizando atividades de sensibilização, potencializando a criatividade, ludicidade, a cooperação e, principalmente, o respeito ao outro.

Com esse trabalho, evidenciou a força do coletivo e incluiu valores que estavam esquecidos no seu ambiente escolar, como cooperação e solidariedade.

Mais adiante, falaremos dele nas nossas conversas, com *narrativasimagens* e *imagensnarrativas*, que vão dando as pistas e abrindo caminhos dialógicos que possibilitam um (re)pensar acerca do corpo nesses contextos, do que é e do que pode ser a Educação Física Escolar.

Tão logo começam as ‘aulas’, os nossos encontros não se restringem ao espaço da sala. No departamento de Educação Física, onde o curso funciona, a cozinha é um espaço considerado “especial” por todos, pois lá contamos histórias de aulas, de escolas, de filhos, companheiras(os), de alegrias, de tristezas, trocamos receitas e comemos as guloseimas que todos levam para o lanche coletivo. Nesse *espaçotempo*, também de educação, falamos de vidas.

Para nós, a hora do lanche não se preenche só pelo paladar, está também impregnada de cheiros, toques, afetos, desafetos, de relações cotidianas que vão se revelando com os nossos *corpóssentidos*. Portanto, nesses encontros, “entrar na cozinha, manejar coisas comuns é pôr a inteligência a funcionar, uma inteligência sutil, cheia de nuances, de descobertas iminentes...” (GIARD, 2003, p.220).

Foi desse lugar que, no ano de 2006, comecei a descobrir os ‘casos’ de Claudinha, que, quando narrados por ela, também se inscreviam em outros *corpóssentidos*, fazendo acontecer tessituras com muitas redes que constituem os diversos modos de se relacionar com outros(as) e de conhecer o mundo.

Envolvida com essas tramas, muitos fios foram nos aproximando. Gostava muito de ouvir, quando ela, cheia de vida, contava situações da escola. Sentia como trabalhar nesses *espaçostempos* a desafiavam, e como ela, instigada por esses desafios, avança, ousa e me aponta outras maneiras de compreensão do que é a Educação Física Escolar. Para mim, o seu trabalho tensiona as amarras que limitam e simplificam as potencialidades dessa atividade nas escolas.

Desde então, temos muitas conversas, mas foi logo com as suas primeiras falas que a escolhi, pois a intenção sempre foi de mostrar o que acontece dentro das redes do poder instituído que provocam movimentos, alargamentos, fraturas que desestabilizam os sistemas e permitem criações e usos diversificados do que está posto e que não são desprezíveis ou menores porque postulam mudanças.

No início do nosso curso, quando cada uma se apresenta, Claudinha disse:

Na questão pedagógica, sempre tive a ideia de uma Educação Física que pudesse se atrelar com outros materiais, tipo lençol, sucata, livros de histórias, fotografias... Uma Educação Física que se conectasse com as outras pessoas da escola, com esses materiais que não são os típicos da Educação Física.

Quanto à questão do corpo, sempre achei muito dicotomizado, queria também ampliar os espaços da Educação Física na escola, queria que ela saísse da quadra e ocupasse outros espaços, como entrar na sala de informática, na sala de leitura. Sempre pensei assim, mesmo que instintivamente.

Foi por aí que fios das minhas redes começaram a se entrelaçar com alguns fios que me aproximaram da Cláudia Queiroz, tecendo relações socioculturais a partir de contextos educacionais. Também fui escolhida como orientadora para sua monografia, acontecimento que estreitou nossas relações *pessoaisprofissionais* e ampliou os nossos conhecimentos por diálogos com os nossos desconhecimentos e por experiências cotidianas que compartilhamos.

No espaço da universidade, eu ocupava o lugar de professora e ela ingressava como aluna, no entanto, com suas narrativas, fui logo compreendendo que só ensina algo quem está

disposto a aprender, e nas nossas conversas esses lugares de aluna e professora foram muito movimentados por momentos de *esnisaraprender e aprenderensinar*.

O que Claudinha fala acerca do que pensa, e faz caracterizando como “instintivo”, são os conhecimentos que tem e traz dos múltiplos contextos de vida que a fazem *mulherprofessora* e que, talvez, tenham ficado um pouco tímidos ao se apresentar para a turma de pós-graduação, com a presença da professora. Fomos acostumados a ver a professora como a figura que centraliza os saberes necessários para serem aprendidos. Então, pode ter pensado: Ora, se vim para cá para adquirir conhecimentos para melhorar a minha prática, como dizer que tudo que eu faço é porque eu tenho e produzo conhecimentos no meu dia a dia? Se a prática é separada e inferiorizada em relação à teoria, como posso pensar que minhas criações vêm das minhas *prácticasteoriaspráticas*?

Os processos educativos foram se constituindo, entre outras coisas, por discursos de incompetência docente, quando o que precisa ser evidenciado é o fortalecimento das competências que, encarnadas com os cotidianos escolares, não se tecem só a partir deles, pois estão em nós e perpassam por pluralidades de lógicas diversas imersas em nossas redes sociais.

Nas histórias de vida dessas duas *professoraspesquisadoras* existem muitas aproximações e muitos afastamentos, mas há uma questão que quero destacar. Apesar de ser por caminhos bem diferentes, ambas, ao escolherem o Curso de Educação Física, não tinham a pretensão de trabalhar em escolas. O caminho de Lucinha, como já disse, vem de trilhas de ex-atleta com a ideia de trabalhar como técnica de Handebol; e Claudinha me disse que sempre fez natação e, mesmo antes de entrar para uma Faculdade, foi convidada pelo seu técnico para dar aulas desse esporte para crianças. Depois que aceitou, e que já trabalhava com isso num clube, é que pensou na possibilidade de fazer a Licenciatura, muito respaldada na sua experiência e por incentivo desse mesmo treinador. Nas palavras dela:

Ele me dizia e insistia: - Claudia, vai fazer Faculdade de Educação Física, você já trabalha com isso e pode progredir como professora de natação, dar aula em outras academias, aumentar seus rendimentos... Então eu fui.

Isso que aconteceu com ela, é muito comum no campo da Educação Física, ou seja, muitos são os motivos e os caminhos que levam a escolher essa profissão. No entanto, poucas são as que o fazem pensando na Educação Física Escolar, mas quase todas acabam chegando lá.

Por conta de um mercado de trabalho muito competitivo no que diz respeito ao exercício de tornarem-se técnicas desportivas, pela grande concorrência nos espaços das academias, onde só a jovem de corpo atlético é muito valorizada e, sobretudo, pela insegurança de um emprego

com estabilidade, a grande maioria acaba optando por fazer concurso público para professor das redes estaduais, municipais e federais, usando, como uma das mais recorrentes justificativas, o fato de que, apesar das baixas remunerações, a estabilidade e a aposentadoria estão garantidas. Assim, muitas vão para o ambiente escolar, quase que “sem querer”, e depois de lá estarem, ficam angustiadas sem saber o quê e como fazer.

Algumas *praticantes*, como essas duas professoras protagonistas na minha pesquisa, seguem em frente na busca constante por um trabalho consequente, com seriedade, dignidade e ética.

Com este trabalho, assumo que percorro caminhos metodológicos com os cotidianos dessas duas professoras e que não importa mais o quanto ensinei e o quanto aprendi, o importante é que vivi muitas emoções e tensões que se tecem no cotidiano escolar e que me possibilitam dialogar com as hibridizações dos *corpos-rascunhos* (LE BRETON, 2009), e dos *corpóssentidos* que habitam esses espaços. Com as nossas *narrativasimagens* e *imagensnarrativas*, impregnadas por nossas experiências, vamos tecendo a trama dessa pesquisa com as escolas em que trabalham.

A partir de então, muitos foram os *acontecimentos* que nos tocaram e tocam, sendo significantes nas nossas vidas. Assim, especialmente com Lucinha e com Claudinha, venho refletindo criticamente acerca de processos de *ensinaraprender* e, conseqüentemente, nas *maneiras de fazer* e nos *usos* das múltiplas relações educativas com o corpo no cotidiano de suas escolas.

Com isso, essas *professoraspesquisadoras* me ajudam a enfrentar desafios epistemológicos e metodológicos, provocando deslizamentos conceituais que vão dando pistas de que relações humanas, sobretudo as de educação, não têm tempos e lugares fixos, pois são “acontecimentos que produzem o intervalo, a diferença, a descontinuidade e a abertura do porvir” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 21)

2.3.2 Os cotidianos escolares com os quais conversamos

O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo.

Michel de Certeau.

Quando nos propomos ao exercício de pesquisa com os cotidianos, sabemos que, quanto mais alargamos a compreensão de que não trabalhamos com a monocultura de um rigor científico, e sim com possibilidades de diversificações teóricas que passam por *prácticasteoriaspráticas*, mais compreendemos que avançamos num processo incansável de trabalho árduo, mergulhadas num *rigor flexível* que não nos permite generalizações. São as minhas leituras de Certeau (1994, p. 21) que me conduzem nesse momento da pesquisa mostrando que é

preciso com nossas escassas forças, e sem nenhuma ilusão a não ser o nosso entusiasmo, abrir um imenso canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar e diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma procurar, Tateando, elaborar “uma ciência prática do singular”.

Ou seja, nos estudos com os cotidianos, especificamente das escolas, as redes de *saberesfazeres* não podem ser simplificadas em suas tessituras múltiplas e vindas de contextos diversos de *dentrofora* desses espaços, que são circunscritos, porém não são territorialmente limitados.

As narrativas que emergem de conversas com as *praticantes* desses *espaçostempos* extrapolam uma metodologia baseada em ‘à priores’ e se mostram mais potentes do que vemos, pois evocam uma “história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1994, p. 31). Uma história que narrada é sempre interpretada e reinterpretada com memórias de cheiros, sons, toques, que fazem com que cada escola, com o seu cotidiano vivido do *interiorexterior* e vice-versa, seja uma escola marcada por todas suas singularidades.

É a narrativa de Claudinha que localiza a sua escola, a maneira pela qual ela a vê e que, também, está impregnada pelos modos de como ela se vê e vive nesse contexto. Com essa fala, aparece o que está visível na transcrição e tudo que não foi falado, mas também está nas entrelinhas desse discurso, como os seus medos, suas esperanças, suas satisfações e insatisfações.

A escola fica na periferia do Rio de Janeiro no bairro de Coelho Neto que fica dentro do Complexo de Acari, formado por várias favelas que foram crescendo ao largo da Avenida Brasil, desde os anos 50, e que, aos poucos, foram formando bairros com precária infraestrutura, tais como: Pavuna, Coelho Neto, Conjunto do Amarelinho e Fazenda Botafogo.

É um contexto habitado por uma população muito carente e também um lugar difícil em termos de violência, com a presença do tráfico e de milícia

A Escola de Educação Infantil Ana de Barros Câmara, ali situada, fica entre o Conjunto do Amarelinho e a Fazenda Botafogo.

A escola atende crianças entre três e seis anos, e é reconhecida como uma “escola modelo” pelo município, já que é bem arrumada, limpa, bonita e, em termos de espaço

e material, bem equipada, com sala de leitura, de informática, parquinho com brinquedos, etc.

Quando eu entrei, havia outro professor de Educação Física, mas ele saiu e hoje eu sou a única professora dessa disciplina que trabalha lá.

Das conversas com Lucinha, emergiu essa narrativa que permite não só me situar no contexto dessa escola em que trabalha, como, também, sentir algumas das suas angústias nesses *espaçostempos*, nos quais suas práticas cotidianas vivenciam recortes de uma realidade escolar emoldurados por desejos de outras possibilidades para essa mesma realidade. Aqui, ela me mostra que quer ser ouvida e eu aprendo que para conversar é preciso estar disponível para ouvir o que a outra tem a dizer e se entregar a essas escutas com todos os sentidos

Uma das escolas em que leciono é da rede estadual de ensino e abrange do ensino fundamental ao ensino médio, funcionando em três turnos - manhã, tarde e noite. Possui em torno de 2.000 alunos e seu espaço físico é excelente, dispondo de duas quadras de cimento para a Educação Física e atividades de lazer.

Situa-se na Região Oceânica de Niterói, lugar de belíssimas praias e de inúmeras áreas verdes ainda preservadas. A comunidade escolar reside nos bairros próximos à escola. As atividades de lazer mais comuns entre os moradores são: idas à praia, andar de bicicleta, jogar bola, etc. A escola não possui uma proposta pedagógica construída coletivamente, mas possui uma infinidade de projetos que são realizados durante o ano e que acabam ficando fragmentados, pois nem todos os alunos e professores participam e, muitas vezes, não sabemos o que outros professores estão realizando. Na Educação Física, somos sete professores e nos encontramos somente nos conselhos de classe. Foram realizadas tentativas frustrantes de reuniões para planejamento, mas em função de nossos inúmeros empregos ou ainda por alguns obrigados a buscar alternativas em profissões diferentes para sustentar suas famílias, a grande maioria não conseguia comparecer. Sendo assim, cada professor planeja separadamente o que vai trabalhar com suas turmas, cada qual com a sua filosofia de trabalho.

O material é individual (cada professor tem a sua bola). No meu caso, trabalho com uma bola de futebol de campo, uma de handebol e uma de voleibol, pois foi o que a escola me deu. As turmas são mistas, com aproximadamente 40 alunos.

Mesmo diante das dificuldades citadas, como a carência de material e os desencontros, as poucas vezes que discutíamos coletivamente sobre um planejamento ou proposta de trabalho me fizeram perceber que era necessário repensar, reformular e reconstruir uma proposta coletivamente, digo junto com os meus alunos(as), de acordo com a nossa realidade escolar.

É do chão dessas escolas, com as nossas histórias vividas, memoradas e narradas, que se tece esta pesquisa. Sabemos que essas conversas de práticas cotidianas vão além dos *espaçostempos* das escolas, vêm das nossas vidas em movimentos de permanente criação.

Acredito que esses diálogos vão bordando, com fios tecidos desses entrelaçados entre os *acontecimentos de dentrofora* das escolas, muitas tramas curriculares que burlam e modificam as propostas curriculares oficiais. São conhecimentos encarnados, trocados, ensinados, aprendidos e negociados, onde toda repetição é sempre diferença e, portanto, potência para possibilidades criativas no lugar por onde também circulam as tramas do poder instituído.

Com essas *redes de conhecimentos e significados* é que propomos pensar acerca dos cotidianos escolares, o que será feito em nossas conversas com imagens fotográficas que são cúmplices das nossas memórias de *professoras-pesquisadoras*, especialmente a partir das nossas vivências de professoras de Educação Física.

3 DEVIRES DE APRENDERENSINAR: O CORPO NESSA PESQUISA

Os livros são apenas metáforas do corpo. Mas nos tempos de crise, o papel não basta para a lei, e ela se escreve de novo nos corpos.

Michel de Certeau

3.1 Linhas de fugas: o corpo por aproximações com pensamentos filosóficos

Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação.

Gilles Deleuze

A vida é um infinito recomeço, é um movimento com potências que criam e recriam conceitos.

A Filosofia diz respeito à existência humana, portanto à vida e à criação. Na busca de pensar com a Filosofia, penso com Deleuze que a Filosofia é a criação de conceitos e possibilidades outras de interferência no mundo, e não simples contemplação, reflexão ou comunicação.

Filosofia Deleuziana se tece em movimentos com o mundo, numa infinidade de *reencadeamentos perpétuos*. Esse filósofo, juntamente com um de seus ¹⁴*intercessores*, Félix Guattari, na obra em que escreveram acerca do que é Filosofia, diz:

Ela não é contemplação, pois a contemplação são as coisas elas mesmas vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. “E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito” (GUATTARI, 2009, p. 14).

A Filosofia propõe criação de conceitos a partir de problemas, não de forma linear, mas sim em movimentos de multiplicidades criativas, onde um conceito não se cria do vazio, ele

¹⁴ Para Gilles Deleuze é necessário ter um ou mais intercessores para se produzir Filosofia. O próprio Deleuze afirma: *O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. (...) Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível. Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (Conversações, R.J.: Ed. 34, 1992, p.156).*

advém de problemas considerados mal colocados. Dessa maneira, “os conceitos vão, pois, ao infinito, e sendo criados, não são jamais criados do nada”. (GUATTARI, 2009, p. 31).

A potência criativa da Filosofia flui na sua *ascendência à mobilidade infinita* que a desprende do compromisso de busca da verdade. Esse estatuto da verdade, que é uma das marcas da ciência moderna, está atrelado a uma mobilidade finita e, portanto, limitante do ato de criação (SOUSA DIAS, 1995).

A criação de um conceito não exige amarras a um único problema nem se dedica a remanejar ou reescrever um conceito precedente. Um conceito é um *devir*, a potência criativa de um conceito está imbricada em “encruzilhadas de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 30).

Assim, um *devir conceito* não se confunde com uma questão, enquanto estamos envolvidos com uma questão e tentando respondê-la, há devires que, silenciosos, rondam, são geografias, localizações em temporalidades que desprezam as marcas da cronologia presente, passado e futuro. Num *devir* não há imitação, nem um modelo ao qual se deseja alcançar. “Os devires são o que há de mais imperceptível. São os actos que só podem ser contidos numa vida e expressos num estilo” (DELEUZE, 2004, p. 13).

Seguindo com o pensamento desse autor, um conceito não é universal, ele é uma trama de noções singulares. Na obra em que disserta sobre A lógica do Acontecimento, Sousa Dias fala de Deleuze e sua Filosofia, na qual os conceitos filosóficos não são noções universais, mas singularidades, e destaca, usando as palavras de Deleuze, que “os universais não só nada explicam como tem que eles próprios ser explicados pela filosofia” (SOUSA DIAS, 1995, p. 23).

Um conceito não diz das coisas ou do estado das coisas, o conceito diz do acontecimento. *O acontecimento é um sobrevôo por sobre pontes moventes*, com intensividades que se tecem e destecem em continuidades e descontinuidades, com multiplicidades de sentidos e de significações (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

Num acontecimento não há deslizamentos por pressupostos ou por linearidades, e, com Sousa Dias (1995, p. 32-33), compreendemos

que um acontecimento não se liga a um “sujeito”, mas a outros acontecimentos, formando lineamentos potências, e o sujeito constitui-se aí, “entre” as linhas, constitui-se por acontecimento, diz-se deles, os seres dizem-se de entre-seres, não o inverso.

Dessa forma, o acontecimento não é passível de ser entendido como fato. Um fato é uma ocorrência que podemos definir, é uma cartografia histórica e social; é possível possuímos um

saber sobre eles. O acontecimento implica outra relação com a temporalidade histórica. Pensando com Vilela (2006, p.107), essa diferente forma de conceber a relação com o tempo supõe outra forma de habitar o mundo e o sentido: “uma forma de abertura à actualidade do presente: o acontecimento”.

Fissurando essa lógica linear, compreendo acontecimento como um sem tempo afixado de movimentos e de acumulações ininterruptas. No acontecimento, os sentidos e a temporalidade vão ganhando outros significados. A temporalidade vai se constituindo por movimentos que não se rompem e que simultaneamente misturam presente, passado e futuro, marcando suas infinitas tensões.

O acontecimento não nos dá a possibilidade¹⁵ de antecipação das suas ocorrências, o tempo do acontecimento *afigura-se como um instante quase sem tempo*,¹⁶ o que faz com que seja híbrido¹⁷ em movimentações de rasgaduras e de irrupções de uma temporalidade outra. Nessa distância da compreensão de acontecimento como fato, a Filosofia Deleuziana se ocupa de acontecimento como um *devenir*. Sousa Dias (1995 p. 15), um *filósofo-pesquisador* que se dedica a estudar Deleuze, me ajuda com um *devenir-pensamento*, dizendo que

ele não é o que aconteceu nem o que está na iminência de acontecer, ele está entre ambos, é as duas coisas ao mesmo tempo, o inactual entre dois, em simultâneo o que vai ocorrer e o que ocorreu já num tempo próprio, sem presente, num tempo infinito não-cronológico.

No acontecimento, o imprevisível sobrevoa pelo que é múltiplo e pelo que desestabiliza o visível, é de temporalidades que fissuram quaisquer possibilidades de linearidades, para então dizer de outras temporalidades, de sentidos, significados e de virtualidades.

Como educadora, mergulho nas multiplicidades de teorias na vida para pensar a Educação desde a Filosofia da Educação, ou seja, para pensar a Educação como movimento

¹⁵ Considero para o meu trabalho, a ideia de possibilidades discutida por Carlos Eduardo Ferraço, em suas pesquisas, onde compreende possibilidades como *potencialidades do imprevisível*. O autor dialoga com Edgar Morin, dizendo que para falar em possibilidades *não estamos nos valendo de projeções utópicas idealizadas ou da idéia de futuro como predestinação. As possibilidades aqui defendidas são as do presente, do vivido, não dadas, mas possíveis, nos aproximando da idéia de utopia positiva de Morin* (2005:17).

¹⁶ Esse registro vem de encontros que participei no Seminário Estética, Política e Arte, no Doutorado em Filosofia na Universidade do Porto, em Portugal. No segundo semestre de 2009, de setembro a dezembro, fiz o doutoramento-sanduíche, com bolsa da CAPES, naquela Instituição. Sob a orientação da Professora Doutora Eugénia Vilela, investi meus estudos num aprofundamento teórico da temática corpo. Ao longo desses encontros, algumas de suas falas são anotações que registrei, como, no caso citado, uma referência que fez ao texto do autor Maurice Blanchot.

¹⁷ Uso o termo híbrido no sentido que lhe confere Bhabha (1998). Com um texto de FERRAÇO (2007 p.82), sinto-me ajudada na compreensão de que o híbrido cultural é superposição (e não um simples sincretismo), uma cópia mal feita, uma dissimulação, uma semelhança (parcial) que não é similitude, uma dupla inscrição, menos que um e o dobro. Esse artigo está publicado na íntegra com o título Currículo sem fronteiras, v.7, PP.78-92, jul/dez 2007.

inseparável da vida, para pensar vida, Educação e Filosofia num constante *devirpensamento* com os *acontecimentos* de uma vida.

Com essa densidade, falo de vida, Filosofia e Educação como acontecimentos em *linhas de fugas*. Essas *linhas de fugas* não são as rupturas, são movimentos como os de relançar, e não de quebrar. São acontecimentos no instante do inapreensível, onde simultaneamente há fissuras, outras significações e irrupções de outros sentidos em temporalidades efêmeras.

Nesta pesquisa, deslizo o desejo de *acontecimentosdevires* com o corpo por algumas leituras de pesquisadores(as), como Eugénia Vilela, Michel Serres, Davis Le Breton, Sousa Dias, Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros, especialmente na complexidade de seus pensamentos acerca do corpo, de *acontecimentos* e das possibilidades das relações efêmeras com os sentidos, a temporalidade e a virtualidade na contemporaneidade.

Compreendo o virtual como movimentos de atualizações assimétricos, são nesses movimentos que os virtuais vão se atualizando por processos de diferenças e repetições que são sempre criações e potências.

Não se trata de falar de movimentos possíveis, pois o possível prescinde de uma realidade e pressupõe o que é impossível de ser realizado, por isso deixa intervalos, lacunas, ou seja, espaços onde os limites se impõem ao movimento. Sousa Dias (1995, p. 90) me ajuda nessa compreensão, dizendo que “o virtual não é o possível, não carece de realidade pelo contrário, ele goza de uma perfeita realidade, pelo que a única coisa que os seres existentes podem lhe oferecer é a actualidade: a atualização é o processo próprio do virtual”.

Os acontecimentos virtuais se fundam em constantes estados de atualizações, que pressupõem sempre produções por inovação, é este mesmo autor que diz: “se entre o possível e o real a relação é de semelhança e de limitação, entre o virtual e o actual ela é de divergência e de criação” (SOUSA DIAS, 1995, p.91).

Nessas experiências de pensar a Educação com a Filosofia, penso no corpo que possui um *vivido* (DELEUZE, 2004), que dobra e transborda as lógicas estruturais para compreendê-lo como um *acontecimento*. Como um *deviracontecimento* que nasce da impossibilidade de dizê-lo para a potência de sentidos de aberturas, com as quais cria *modos de ver-se e de dar a ver o mundo*¹⁸.

3.2 Sentidos e significados de corpo.

¹⁸ Segundo a pesquisadora Eugénia Vilela, *dar a ver são maneiras de constituir a visibilidade e a inteligibilidade do pensamento, do acontecimento*. Dar a ver um acontecimento são modos de tornar visíveis os acontecimentos para procurar compreendê-los. Esse apontamento é fruto de anotações que fiz enquanto membro do Seminário de Estética, Política e Arte, que cursei no meu estágio de doutoramento na Universidade do Porto, em 2009.

Para romper com a violência epistemológica característica do paradigma clássico de cientificidade, é preciso redescobrir a via que, perspectivando um entendimento outro sobre a relação entre o conhecimento e a verdade, torne possível a emergência de uma forma-outra de conhecimento: um conhecimento compreensivo e íntimo que trace as linhas de passagem entre a verdade e o valor, assumidos, sob uma dependência mútua como critérios recíprocos da configuração do sentido. Um conhecimento que trace, afinal, as linhas de passagem entre o sangue e o saber. Entre o conhecimento e a vida, no lugar fértil do sentido – o corpo.

Eugénia Vilela

Fui buscar nos diálogos com a Filosofia, especialmente com uma interlocução com a Professora Eugénia Vilela, uma passagem possível de (re)configurar, com formas diferenciadas, as discussões acerca de corpo.

Os sentidos e significados de corpo nesta pesquisa passam por noções ontológicas, políticas e estéticas. Procuo passagens por essas três áreas sem domínio de uma sobre a outra e sem a pretensão de dar conta delas. A intencionalidade é de criar ruídos e estar atenta na busca por fraturas que abram possibilidades de discussões com o corpo num *tempo do acontecimento*, pensado em e sob redes de significações num desencadeamento de sentidos múltiplos. Como diz Deleuze (2004, p. 202), “o corpo é imaterial, incorporal e invisível: a pura reserva”.

Este trabalho não se inscreve em extensão, e sim em profundidade de apreciações do sensível e de significações, onde há uma irrupção de sentidos outros de corpo no mundo contemporâneo. Portanto, reafirmo que me permito passagens por pensamentos com alguns filósofos, sem dizer que escrevo um texto de aprofundamento de seus pensamentos filosóficos.

Imersa nas apreciações sensíveis como oportunidades abertas pela escolha desses caminhos *educacionais/filosóficos*, penso com o corpo no mundo. Eu sou o meu corpo, sou *bemmal*, visível e invisível, é nessa tensão inapreensível do virtual que sou humana. Os corpos não se inscrevem em fatos, e sim *porcom* múltiplos *acontecimentos* em significações que irrompem e criam mundos.

Este estudo pensa no *corpo vivido* com os cotidianos, naquilo que chamo de *corposentidos*. O que nomeio de *corposentidos* transcende uma compreensão de corpo, significação muito ligada a uma interpretação puramente biológica. Transcende, também, o que

habitualmente passou a ser tratado como corporeidade ou corporalidade. Para mim, o *corposentidos* ultrapassa com intensidades efêmeras a ideia de que existe um corpo que possui uma corporeidade externa a ele mesmo. *Corposentidos* é corpo como potência de todos os sentidos que nele se encarnam, criando significados no mundo.

Com isso, esta pesquisa com o *corposentidos* está amparada, não unicamente, porém, mais profundamente em dois autores: Michel Serres e David Le Breton, que com algumas de suas obras me permitiram escrever o texto que segue.

3.2.1 Reencontros com o corpo: por quais significados? - pensando com Michel Serres

No final de contas, dentro de quantas capas de sobrevivência, de túnicas, de apoios ou fundações, de esqueletos, de refúgios, de abrigos exteriores ou interiores ao nosso corpo buscamos um habitat, dentro de quantos nichos vivemos, dormimos, caminhamos e trabalhamos antes de criarmos a coragem de nos entregarmos ao mundo?

Michel Serres

Muito se fala de corpo e qualquer que seja esse discurso me parece ter que enfrentar o desafio da polissemia dessa palavra. Escorregadia, dinâmica e multifacetada, o seu sentido ecoa por múltiplas tentativas de definições. Sob abordagens biológicas, médicas, antropológicas, sociológicas e filosóficas, a intenção de uma definição se desfaz rapidamente diante dos limites de apreensão das multiplicidades de sentidos e significados que dela e com ela ecoam, bem como das temporalidades efêmeras que por ela circulam.

Dessa forma, cada tentativa de definição é parcial, a partir de determinado domínio epistemológico ou cultural particular (GIL, 1997).

Assim sendo, me parece oportuno, desde já, anunciar que este trabalho vai fugir dessa armadilha de busca por uma definição para falar de corpo. O desejo vai ao encontro de mergulhar nessa própria incapacidade da linguagem de defini-lo e buscar navegar por sentidos, significados e percepções do que nessa e com essa palavra se inscreve, ainda que sem palavras.

Nesse sentido, aqui, toda tentativa de definição de corpo se esvai sustentada pela fundamentação Deleuziana de que todo conceito é um acontecimento, um *devenir acontecimento*, portanto indefinível e inapreensível.

A argumentação de Gallo (2008, p.38) me ajuda na compreensão filosófica de Deleuze e Guattari acerca do que pensam sobre um conceito. Com ele penso que a definição de um conceito é

a um só tempo mais e menos do que aquelas definições com as quais estamos acostumados a lidar. Por exemplo: o conceito não é apenas um operador lógico; é mais que isso e menos que isso, na medida em que se coloca para além da lógica e para aquém da lógica.

Logo, quando falo de corpo neste trabalho, não o conceituo por uma única lógica e, portanto, não me refiro a uma figura determinada por estruturas, sejam linguísticas ou outras. Penso no corpo como significante em aberto e trama de tessituras complexas sob o que Deleuze (1998, p. 48) chama com frequência, na sua Obra *Diferença e Repetição*, de um *reencadeamento perpétuo* de significações.

Penso no corpo como um *acontecimento* que transborda por quaisquer amarras e impõe uma impossibilidade de defini-lo e experimentá-lo em tudo que nele e com ele se inscreve de dor e alegria, de vida e de morte.

O corpo não é só organismo, não é máquina, ainda que depois falemos acerca dessa intenção de conformação da nossa sociedade individualista. Penso no corpo como potência capaz de desestabilizar as raízes de uma racionalidade ocidental que pretensiosamente desejava aprisioná-lo, dicotomizá-lo e docilizá-lo.

No corpo como *acontecimento*, os sentidos emergem, fraturam e irrompem significados outros, constituindo-se ele mesmo em outros modos de sentidos e em significantes em aberto com outras configurações do tempo. É um *devoir-corpo*. O *devoir* furta-se ao presente e é um ao mesmo tempo. Na medida em que se furta ao presente, o *devoir* não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro.

Logo, o *devoir-corpo* não é o corpo nem o estado do corpo, da coisa ou do objeto, e sim o que nele se encarna, o que o habita e por ele é habitado, ainda que incorpóreo, imaterial e virtual, e que faz as suas inscrições no mundo com outras temporalidades e criações de sentidos.

O corpo é uma inscrição de diversas e múltiplas criações de sentidos. Ele mesmo, nas suas singularidades, causa um traumatismo no corpo do mundo e (re)escreve, com outros movimentos e sentidos, o corpo do mundo com seu próprio corpo.

São esses enfrentamentos que provocam fissuras e que deixam feridas em aberto, provocando possibilidades de reinvenções dele próprio e do mundo (VILELA, 2009).

Falo como professora de Educação Física, hoje no circuito de uma universidade pública, antes no chão das escolas e agora com os cotidianos delas, através de seus professores, por

trabalhar numa licenciatura e num Curso de Especialização em Educação Física Escolar com docentes que vivem esses *espaçotempos*.

Como anuncio, é por aproximações com alguns pensamentos filosóficos misturados com sociológicos, antropológicos e educacionais que desejo (re)encontrar o corpo, ou melhor dizendo, o *corposentidos*, especialmente nas conversas que circulam em espaços educativos, onde os discursos acerca deste são evidenciados.

Nesse percurso, muitos encontros e desencontros. Um me causou espanto, curiosidade e me assustou. Depois me virou de ponta cabeça de tal forma a confundir meus próprios sentidos, criou uma efervescência, um turbilhão de ideias, convulsionou meus pensamentos, criou tensões e me colocou no olho do furacão. Com isso, encantou-me, aguçou a minha curiosidade e me colocou desafios: desafiei-me e fui desafiada ao ler algumas obras de Michel Serres.

Filho de um pescador e marinheiro, nasceu em 1930. Foi aluno da Escola Naval, que abandonou em 1949. Licenciado em Matemática, Letras Clássicas e Filosofia, intitula-se como um autodidata. Considerava boa parte de sua obra como uma *Antropologia da Ciência*, uma ciência efêmera e bela, haja vista quando diz que o “saber não pode prescindir da beleza. Busco uma ciência bela” (SERRES, 2001, p. 103).

Esse autor dedica uma de suas obras, *Variações sobre o corpo*, aos seus professores de ginástica e aos seus guias de montanhismos que, dito por ele, ensinaram-lhe a pensar. São os indícios de uma abordagem que convulsiona e (re)cria tensões nos processos hegemônicos de pensamentos acerca de um corpo destituído de conhecimentos, para desencadear tensões que se configuram nas percepções de corpo como *espaçotempo*¹⁹ de potentes constituições de conhecimentos.

Nesse livro, ao descrever suas experiências com o montanhismo, Serres ultrapassa a clássica dicotomia corpo-alma e avança com a fenomenologia de Merleau Ponty. Esse outro filósofo francês, que constitui seu pensamento na união do físico ao psíquico, fez toda uma discussão acerca dos membros fantasmas, citando pacientes que ainda sentiam seus membros, mesmo depois de amputados. Com isso, instaura o caráter ambíguo entre o que chama de *corpo habitual e corpo atual*, e mostra que a união entre corpo e alma não é arbitrária e sim uma união que acontece a cada momento da existência humana, passando por um *pensamento orgânico*,

¹⁹ Essa forma de escrita vem sendo usada por pesquisadoras(es) que com os cotidianos buscam, segundo a Professora Doutora 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 faça sentido com o outro, como, por exemplo, teoriaprática, espaçotempo...

no qual se funda a intercessão entre o psíquico e o físico, concebendo, assim, *o movimento do ser no mundo*²⁰ (SERRES, 1999, p. 130).

Tomando esse movimento como uma zona que se anuncia entre a ausência e a presença, os pacientes que sofrem do membro fantasma habitam um corpo sensível, um corpo virtual que em processos de atualizações vão inovando seus sentidos e permitindo que as sensações do membro fantasma estejam presentes e que isso não se faça por simples memorizações, o membro fantasma é um quase presente que (re)configura a ambiguidade do corpo, bem como a do tempo. Nesse pensamento, Merleau-Ponty diz que *a alma se espalha por todo o corpo* (SERRES, 1999, p. 117).

Em *Variações sobre o corpo*, Michel Serres dialoga com outra de suas obras, a primeira nesse percurso e, talvez, a mais instigante. Refiro-me a *Aos cinco sentidos - Filosofia dos corpos misturados*, uma criação com conceitos filosóficos que coloca literalmente as conversas acerca do corpo no centro do furacão.

Ao descrever seu quase naufrágio por mares turbulentos, num navio que arde em chamas, ele deixa aflorar todos os sentidos do corpo e avança dizendo: “o corpo sabe dizer eu sozinho. (...) a alma mora no ponto onde o eu se decide” (SERRES, 2001, p. 13, 15).

Nas suas narrativas acerca do quase naufrágio, aprisionado em alto mar por uma passagem estreita demais que não lhe permite escolha entre o inferno de dentro, ou seja, o calor do fogo que arde, e o inferno de fora -o vento que congela as orelhas feridas em meio à tempestade, o corpo nesse *dentrofora*, arrepiado em todos os seus sentidos, sabe dizer eu sozinho, “o corpo é suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo da invenção” (SERRES, 2004, p. 36). O corpo é dono do saber, o movimento do corpo redescobre a vida.

Configura-se aqui, em minha pesquisa, uma tensão importante que reencontra, no movimento dos trabalhos de Serres, “pistas e indícios” (GINZBURG, 1989) que vão dando outros significados ao corpo ao colocá-lo como potência de criação, inovação e conhecimento.

Como esse autor, penso que tudo que concebemos como conhecimento se inscreve primeiro no corpo, tanto quanto nos referimos a um conhecimento intersubjetivo e objetivo. Em

²⁰ Para descrever a crença no membro fantasma e a recusa da mutilação, o autor fala de uma ‘repressão’ ou de um ‘recalque orgânico’. Esses termos pouco cartesianos nos obrigam a formar a ideia de um pensamento orgânico pelo qual a relação entre o ‘psíquico’ e o ‘físico’ se tornaria concebível. Assim, o que encontramos atrás do fenômeno da substituição é o movimento do ser no mundo (...) (Merleau-Ponty: 1999: 117). Uma melhor compreensão do pensamento desse filósofo, que, herdeiro da fenomenologia, desenvolve um pensamento fundado na busca pela compreensão do sentir e na percepção do homem, e que une o psíquico ao físico traçando linhas que escapam a herança do pensamento cartesiano, pode ser vista na sua obra *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

seus textos, afirma que um corpo pode quase tudo e que a origem do conhecimento está aí. “Não se pode conhecer qualquer pessoa ou coisa antes que o corpo adquira a forma, a aparência, o movimento, o habitus, antes que ele com sua fisionomia entre em ação” (SERRES, 2004, p. 68).

O corpo não é uma rede de fios genéticos, o corpo é mais, e suas transformações não se dão na polaridade causa-efeito. O corpo varia, de forma bastante inovadora. Suas metamorfoses reinventam, criam por variações potentes em processos de continuidades e discontinuidades, sempre com movimentos.

São esses movimentos do corpo, pensados, medidos, articulados de músculos que se contraem e que se estendem, se está dentro e se está fora, que anunciam a potência do corpo capaz de calcular esses intervalos.

O corpo só conhece a si mesmo, “descobre a sua existência no ardor muscular, quase sem fôlego nos limites da fadiga”. Talvez por isso Serres (2004, p. 17, 324) tenha dedicado um de seus livros aos seus professores de ginástica e dito que “a ginástica inaugura e condiciona a metafísica”.

É nos e com os movimentos, nos treinos e nas vivências destes que se potencializam e libertam os sentidos. Esse autor diz que em suas atividades intelectuais ninguém o ajudou tanto quanto os seus professores de ginástica, e afirma que suas experiências em escalar montanhas lhe valeram muitos conhecimentos. Serres conta que por volta dos seus quarenta anos, quando começou a praticar o montanhismo, era interpelado por companheiros que o indagavam acerca do por que fazer isso, e ele os respondia: *para preparar a minha escrita*.

Quando se indaga acerca do que pode um corpo, esse filósofo responde: *quase tudo*. Por ele e com ele se criam conhecimentos e se inovam modos de aprender. E como acontece? Então, ele diz:

(...) acontece com o corpo - que assimila e retém as várias diferenças conhecidas durante as viagens e regressa a casa matizado de novos gestos e outros usos, baseados nas suas atitudes e funções ao ponto de não se acreditar que alguma coisa nele mudou, ou ainda como o milagre laico da tolerância, da neutralidade benevolente, que acolhe, pela paz, muitas outras aprendizagens para fazer trilhar a liberdade de invenção, ou seja, o pensamento (SERRES, 1993, p. 15).

É com o treinamento como movimentação do corpo para aperfeiçoamento do humano que nos libertamos do pensamento consciente. Nessas lógicas, esquecer o corpo, ainda que não totalmente, permite que o humano em *corpoalma* viva misturado no que é dito só como corpo. Treinar um corpo é deixar que ele faça o que tem conhecimento para fazer, inspirar e expirar

com naturalidade. “O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica” (SERRES, 2004, p. 15).

Ainda pensando com Serres, não precisamos da consciência para nossas performances, andamos, corremos, urinamos, sem precisarmos de grandes atenções para esses movimentos. Se indagarmos um esquiador como ele desliza no gelo fazendo elaboradas manobras, de certo não teremos uma única explicação para essa complexidade. Essas movimentações se dão no tempo do inapreensível, do virtual, do esquecimento que alivia a consciência.

É este autor que diz que “de tanto olhar para si mesmo Narciso diminui mortalmente seus movimentos e se torna melancólico. Eduquem os que são considerados ineptos para que percam a consciência” (SERRES, 2004, p. 43).

Com essa argumentação, a lógica do movimento como treinamento do corpo é subvertida ao seu esquecimento, ao invés do seu esgotamento por repetições mecânicas. O virtual rápido e inapreensível à passagem da ação requer do corpo uma inconsciência do seu próprio e, ainda que seja como um relâmpago, o esquecimento momentâneo de si provoca um afastamento de Narciso, movimento importante para uma abertura ao novo e ao conhecimento. A aprendizagem e o conhecimento mergulham na escuridão do corpo para, simultaneamente, esquecer-se dele e aprender com ele, em suas circunstâncias.

Como nos membros fantasmas, lembrados em Merleau-Ponty, sentir as sensações desses membros amputados indicam que mesmo em suas ausências continuamos a habitá-los, pois sem comandá-los nos esquecemos deles e só os sentimos. Na mistura da mutilação do físico com o trauma do psíquico afloram-se os sentidos.

Para melhor habitar seu corpo e também comandá-lo, esqueçam-se dele, pelo menos em parte. Deixe-o ser um significante em aberto.

A aprendizagem mergulha na escuridão do corpo e o pensamento também; “a virtualidade ágil e a passagem para ação exigem um certo tipo de inconsciência” (SERRES, 2004, p. 43).

Serres (2001, p. 20) reconhece a existência do corpo e da alma, não como um e outro, mas, sim, como um entre dois misturados e indissociados, metamorfoseados com todos os sentidos, “alma e corpo não se separam, mas se misturam, inextricavelmente, mesmo na pele. Assim dois corpos misturados não formam um sujeito separado de um objeto”.

Assim, o cogito cartesiano como um conceito filosófico, no sentido Deleuziano, remete um conceito a outro. Com Serres, que reconhece a existência do corpo e da alma, remete à indissociabilidade destes. Foi preciso uma mutação do problema para que o cogito desaparecesse: em foco o *corposentidos*.

Então, “se um conceito é melhor que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas...” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 41). Nesta pesquisa, não se pretende discutir se Descartes tem ou não razão, até porque os conceitos cartesianos só devem ser avaliados com os problemas e as circunstâncias que neles residiam. Se hoje podemos ser ou não cartesianos é porque podemos avançar e pensar com os problemas que estão nos circunscrevendo e, dessa forma, continuar a criar novos conceitos para problemas que mudam constantemente.

Nessa outra tensão, que se localiza na fragmentação do homem em corpo e alma como entes distintos, a filosofia de Serres reconfigura os significados do corpo provocando outros (re)encontros com potências de temporalidades efêmeras onde essa dicotomia não se sustenta.

Uma vida dependente dos ritmos do corpo subverte a máxima do *cogito cartesiano*. Aqui não há hierarquizações, o corpo está na alma e a alma está no corpo, em deslizamentos de sentidos que fazem a alma habitar esse corpo dinamicamente *num quase ponto onde o eu decide*.

É na pele que se circunscreve esse *quase ponto*. Com esse autor, a pele assume o *espaçotempo* da mistura do corpo e da alma:

(...) eis, na pele, à superfície, a alma instável, ondulante e fugidia, a alma estriada, anuviada, tigrada, zebrada, sarapintada, chamalotada, conturbada, constelada, multicolorida, matizada, impetuosa, turbulenta, incendiada (SERRES, 2001, p. 18).

Como o manto de Alecrim! É assim que Serres, em outra obra *O terceiro Instruído* (1993), conta a história de Alecrim, um Imperador que regressa de uma expedição lunar e vai falar ao seu povo. Todos esperam ouvir extraordinárias novidades, no entanto, Alecrim surpreende e frustra as pessoas presentes ao afirmar que nada há de diferente e diz que tudo é igual ao seu lugar e que tudo é idêntico ao que se pode ver pelo globo terrestre. Deixando todo mundo desiludido, e com a arrogância que lhe confere o poder, vai se retirando até que, de súbito, é interpelado por alguém que o indaga: “Tu que dizes que em toda parte tudo é como aqui, queres também fazer-nos acreditar que o teu manto é só feito de uma peça, tanto à frente quanto atrás?” O Imperador é surpreendido, o público ri.

E o manto de Alecrim desmente o que ele conta da sua viagem, pois é ele uma composição de peças distintas em tamanhos, cores, desenhos, como um roteiro de sua viagem, “pois nenhuma peça se assemelha a qualquer outra, nenhuma província poderia comparar-se a esta ou àquela e todas as culturas diferem. (...) Estriado, anuviado, tigrado, zebrado, sarapintado, chamalotado, conturbado, constelado, multicolorido, matizado, impetuoso, turbulento, incendiado”, eis o manto de Alecrim.

Todos riem, até que o Imperador acha a saída para tal embaraço. Alecrim começa a despir-se, e ao fazê-lo aparece por debaixo do manto outro manto e outro e outro até que, para espanto de todos, ele está nu.

Espanto! “Sua pele tatuada, matizada mostra muito mais do que a própria pele. Como uma tapeçaria, a tatuagem, estriada, salpicada, listrada, adamascada, ondulada, impede que se possa olhar, tal como as roupas ou os mantos espalhados pelo chão. Todos riem e percebem que Alecrim não é Alecrim, múltiplo e diverso, ondulante e plural, a não ser quando se despe e veste”, desvenda-se o mistério: Alecrim é hermafrodita (SERRES, 1993).

Eis a pele, eis a tatuagem, surge assim a nossa *carta de identidade*, complexa e assustadora, cada um tem a sua, única como a impressão de seu polegar. Não existe uma igual à outra, porém todos se modificam com o tempo (SERRES, 2001). Como o *mantopele* de Alecrim. *A pele vira porta-bandeira quando porta impressões*. Pele e alma existem e habitam o corpo *no quase ponto onde o eu decide*, é na pele que corpo e alma são misturas. Corpo e alma são acontecimentos que nos sobrevoam, encarnados nos corpos, em virtualidades e temporalidades outras. Naquilo que visível nem sempre visível é.

A pele cobre o corpo e os sentidos povoam a pele. A pele é tátil e o tato predomina, cria dobras para os outros sentidos. Escrevendo sobre um conjunto de seis tapeçarias medievais existentes no Museu do Cluny, Serres fala sobre os sentidos internos e externos. Os cinco sentidos externos são apresentados em cinco tapeçarias individualmente.

Em cada uma delas, a trama composta de paisagens, mulheres e animais usa um objeto específico para se fazer reconhecer pelo sentido que ilustra. “(...) O espelho para a vista, positivo para o ouvido, bomboneiras para o paladar, travessa ou cesta de flores para o olfato, o tato não tem coisa própria” (SERRES, 2001, p. 48).

Em todas as tapeçarias, é a mulher que com suas mãos segura esse objeto, o tato, sentido interno, prevalece mesmo na evidência dos sentidos internos. O tato predomina e reúne os cinco sentidos externos, “a mão serve cinco vezes de fator comum, o sentido comum prepara-se nela” (SERRES, 2001, p.49). E onde estaria representado esse sentido comum? Na pele. Preservando os cinco sentidos externos, o sexto sentido se abre e se fecha na pele. Na sexta tapeçaria isso se expõe: “o pano da ilha é tecido com a mesma tela do pano da tenda de fundo. Entretanto, a queda do véu ou da roupa cutânea envolve uma novidade, suas tatuagens diferem” (SERRES, 2001, p.50). “A visão toca e o tato vê”, cobre o corpo, é o próprio corpo (SERRES, 2001, p.29). A sexta tapeçaria tece o corpo por inteiro.

Relembrando a experiência do seu quase naufrágio, Serres diz ter reencontrado a vida onde lhe ditou o corpo. É ele quem alerta, equilibra os movimentos, os ritmos e sabe até onde

ir. O sentido interno pulsa, a fumaça se espalha e faz os olhos arderem, sufoca, é preciso deitar cego. “A gente só consegue sair às apalpadelas, só resta o tato como guia” (SERRES, 2001, p. 12).

No escuro, a visão não consegue responder, pode até dar pistas por sombras e brilhos, mas não pode ser sozinha. Precisamos do tato para nos guiar, é por aí que todos os sentidos entram em alerta e somam-se para buscar as respostas. Quando colocamos nos sentidos e nos músculos a confiança da movimentação, eles conseguem nos dar respostas. Assim, a pele assume um papel fundamental. Nela, corpo e alma se misturam, misturam-se corpo e mundo. É mistura porque corpo e mundo tangenciam-se nela e com ela é que *mergulhamos com todos os sentidos* no mundo (ALVES, 2008).

O corpo se reinventa com a vida e pela vida. E nós, nem sequer sabemos o que pode um corpo. Com esta pesquisa, concordo com Serres: o corpo pode quase tudo.

O corpo se permite escolhas, varia e abandona algumas coisas por optar por outras. Um homem músico poderia ter sido jogador de vôlei, este por sua vez poderia ter sido um pintor, o que os distingue dos demais seres vivos são as suas capacidades de metamorfoses.

Então, como podemos saber quem é esse corpo com suas inovações, diferenças e com as suas singularidades? Suas múltiplas posturas impedem de dizê-lo. *Meu corpo e nossa espécie existem menos no real concreto do que em potencial ou em virtualidade*. O corpo comanda os movimentos, sobe, desce, salta, corre, solta os braços, flexiona as pernas. Escolhe os *espaçostempos* de se mover e dispõe de suas capacidades. Sua virtualidade o faz resistir à ordem e ao poder. “A liberdade se define pelo corpo e este por sua potencialidade” (SERRES, 2004, p. 52).

Eis aqui mais uma tensão que provoca deslizamentos e faz fluir outros significados com os quais (re)encontro o corpo. Sentidos que vão ao encontro das múltiplas potências do corpo. “A inteligência permanece inútil e embotada sem o corpo alado” (SERRES, 2004, p. 140).

O corpo pode muitas coisas e tem vontades próprias. Goza de liberdade e sabe se metamorfosear diante dos imprevistos. Não é presa fácil nas redes do poder. O corpo resiste, insiste e conquista. O corpo sabe fazer o jogo do claro-escuro, da luz-sombra, do abre e fecha. Cria dobras, sabe ver com o tato e ouvir com os olhos. O corpo não é um receptor vazio nem tampouco passivo, ele cria, transforma e inova.

Quando se escala uma montanha, por exemplo, vivemos situações-limites e as confrontamos confiando plenamente nos sentidos do corpo, e, mais uma vez, *o corpo sabe dizer eu sozinho*, dispensando a lógica cartesiana.

A modernidade, marcada por uma razão técnico-científica, construiu uma forma de pensamento na qual o homem é um ser da razão, embotando, dessa forma, as suas sensibilidades e, conseqüentemente, fazendo crer na existência de um homem sem corpo ou num corpo sem homem.

Assim, o corpo da modernidade aparece como lugar, suporte e confluência das relações de poder que nele se inscrevem. Para Foucault, essas inscrições são tecidas por fios do poder que se movimentam por fluxos inconstantes. São os *micropoderes* que marcam o corpo e o colocam como o centro nervoso dessas formas de investimentos. São processos de disciplinalizações e modelações pautadas numa razão instrumental.

Em 1975, Michel Foucault publicou *Vigiar e Punir*, onde considera que o corpo é um espaço de entrecruzamentos de relações de poder e regimes de verdade por consolidação de formas de saber.

Dessa forma, o corpo se constitui em um espaço trançado por redes de tecnologias políticas que o investem por marcações de controle. O corpo ocupa, na sociedade moderna, um lugar que se permite dominar por meio de um poder disciplinar. Fragmentado, apartado dos sentidos e longe de privar da sua capacidade de liberdade, o corpo parece estar dominado.

Com essa lógica, há uma reconfiguração epistemológica e política das análises Marxistas que tem o aparelho de Estado como foco central das relações de poder de classe. Para Foucault, as sociedades são disciplinares e isso molda outro tipo de relação com as malhas do poder.

Não há uma supremacia do Estado enquanto instituição, pois o poder atravessa todas as instituições sociais tecendo redes de micropoderes de diversos tipos, que convergem para um sistema de controle e vigilância. Com isso, desloca o foco de suas análises, por exemplo, para as prisões e as escolas, bem como evidencia os eficazes e diversos investimentos que essas redes de poder localizam no corpo.

Para esse poder social difuso que se enraíza no corpo existe uma tecnologia dos detalhes, muito mais eficaz do que o peso da mão de um poder concentrado no Estado. São as redes da disciplina social que fazem com que o poder não seja concebido “como propriedade, mas como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos à ‘apropriação’ mas às disposições, às manobras, às táticas, aos funcionamentos” (FOUCAULT, 1999, p.31).

Assim, as relações de poder como tramas, onde as redes vão tecendo e fazendo-o deslizar por posições estratégicas, invadem o corpo que assume um lugar de destaque, ressaltando múltiplas formas de análises do poder na sociedade. O controle da atividade, dos

movimentos, do tempo, as ações para domesticar e docilizar têm a intenção declarada de controlar para melhor dominar.

No entanto, como já nos alerta Serres, o corpo se renova e transborda. Matá-lo não parece tarefa fácil, pois retoma a vida em meio a um naufrágio e escala montanhas. Põe-se em movimentos e faz efervescer os seus sentidos. Quase sem fôlego, não se deixa abater, tem potência, reinventa-se e faz acontecer a sua liberdade por *estratégias*²¹ com continuidades e descontinuidades. Livre ele exercita sua capacidade de mobilidade e pode assim fissurar as amarras do poder, pois o corpo nunca é, ele apenas está em potência muito mais no virtual do que no real.

Esse estado constante de fluidez não o reduz a uma fixidez, não o desloca por um único trajeto, o corpo sabe criar atalhos e trilhas. O corpo pode, e como um acontecimento é inapreensível pela sua potência e virtualidade. O corpo é um significante em aberto.

“Quem experimenta? Quem inventa? O corpo. Quem flutua, corre e voa, em êxtase arcangélico quando levita banhado pela intuição bem-aventurada? O corpo, sempre ele...” (SERRES, 2004, p. 141).

Pensar o corpo com essas análises oferecidas por algumas obras de Michel Serres me permite criar deslocamentos que tensionam algumas compreensões amarradas às lógicas de produção de um pensamento formado ao longo da Modernidade. Isso implica em encontros com outros significantes, com o corpo em aberto, que não se vence por dicotomias, que possui um *saberconhecimento* que é inovador e potente nas suas inscrições no mundo. Um *corposentidos*.

Abre-se, no percurso de pesquisa, atalhos para dialogar com esse *corposentidos* e com tantas outras compreensões que circulam em espaços educativos, especialmente nos espaços escolares, com algumas *praticantesprofessoras*²² e seus *alunos(as) praticantes*.

3.2.2 O esforço do contemporâneo racional que coloca em evidência o corpo como rascunho - pensando com David Le Breton

²¹ Michel de Certeau (2004) denomina de estratégias as ações e cálculos que se organizam pelo postulado de um poder.

²² Segundo Michel de Certeau (1994, p: 45 -47), todos os sujeitos que vivem em determinado contexto cotidiano são praticantes. As táticas de praticantes são relativas ao tempo e sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião. São engenhosidades dos ‘fracos’ para tirar partido dos ‘fortes’, e vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas.

Pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social; uma perturbação introduzida na configuração do corpo é uma perturbação introduzida na coerência do mundo.

Le Breton

David Le Breton é um antropólogo francês, professor na Universidade de Marc Bloch, em Estrasburgo, e estudioso na área do corpo.

Para Daniel Lins (2007, p. 9), que escreve o prefácio de uma de suas importantes obras, *Adeus ao corpo*, Le Breton faz incursões por muitas áreas e traça um quadro rigoroso e inquietador de um corpo que é alvo de processos de transformações cada vez mais sem afetos. “Fala de um corpo-bricolagem, resultado de excessos e derivas do que ele chama de extremo contemporâneo”.

Na contemporaneidade, compreendendo esse deslocamento temporal não em forma de linha do tempo e de fatos enraizados cronologicamente, mas, sim, como expansões e densidades de temporalidades outras, vivemos o que Le Breton (2007) chama de *extremo contemporâneo*, especialmente quando é o corpo que está na centralidade das complexas relações que se tecem na sociedade ocidental.

Nessa sociedade contemporânea, é possível perceber os traçados de um quadro inquietador, que se esforça por desenhar cada vez mais um corpo que quer apresentar uma grande proximidade a uma máquina, tanto na sua estruturação quanto no seu funcionamento.

O que Le Breton chama de *extremo contemporâneo* são desdobramentos de agenciamentos científicos e tecnológicos que marcam a sociedade contemporânea em nome de um tempo ligado ao valor do progresso, aqui entendido como acumulações contínuas de vitórias do humano, até mesmo sob o humano. Essas inscrições por circularidades e circunstâncias provocam, na nossa sociedade, a construção de um imaginário social cujo desejo é de um futuro no qual se possa eliminar as degradações do corpo no presente.

Para tal, as promessas giram em torno de um amanhã com mutações capazes de corrigir e aperfeiçoar o corpo humano. Mesmo que para isso o corpo seja cada vez mais um corpo-máquina, sem sujeitos e sem afetos.

Com essa lógica, o corpo permanece como carne pronta em corrente processo de deterioração até a morte, a não ser que a tecnociência tome conta dele e invista de forma potente na sua maquinização, com formas de organicidade e manutenção de desempenho (LE BRETON, 2007).

Viajando por esses pensamentos, que têm suas raízes em tradições que percorrem o mundo ocidental, o corpo, simultaneamente como redenção ou perdição do homem, se inscreve por uma multiplicidade de significantes.

É possível a tal redenção? No *extremo contemporâneo* o corpo é alvo dessa ideia. Trocam-se os órgãos, abrem-se fissuras que provocam cicatrizes e que costuram outro destino para algumas partes. Assim, somado e subtraído, remodela-se a sua carne ao mesmo tempo que o esvazia de seu homem, camufla e apaga suas marcas, seus valores simbólicos sociais e culturais. O esforço contínuo é para fazer do corpo uma máquina, reformulado e reorganizado.

Dessa forma, a carne, essa parte da perdição ou do desperdício, pode ser corrigida nas suas degenerações. Esse discurso se alastra pelo *extremo contemporâneo* até que o corpo possa ser pensado como *matéria indiferente, simples suporte da pessoa*, de tal forma que o sentido da existência do corpo se funda na possibilidade de esquadrihá-lo em peças e engrenagens e, mais importante ainda, de modulá-lo, organizando essas peças como uma pseudo garantia de manutenção do seu bom estado de conservação e funcionamento.

Pensando com Le Breton (2007p. 16), “o corpo encarna a parte ruim, o rascunho a ser corrigido”, assim, o corpo-carne, como rascunho, pode ser passado a limpo.

Em nome dos avanços técnico-científicos, alguns “engenheiros da carne humana” pensam que com a retirada do homem que o habita pode haver algumas possibilidades de salvação, muitos esperam com ansiedade a chegada do momento do *homem pós-rgânico* ou do tempo do fim do homem corpo-carne precível, passível de degradação, para a consagração do corpo dominado pela informática ou pela robótica, portanto totalmente remodulável e destituído de humanidades.

Assim, levados pelo desejo desse corpo-máquina, aspira-se dele, como num movimento de limpeza e purificação, o homem que nessa carne se encarna, “o corpo é considerado como um em si” (LE BRETON, 2007, p. 17).

Nessa massa palpável que resta, luta-se para colocar limites ao seu desgaste e ao mesmo tempo criam-se mecanismos de controle para aperfeiçoar o seu funcionamento. A busca é pela máquina perfeita, ainda que essa perfeição seja inalcançável, pois a luta é pela fuga da morte sabendo que a morte vai chegar.

Nessa luta com o corpo por sua redenção, a perdição é seu gêmeo idêntico. Considerado como a parte imperfeita da criação Divina, o corpo é considerado pelos gnósticos como “a parte nefasta e podre do homem” (LE BRETON, 2007, p. 14).

A sociedade contemporânea, amparada pela força do discurso científico, assume a forma de pensamento da religiosidade gnóstica, cobrindo-a com outros véus. De forma laicizada,

porém muito eficaz, são múltiplos os caminhos da doutrinação. Na sociedade da tecnologia e da informação, “muitos lamentam que o corpo não seja de imediato de providência tecnológica” (LE BRETON, 2007, p.15).

Com essa lógica, o corpo é visto como matéria indiferente, simples suporte do homem. Pensando com esse autor, a lógica pressupõe uma possibilidade (que é uma impossibilidade) de que do corpo possa ser subtraído o homem que o encarna à maneira de um objeto, esvaziando-o de seu caráter simbólico e exumando os seus sentidos.

Assim, o corpo é fragmentado e subdividido em peças isoladas.

Nesse corpo ‘desabitado’, o que cresce é o valor técnico, especialmente sob o manto da medicina e da biologia, é o objeto manipulado. São próteses, transplantes, órgãos que são aumentados e outros que são diminuídos e/ou suplantados, como é o caso das ‘costelas flutuantes’ que são retiradas apenas para dar melhores contornos à silhueta feminina, diminuindo o diâmetro da cintura.

Esse mesmo corpo, *sem estatuto antropológico*, concentra sua maior ou menor valorização na aparência. A sociedade da informação, com seu centro nervoso na arte de consumir, investe de forma voraz e sedutora na emergência de manutenção do corpo belo e jovem, o corpo é em si mesmo *um cartão de visitas vivo*. São as corridas aos cirurgões plásticos, à indústria da cosmética, da dietética...

Especialmente no que diz respeito à sexualidade, as redes de pensamentos que circulam com o extremo contemporâneo reconfiguram esse universo e nos colocam a pensar acerca da *sexualidade cibernética*. Como nos diz Le Breton, nas telas dos computadores o sexo se traduz por textos que ampliam e estimulam combinações sensoriais que permitem o desejo e o prazer, bem como possibilitam estimular o corpo do outro. Tudo à distância, sem toques e contatos.

Dessa forma, a intensa relação carnal que se realiza na prática da relação sexual é substituída por um corpo transformado em dados. Nesse contexto, o *corpo carnesensível* é eliminado no sexo cibernético.

Em suas pesquisas, esse mesmo autor chama a atenção para o fato de que praticamente metade das visitas à rede termina em um site pornográfico (LE BRETON, 1990). Com isso, nesse universo da sexualidade, “o texto substitui o sexo e faz economia do corpo; a excitação verbal é transmitida ao corpo inteiro como terminal de prazer. A sexualidade transforma-se em textualidade” (LE BRETON, 2003, p. 172).

O consumo do sexo tem outros sabores, são os gostos de um desaparecimento da carne; e a tela exclui *o sexto sentido* (SERRES, 2001), o tato converte-se em digital.

Nessa sociedade do consumo, o corpo é tomado pela ambiguidade liberdade/aprisionamento. Ou seja, é falseada a liberdade do homem de escolher e conduzir suas ações diante das imposições tácitas que se colocam frente à necessidade de ser magro, ter saúde, ser jovem, expor feminilidade/virilidade, tudo ligado às práticas de sacrifícios que isso envolve.

Para Le Breton (2009), a esse respeito, o homem só será libertado quando qualquer preocupação com o corpo tiver desaparecido.

O corpo vinculado à meta de cuidado de si, como uma máquina, confere a si mesmo o estatuto de *significante de status social*, visto que a centralidade de interesse nesse corpo “não é de modo algum espontânea e livre, é a resposta a imperativos sociais” (LE BRETON, 2009, p. 84).

Na contemporaneidade, fica evidente o papel decisivo desempenhado pelo corpo como simbolismo de relações de poder que o circulam e que o habitam.

A obra de Le Breton percorre caminhos que nos colocam diante de um conjunto de análises que nos forcem a refletir acerca de um esforço contínuo de isolamento do corpo nas sociedades ocidentais, mostra uma trama social na qual o homem é separado dele mesmo.

Mas, também, e ao mesmo tempo, é a complexidade de suas análises que se tecem por percursos da sociologia, da antropologia e da filosofia, que nos levam a questionar a pretensão da ciência clássica e da realidade objetiva e racional que a sustenta.

No que se refere ao corpo, é preciso se desprender das análises lineares e simplificadoras para perguntar: qual é o corpo que nos interessa e que será investimento de nossas pesquisas? A própria indagação deixa implícito o caráter ambíguo e efêmero desse foco de tensão na contemporaneidade. “O corpo é uma ficção; mas, ficção culturalmente eficiente e viva” (LE BRETON, 2009, p. 32), ou seja, como um significante em aberto é “espaço constituinte de desempenhos, imaginários, de maneira mutante e contraditória de um lugar e tempo para outro das sociedades humanas”. Portanto, o corpo não é, ele está; logo, “é uma linha de pesquisa e não uma realidade em si” (LE BRETON, 2009, p.33).

O corpo é um tecido social constituído por uma trama dinâmica de circularidades simbólicas que se escrevem nele por situações pessoais e por relações coletivas. São essas inscrições que o marcam, as mesmas que também permitem que ele se inscreva no mundo por manifestações que causam fissuras e insurreições e, sobretudo, com as quais criam outras temporalidades. “O corpo aqui é lugar e tempo no qual o mundo se torna homem” (LE BRETON, 2009, p. 34). O corpo é uma *formamundo* que se fecha e se abre com uma força de sentidos que é fonte de significações.

Pensando com Vilela (1996, p. 3), “o simbólico é uma forma singular dado aos múltiplos contextos que se habita de interpretar o mundo”. O corpo é um território que permite inscrições simbólicas e, portanto, é uma forma de representar o mundo, ainda que essa representação seja sempre parcial e mutante.

Para falar de corpo, é preciso mapear o território e traçar uma cartografia que fracture as narrativas que o circunscrevem com múltiplos simbolismos e o colocam em evidência nos processos de significação da contemporaneidade.

Portanto, para esta pesquisa, o corpo é uma comunidade habitada pelo homem e investida por sentidos e significados que o aproxima e o afasta, com afetos e intensidades de morte, para, a qualquer momento, fazê-lo renascer. Não é possível pensar a vida sem a morte e nem a morte sem que isso confira sentido à vida.

Para Le Breton (2007, p. 221), seja para o bem e/ou para o mal, o homem está enraizado no seu corpo *e a teimosia do sensível permanece*. A carne não é nefasta, ela é mistura de sentidos e tangencia o mundo com tudo que o corpo tem de sensível.

Os esforços em desabitatar o corpo do ser humano fizeram, ao longo dos anos, ecoar vozes de humanos que insistiam em falar *doscom* sentidos. Foi assim com George Simmel, sociólogo que, na passagem do século XIX para o XX, surge com seus trabalhos sobre o sensorial, as trocas de olhares, lembrado por Le Breton como importante figura no deslizamento de uma sociologia do corpo que surge com as aberturas e crises, e que busca dar outras significações às desordens aparentes.

O trabalho, a família, a vida cotidiana são exemplos de eixos de análises desses momentos de turbulências, nos quais o corpo também ganha evidência. Nos anos 1960, isso ganhou efervescência com abordagens que destacavam, sob diversos ângulos, as relações do homem com o meio social e cultural (Le Breton, 2009).

No início de toda essa convulsão de pensamentos, Le Breton destaca os estudos de Simmel, a quem chama de *franco-atirador que abre numerosas portas*, e o cita como desencadeador de uma sociologia que inclui o corpo sensível. Dizia Simmel, em 1901:

Proponho-me a analisar os diferentes fatos oriundos da constituição sensorial do homem, os modos de percepção mútua e suas influências recíprocas para a vida coletiva dos homens e suas relações uns com os outros. Se nos misturamos em reciprocidades de ação, isso ocorre antes de tudo porque reagimos uns sobre os outros através dos sentidos (SIMMEL apud. LE BRETON, 2009 p. 19).

A configuração dos sentidos, com tonalidades e contornos de social e cultural, foi marcando o corpo por encruzilhadas de aproximações e, simultaneamente, de afastamentos do humano. O que chamamos de *extremo contemporâneo*, com a tecnociência e a ciência da

informação, desenhou o corpo forma viva como uma soma de informações (LE BRETON, 2007).

Sempre em movimentos de tensões, a batalha simbólica não dá trégua ao corpo. Constatamos, hoje, que os avanços tecnológicos e as promessas da *globalização como uma fábula*²³, que reescreve a história como uma possibilidade de um mundo melhor para todos e todas, ainda não se concretizou. Nunca em tempos de tantas criações técnicas e medicinais com seus triunfos genéticos, a fome e a miséria foram tão evidentes.

A fascinação da possibilidade de escolha do sexo de uma criança e as manipulações genéticas que geram, até mesmo fora do útero de uma mulher, a criança perfeita, não impedem que centenas de outras crianças no mundo continuem a morrer de fome. Vimos surgir a AIDS, doença creditada a falhas do sistema imunológico, o meio ambiente sofre com a degradação de suas reservas naturais, trocam-se os seios por próteses de silicones que o fazem ganharem destaque estético, porém o índice de câncer de mama é enorme e mata milhares de mulheres, assim como também se morre de depressão, mesmo sendo os antidepressivos um dos medicamentos mais vendidos no mundo e usados até mesmo por crianças.

O corpo não é tão máquina quanto se pensou que poderia ser, o mundo se encarna no corpo e este, com suas inscrições, o faz mundo. Logo, os limites do corpo esboçam a configuração moral, ética e significativa do mundo, portanto, pensar o corpo é uma forma de pensar o mundo em suas teias de relações sociais (LE BRETON, 1990).

Visto dessa maneira, a *obsolescência* do corpo como um jargão do discurso *do extremo contemporâneo* é uma ficção. Em seus ensaios acerca dessa temática, o mesmo autor lembra que, em 1989, a *Wole Earth Review* lançou uma questão: o corpo é obsoleto? Para essa pergunta, o autor destaca uma das respostas que afirma que, para as pessoas que têm orgasmos regularmente, dizer isso é um grande absurdo. Respostas dessa densidade nos fazem dizer que, realmente, o corpo não é um *rascunho desastrado*, e sigo pensando com esse autor que, “felizmente, continuamos a ser carne para não perder o sabor do mundo” (LE BRETON, 2007, p. 226).

Tomo, para este estudo, o corpo como linha de pesquisa. Portanto, a proposta é de processos investigativos com o corpo, considerando toda a sua complexidade e ambivalência, sobretudo no que se tece nos contextos de educação, especialmente nos *espaçotempos* da escola.

²³ Milton Santos fala da fábula que se tornou o discurso da globalização que protagonizava a inclusão como princípio. Essa discussão se encontra na sua obra *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. SP: Record, 2000.

Penso que, com as análises de Le Breton acerca da intencionalidade de configuração do *corpo-rascunho*, abrem-se algumas pistas para problematizarmos o corpo e as redes de significações e relações cotidianas que circulam nele e com ele, transformando-o numa das mais férteis tramas de imaginários sociais na atualidade.

Dessa forma, o corpo é uma batalha e um desafio político importante que precisamos enfrentar para tensionar as concepções hegemônicas que ainda circulam na educação e, mais especificamente, na Educação Física Escolar. A pretensão desta pesquisa é de caminhar nesses sentidos com algumas docentes e discentes que habitam os espaços de algumas escolas públicas.

São nos movimentos de tensões que estão na cotidianidade das redes que a tecem, onde circulam, ao mesmo tempo, *o corpo-rascunho e o corposentidos*, que se localizam os focos dessa discussão.

4 UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA: UMA ESCOLA COM *IMAGENS*NARRATIVAS DAS MINHAS ANDANÇAS POR PORTUGAL

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa

Esse texto traz uma *experiência* de *professorapesquisadora*, vivida ao longo do tempo em que estive, no segundo semestre de 2009, na cidade do Porto, em Portugal, realizando o doutorado-sanduíche, com apoio do programa de pós-graduação a que estou vinculada e com bolsa de estudos da CAPES.

Ao longo desse período, além de estudos aprofundados no campo da Filosofia da Educação, acerca de questões que envolvem a centralidade da temática discutida na minha pesquisa, havia uma intencionalidade curiosa de conhecer um pouco do cotidiano escolar de algumas escolas em Portugal.

A primeira imagem (I) que trago para iniciar essa discussão faz parte de um conjunto de fotografias que fiz pelas minhas andanças nesse período que lá estive.

Como uma andarilha *praticante* (CERTEAU, 1994), fui capturada por essa imagem que, fixada nas grades que cercavam a escola, não por acaso, chamou a minha atenção. Fotografei enredada nos múltiplos fios que me tecem enquanto mulher *professorapesquisadora* de Educação Física. Como já anunciei, o pensamento de Sontag (2004) me invade e as imagens que fotografo são aquelas com as quais demonstro a minha forma de sentir o mundo com a fluidez de quem me faço com ele e de quem ele me faz. Compreendo que essa fotografia me expõe, fala de mim e narra meus sentimentos.

Assim, somos tomadas por algumas fotografias que escolhemos porque, mesmo sem estar nelas, falam de quem somos e do que sentimos.

Pois, foi justamente essa, afixada nas enormes grades que tentam separar o dentro e o fora do espaço escolar, que me levou para *dentrofora* desse espaço. Aconteceu o que nos alerta

Certeau (1994), quando diz que a vida cotidiana está dentro das escolas e invade quaisquer amarras que visam separar o que não pode ser separado, como por exemplo, educação e vida.

Hoje, lendo Soares (2009), compreendo que os sentimentos que me tomaram ao fotografar as imensas grades que cercavam a escola me impulsionavam por sentidos ambivalentes, que sem nenhum paradoxo não se excluem. Esses, vão tecendo significações que convulsionaram em mim sensações de que aquela grade não dava conta de distanciar dois mundos coexistentes e dependentes.

4.1 Inscrições no meu corpo: das marcas de uma racionalidade técnica-instrumental às metamorfoses que transbordam por outros sentidos

Fios da minha história se teceram àquela imagem e me levaram a muitas *certezasincertezas* que me instigam até hoje e que me movem nos percursos da pesquisa.

Não só fotografei, como também, a partir dessa imagem, fiz um pré-julgamento do que deveria ser e acontecer nos *espaçostempos* das aulas de Educação Física Escolar naquele cotidiano. Com isso, quero salientar que somos sempre atravessadas pelas redes de poderes que difusamente investem e se inscrevem, não necessariamente pela violência, mas encarnadas nos nossos *corposestidos*.

As marcas das minhas vivências como professora de Educação Física, que nunca teve um biotipo atlético nem, tampouco, quis ser uma técnica desportiva, foram sutilmente se encarnando e se escrevendo como força de lei no meu corpo. Traduzidas em produções de discursos de verdades, fui, de pronto, fazendo uma associação linear e simplificada dos trabalhos das professoras dessa escola e, sem conhecê-las, comparei as práticas de suas atividades pedagógicas às competições que excluem e hierarquizam.

O problema que infrentei com essa experiência foi, sobretudo, o de conseguir um afastamento de modelos pré-estabelecidos e de julgamentos para desestabilizar uma forma de pensamento único e potencializar formas complexas e plurais de ver o mundo.

Figura 1 - Uma escola em Porto/Portugal:
Projecto Desporto



Foi forte para mim o sentido que me trouxe a foto daquele cartaz.: “CAMPEÃO – PROJECTO DESPORTO ESCOLAR”. A minha memória selecionou, imediatamente, com essa fotografia, imagens de uma Educação Física Escolar que há tempos me perseguiu e persegue, por vivências e experiências pessoais e coletivas ao longo da minha vida *pessoalprofissional*.

Estava lá, em destaque no cartaz, CAMPEÃO, logo elaborei: “é o melhor de todos”, o que implica um processo de seleção perverso, onde só há lugar para um, o vencedor, o mais habilidoso, etc. Enfim, tudo o que me provocava descontentamento com a consequente exclusão e desqualificação de tantos outros e outras.

Outra questão que veio à tona foi a redução das potencialidades da Educação Física Escolar exclusivamente à prática desportiva. Dessa forma, explodiu tudo que para mim vai de encontro a aposta que faço com a minha pesquisa, de que esse *espaçotempo* escolar é habitado pelo *corposentidos*, que, astucioso, é capaz de escapar de modelizações e aprisionamentos e se mostrar potente e criativo.

Ainda investida pelas redes de certezas e valores com as quais também me fiz professora, fotografei a grade da escola sem pedir licença, pois, afinal, estava exposta para a rua. Entrei, mais tarde, em contato com a Direção, solicitando autorização para conhecer a escola e, especialmente, o trabalho realizado pelos professores(as) de Educação Física. Só esqueci de dizer que o fato de ter fotografado antes, sem achar que assim não detonava nenhuma questão ética, não me impediu de fazer um pré-julgamento da escola, não ouvindo as pessoas que cotidianamente fazem essa escola acontecer, rompendo com um princípio *éticopolítico* fundamental para quem se dispõe a pesquisar com o campo com os cotidianos.

Fui me refazendo e tecendo com outras redes que circulam nos meus cotidianos, como as que vivo com pesquisadoras como Alves (2008), que digo 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*.

Esse foi o meu primeiro equívoco nesse percurso que, marcado pelas verdades absolutas do meu processo de formação, me fez cometer mais dois pré-julgamentos na empreitada pela negociação da licença para entrar na escola. Isso vou contar e discutir mais aprofundadamente na continuidade deste texto.

O que fica por agora é que, vendo essa fotografia, concordo com Kossoy (2002, p. 143):

A fotografia é um registro do visível; ela não é, nem pretende ser, um raio X dos objetos ou das personagens retratadas. Seu fascínio reside exatamente aí, na possibilidade que oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que os receptores dela farão ao longo da História.

As fotografias existem sem legenda, elas são possibilidades de narrativas com afetos e desafetos que nos fazem existir e que nos colocam em relações com os outros e com o mundo. Dessa forma, penso que os *usos* de fotografias com as pesquisas com os cotidianos criam ruídos e vão dando “pistas e indícios” (GINZBURG, 1987) que podem, ao mesmo tempo, fissurar concepções cristalizadas e deixar transbordar sentidos outros para antigas questões, abrindo possibilidades de reinvenções e de ressignificações que provoquem movimentos e, conseqüentemente, algumas mudanças.

É ainda com Kossoy (2002, p. 21) que me refaço no trabalho com essas fotos pensando que:

As imagens fotográficas, entretanto, não esgotam em si mesmas, pelo contrário, elas são apenas o ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado. Elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética/ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência/ocorrência.

Concordando com o que diz Larrosa (2002, p. 24) na epígrafe que abre esse texto, para me permitir viver uma experiência com fotografias dessa escola, foi preciso abrandar e pedir calma às informações que processava e ficar arisca às minhas impulsivas conclusões para, então, poder ouvir, “olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos”.

Hoje, me dou conta de que os meus caminhos trilharam a incoerência e a coerência simultaneamente e que corri por trilhas marcadas por circularidades de certezas e incertezas, como deve reconhecer uma pesquisadora que se dispõe a pesquisar com os cotidianos. Assumo os tropeços da pesquisa e os tomo como ponto de partida para alçar outros voos, sabendo que mais tropeços ainda virão.

Foi nesse sentido que lembrei-me de Ferrazo (2003), quando disse que é preciso pedir licença para entrar nas escolas, e assim o fiz. Fui me apresentar à coordenadora e conversar acerca da possibilidade de conhecer um pouco o cotidiano daquela escola e, especialmente, os professores(as) de Educação Física, responsáveis pelo Projeto “CAMPEÃO”. Fui informada que iria conversar com o colegiado da Direção e que posteriormente entraria em contato comigo para marcar a possível ‘entrada na escola’.

Passada uma semana, não tive nenhuma resposta, então, mais uma vez, tropecei, pensando que, se não me contactaram é porque não queriam que eu entrasse na escola para questionar, observar, falar do trabalho que é realizado.

Esse tropeço vem das marcas que temos e das lembranças que guardamos das nossas vidas de professoras, sempre tão “necessitadas” de cursos de reciclagens, de discursos acadêmicos vindos de fora, que não consideravam o trabalho cotidiano docente como formas de produção de saberes e conhecimentos nem, tampouco, como pesquisa feita com esses cotidianos.

É dentro dessa lógica que a escola, enquanto instituição social, bem como as(os) professoras(es), constitui-se por um pensamento político hegemônico. No entanto, pensamos com Alves e Garcia, que essa forma de pensar não é absoluta e que apesar das estruturas sociais constituídas, existem outras lógicas e formas de compreensão das escolas, em todas as suas singularidades e complexidades cotidianas. Essas pesquisadoras ressaltam que uma das mais importantes delas é lutar pelo respeito da categoria magistério, e dizem:

Estamos convencidas de que a existência de uma escola de qualidade, para os até agora excluídos, passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer... afinal, é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destinam os que no momento detêm o poder.” (ALVES; GARCIA, 2008, p.9).

Foi a voz da professora e coordenadora da escola que me chamou ao meu equívoco, quando, logo depois, entrou em contacto comigo e disse que, após conversa com o colegiado de docentes que formava a Direção da escola, eu seria recebida. Aliás, diga-se de passagem, fui muito bem recebida.

4.2 Conhecendo o cotidiano da escola: as tramas que se tecem e circulam do currículo oficial ao currículo realizado.

Logo de início, quero deixar declarado que conto essa experiência, no sentido daquilo que me aconteceu, problematizando a ideia de currículo apenas como um documento oficial a ser seguido, como uma prescrição. São pelas redes de conhecimentos tecidas pelos sujeitos praticantes nas escolas que brotam produções coletivas de saberes e fazeres, mostrando pluralidades de caminhos e multiplicidades de processos que se efetivam na riação de currículos outros que se realizam no cotidiano da escola, apesar do instituído.

Com Oliveira (2008, p.52), concordo que isso significa que precisamos assumir o desafio de mergulharmos nesses cotidianos para buscar compreender “concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são as nossas escolas ‘reais’, com seus alunos, alunas,

professores e professoras e problemas ‘reais’, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular”.

As vivências dos *atores-autores* do cotidiano escolar mostram os diferentes modos de *usos* e de *consumos* a partir do que lhes é imposto. É Certeau (1994, p. 47) quem diz que “sem sair do lugar onde se tem que viver que os praticantes instauram a pluralidade e a criatividade. São as táticas, movimentos de dentro do campo de visão do inimigo”.

Todo esse entendimento não me livrou de mais um tropeço, Boaventura de Sousa Santos (2005) já havia me alertado ao dizer que o maior preconceito é aquele que está dentro de nós mesmas e, nesse percurso, reconheço que o desejo de lutar por uma Educação Física Escolar livre das amarras curriculares oficiais prescritas, que a condicionam exclusivamente ao desporto com fins competitivos, de início, cegou-me em todos os meus sentidos.

Tudo começou com a simpática recepção da coordenadora de Educação Física da escola que, junto com a equipe de professoras (eram só mulheres), fez questão de me levar à sala da Coordenação e disponibilizar todos os documentos e planejamentos, que eram rigorosamente feitos para as aulas, seguindo os princípios que se revelavam na imagem fotográfica da grade. Estava em foco o aprendizado das modalidades esportivas com vistas a se formar as equipes que representariam a escola em jogos e campeonatos.

Pronto, pensei, mais uma vez a lógica excludente que trabalha com os mais habilidosos para o desporto e que desconsidera os *corpos-sentidos* em todas as suas potencialidades reduz as possibilidades da Educação Física Escolar como *espaçotempo* de produções e criatividade de diversos saberes.

No entanto, foram as conversas com as professoras, suas vozes, que foram fornecendo pistas de que uma precipitada conclusão, e ainda por cima reducionista, do trabalho que faziam com seus(suas) alunos(as) nos cotidianos de suas aulas apontava um outro equívoco. O convite feito por elas para que eu assistisse as aulas eram indícios de que gostavam do que faziam e de que, sobretudo, os(as) alunos(as) também gostavam.

Depois que saímos do Gabinete, como chamavam a sala da Coordenação, fomos caminhando pelos corredores da escola e pude ver as manifestações de carinho de diversos alunos(as), com toques, abraços, beijos... e muitas perguntas:

- Hoje vai ter aula?
- O que vamos fazer hoje?
- Vai ter música?

Fui compreendendo que o que li e vi no planejamento ‘oficial’ não aprisionava as práticas cotidianas vividas naquele contexto e movimentava o currículo estrito, transformando-o em currículos ricos, criativos e tecidos por coletivos onde participavam docentes e discentes.

Sentamos para conversar, durante o recreio, e elas foram falando...

- *Nós procuramos ouvir os(as) alunos(as), trazer coisas que eles(as) pedem, como músicas...*

- *Não são todos que gostam de jogar valendo pontos, eu nunca começo a aula direto com jogo, faço brincadeiras e eles(as) adoram correr, pular....*

- *Em muitos momentos deixo cada grupo fazer uma coisa diferente, depois eu junto para fazer um jogo...*

- *Trabalho com as regras das modalidades esportivas, mas não é só da maneira do jogo mesmo, oficial. Por exemplo, no volei, tem que ter seis de cada lado mas, às vezes, divido toda a quadra e faço um monte de ‘quadrinhas’ para eles(as) jogarem sem a preocupação de que tem que acertar tudo, se não os outros vão reparar... Assim todo mundo brinca... Eu dou muito valor à participação.*

- *As equipes de competição só se formam mesmo nos horários de treinos, quando temos que prepará-los para os jogos, nas aulas jogam meninos com meninas, quem sabe e quem quer jogar.*

Fui assistir algumas aulas e, com autorização da Direção, pude fotografar. As imagens dialogam em sintonia com as vozes das professoras. Com Certeau (1994, p. 101), digo que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

As professoras e os alunos(as), em suas convivências cotidianas, são *praticantes* de um currículo imposto “e utilizam as falhas que as conjunturas vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Criam ali surpresas. Conseguem estar onde ninguém espera. É astúcia.” (CERTEAU, 1994, p. 101). São criadores(as) de tessituras de conhecimentos outros, trocados, ensinados, aprendidos, discutidos, que podem não estar prescritos no documento oficial, mas que fazem parte da vida, portanto, com prazeres e com frustrações, são realizados na prática cotidiana desse currículo vivido.

Observo na imagem abaixo (II) ‘aquela aula’, pela qual os(as) alunos(as) esperam com ansiedade, que nas falas das professoras não é só o jogo, que começa com movimentos de dança e, vejam lá no fundo da imagem, tem o aparelho de som, a música que eles(as) tanto gostam. Meninos e meninas se movimentam e dançam, cada um ou uma do seu modo, para o lado que tem mais jeito, levantam e mexem os braços como podem e querem, e é possível até uma

paradinha para ajeitar o cabelo e começar a dançar de novo, pois não há cobranças de modelos, de gestos iguais, dá para dançar, para se movimentar e sorrir.

Cada um e cada uma, com seus *corposentidos*, flutuam e deixam fluir seus sentidos em múltiplas e diversas intensidades. A tabela de basquete está lá, exposta na imagem no alto da quadra, porém não é soberana, como parecia ser nos documentos oficiais que definem o currículo da escola. Pode e deve ser utilizada, mas nunca imposta e absolutizada, reduzindo toda potencialidade que expõe o cotidiano dessa aula. É assim que me mostram essas *professoraspesquisadoras* que criam e produzem conhecimentos e metodologias de *ensinaraprender*.

Figura 2 - Educação Física escolar 1 – Porto/Portugal



Figura 3 - Educação Física escolar 2 – Porto/Portugal



Essa foto é do segundo tempo da aula, e é daquele momento onde “o jogo não é só o oficial”, como disse uma professora. Com criatividade, uma quadra oficial é dividida em muitas pequenas quadras, *espaçotempos* de jogar com prazer sem exigências de regras oficiais e de rendimentos. Vi essa outra arrumação ser feita pelos(as) alunos(as) com muitas brincadeiras e descontração, demonstrando a motivação para participar dessa atividade. Observo, também, que não há padrões estabelecidos para essa empreitada: pode o tênis rosa, a calça comprida, a bermuda, a camisa e a camiseta. Pode também ser alto, baixo, magro ou gordo, pode ser menino com menino ou menino com menina, pode participar e se sentir livre, respeitado e feliz, mas também pode não estar disposto, pode ter se chateado por alguma coisa, pode até só olhar e não jogar, como faz o menino sentado no canto esquerdo da foto e como também fazem duas meninas que, um pouco escondidas na imagem, conversam atrás, sentadas no banco.

Fui conversar com essas duas meninas e perguntei por que não estavam brincando. Uma me disse que estava menstruada e indisposta, e a outra disse que depois ia entrar, mas por hora fazia companhia e conversava com a amiga. A professora, atenta, andava pela quadra e sempre que solicitada estava lá ou, às vezes, tomava a iniciativa e chegava conversando com um ou com outra. O clima da aula era de paz e tranquilidade

Figura 4 - Educação Física escolar 3 – Porto/Portugal



Aqui, em outra aula, *junto quem quer para fazer um jogo*, contou-me uma professora. E, como pude ver, eles(as) se candidatam aos jogos e não têm a preocupação do maior que não quer jogar com um(uma) menor, do menino que vai jogar no time que tem mais meninas, cada um(uma) é e pode ser do seu jeito e com suas peculiaridades, pois o clima que é impresso pela professora que organiza não expressa a competitividade como foco central das aulas. Ou seja, as aulas de Educação Física são, mesmo, para todos e todas com suas semelhanças e diferenças, com suas satisfações e insatisfações, pois isso é um encontro de jovens num *espaçotempo*

cotidiano da escola, onde há coisas boas e coisas não tão boas, digamos assim, como no cotidiano de suas vidas *foradentro e dentrofora* da escola.

4.3 Para o final dessa conversa, trago apenas um (re)início

Aprendi muitas coisas no caminho dessas minhas andanças nessa escola, posso até ter ensinado algumas outras. Porém, não é esse o processo inacabado de formação de uma *professorapesquisadora* interessada na escola e na potencialidade dos *corposentidos* nesse *espaçotempo*?

Com as pesquisas com os cotidianos acredito que *mergulhando com todos os sentidos* (ALVES, 2001) no cotidiano da escola, vamos aprendendo a perceber a potência das redes cotidianas que invadem as grades da escola, bem como as tramas que se tecem com os sujeitos que a fazem acontecer. São essas tramas que movimentam o currículo oficial e que potencializam muitos currículos vividos, mais amplos e potentes do que os documentos oficiais.

Com Ferrazo (2007, p.74), assumo que “pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda dinâmica das relações estabelecidas”.

Portanto, é com esse mesmo *professorpesquisador* (2004) que também quero, de antemão, deixar registrado o meu otimismo em relação às escolas e aos *atoresautores praticantes* desses cotidianos, inundados de vida e encharcados de esperança por um mundo melhor. Com isso, reafirmo a minha aposta que na escola não há só os corpos moldados e controlados. Os *corposentidos* estão lá.

Num livro organizado pela pesquisadora Marisa Vorraber Costa, ela entrevista outros(as) pesquisadores(as) no campo da Educação e as conversas giram em torno de uma questão central: *A escola tem futuro?* Dentre as muitas interessantes discussões que essa indagação provoca, termino esse texto com uma fala, com a qual tenho pleno acordo, dita pela Professora Nilda Alves (2003, p. 94):

Acho que a escola sempre foi um lugar de muita dedicação das professoras, e todas as minhas pesquisas têm mostrado isso. Nesse sentido, acho que ela continua a mesma, e ao contrário dos que dizem que as pessoas não querem mais nada, constatamos notável dedicação à escola. A segunda questão que talvez pudesse ser pensada, que conseguimos ver através dessa história não-oficial da escola, é que, de fato, a escola nunca teve grades nem muros, pois quem está lá dentro são os sujeitos sociais, e eles carregam com eles tudo aquilo que têm e são. Isso eu acho que não mudou. Mas acho que você quer saber é se a potencialidade da escola continua, e creio que sim..

Daqui em diante, continuamos conversando, todos nós que acreditamos na potencialidade das escolas para a vida e lutando pelo direito a ela para tantos e tantas que ainda continuam excluídos.

5 COM AS MINHAS VIVÊNCIAS HIBRIDIZADAS ÀS CONVERSAS COM LUCINHA E CLAUDINHA: EM FOCO O CORPO - TESSITURAS QUE TRAMAM ALGUMAS REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES QUE MOVIMENTAM O COTIDIANO ESCOLAR.

5.1 Os fios que puxamos e os que brotam na tessitura dessa trama.

Ao escrever acerca de nossas conversas, mergulho num *tempo folheado*, onde fios da trama das minhas vivências estão misturados, por diversos caminhos, com as narrativas de Claudinha e Lucinha, nesta pesquisa. Tenho pensado, a partir dos estudos com os cotidianos, que essas vivências são consideradas *experiências*, no sentido que nos ensina Larrosa (2002), como sendo *algo que nos passa* e com isso nos transforma, nos afeta e, sobretudo, nos ajuda a *pensarsentir* de outras maneiras.

Com temporalidades outras e “metodologias efêmeras” (FERRAÇO, 2008), nesta tese bordo um tecido com *narrativasimagens* e *imagensnarrativas* de *espaçostempos* significativos, cujas *práticas* revelam, com *artes de fazer*, as teorias que nelas *estão em movimento* (GARCIA, 2003), criando outros sentidos e significados.

Mergulhados no campo com os cotidianos, nossas vozes e relatos de *praticantes* vão, em meio às circunstâncias, nos dando pistas de que a narratividade tem ali uma função necessária. Nesse sentido, a narração não é descrição, *é uma arte do dizer*. Como tal, ou seja, como uma arte, nesta pesquisa, as narrativas dizem *porcom* imagens fotográficas, narram *acontecimentos* de vida cotidiana. É como nos fala Manguel (2002): “narrativas e imagens remetem umas as outras por *dever-acontecimentos*” que criam mundos.

Nesses processos criativos, tomadas por uma aproximação da filosofia com Deleuze e Guattari (2009), conceituamos²⁴ as imagens fotográficas e as narrativas como *personagens conceituais*. Dessa forma, sem essas *narrativasimagens* não poderíamos investigar com esses cotidianos escolhidos, pois elas são necessárias para *pensarfazer* esses *espaçostempos* como redes de produções e criações de conhecimentos e significados reconhecidamente válidos para o campo de pesquisa com os cotidianos na Educação.

²⁴ Para entendermos o que falam filosoficamente Deleuze e Guattari, acerca do que é o conceito, precisamos nos afastar de algumas concepções de conceitos previamente estabelecidas. Pensando com (GALLO, 2008, p.38), *a definição deleuzoguattariana de conceito é, a um só tempo, mais e menos do que aquelas com as quais estamos acostumados a lidar. Por exemplo: o conceito não é apenas um operador lógico; é mais que isso e menos que isso, na medida em que se coloca para além da lógica e para quem da lógica. Todo conceito é uma multiplicidade, não há conceito simples.*

Os *usos* que fazemos de *imagensnarrativas* nesta pesquisa se ligam a indícios de singularidades, provocando as ideias para potencializar possibilidades de pensarmos o impensável. “O impensável é o que faz que o pensamento pense, identificando-se com ele como a pele com o corpo – porque ela é esse corpo e está fora dele como limite” (SOUSA DIAS, 1995, p. 59).

Nesta pesquisa, a Filosofia e a Educação aparecem como campos intercessores, e as nossas investigações fluem por movimentos infinitos com os cotidianos escolares, pensando-os como um *plano de imanência*. Entendo, com Deleuze e Guattari (2009, p. 54-55), “que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns aos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança outro instantaneamente”. Dessa maneira, os cotidianos escolares como um plano de imanência *não param de se tecer, gigantesco tear, onde as imagensnarrativas são personagens conceituais* com os quais criamos conceitos.

Pensar com algumas aproximações filosóficas provoca exercícios de deslocamentos para compreendermos uma *EducaçãoFilosofia* para além de um movimento reducionista de reflexão sobre a Educação. Deleuze e Guattari (1992, p.13) não nos falam, especificamente, de educação, mas seus conceitos filosóficos nos permitem *devirespensamentos* com potências de compreensões e criações de conceitos nesse campo. Pois, de acordo com esses autores, *a Filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos*. Assim, como os conceitos filosóficos não são criados para definir o que uma coisa é; os conceitos educacionais devem ser criados com *interesses pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.?* Por isso, os conceitos em Educação são tecidos por redes de singularidades e não devem ser universalizados. Podemos concordar com Deleuze (1992, p. 37), quando diz que “o conceito deve dizer o acontecimento, e não a essência”.

Por esses caminhos que nos relançamos como *professoraspesquisadoras* para pensar um *dever-corpoacontecimento* que tensiona o corpo percorrendo por movimentos infinitos um plano de imanência; é o exercício de pensar com o *corposentidos*. Experimento, então, compreender, com Deleuze e Guattari, o plano de imanência como os cotidianos, porque é único, mas como imanência não diz de algo, de uma coisa, não possui estatuto de verdades. Dessa forma, como os cotidianos, a imanência tem movimentos e experimentações que criam conceitos e inventam significados. A imanência é uma vida de pura potência e a potência da vida com os cotidianos é inapreensível, pura imanência.

Fazemos, na tessitura das nossas conversas, um esforço coletivo de não nos “contentarmos em agitar velhos conceitos estereotipados” (DELEUZE; GUATTARI, 2009 p.109), para pensarmos com os “corposentidos como um devir” nos nossos cotidianos vividos.

Corpo
 Sentidos
 Nascimento do Terceiro
 Aprendizagem
 Nascimento e conhecimento
 Escrever
 Sexo
 Quimera
 Vinco e laço
 Primeiras recordações
 Dia. Noite. Manhã
 Rosácea
 Trinado, música
 Dança
 Magnificência
 Alegria, dilatação, criação
 (SERRES, 1993)

5.2 Em foco, o corpo: que focos? que corpos? os *corpossentidos*

(...) 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, p. 45) 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.

Pensamos o *corposentidos* com suas ambivalências e significações, falamos do *corpo alado* (Serres), do *corpo rascunho* (Le Breton), do *corpo paradoxal* (Gil) 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, p. 11, grifo meu), *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’²⁵. 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 dominar o corpo e as paixões – mas nós sequer sabemos de que é capaz um corpo. Porque não o sabemos tagarelamos.

5.3 O *corposentidos* significanteflutuante: Viagens com Claudinha e Lucinha

Vivemos porque somos corpo, essa carne divina de inteligência ‘alada’.

Muitas foram as minhas conversas com Claudinha, aliás, conversamos desde a sua pós-graduação na UFF e sei que seguiremos com as nossas conversas para além desta tese. Mas, o que trago, agora, são narrativas tecidas no *espaçotempo* desta pesquisa.

Eu queria muito que você fossa lá na escola! Você tem que ver. Eu lido bem com isso, mas é engraçado.

Desde que eu cheguei à escola e fui apresentada à Direção como a nova professora de Educação Física, de imediato foram me mostrar o meu espaço de trabalho, ou seja: a quadra. Você sabe, temos até a metáfora do ‘quadrado mágico’, quer dizer, aquele pensamento único acerca da Educação Física na escola. Se não temos esse espaço determinado, tanto a Direção quanto alguns professores acham que não temos

²⁵F.Nietzsche. *Fragments posthumes* – 1882-1884, V. 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. p.67-68.

condições de trabalhar, pois fora das linhas do ‘quadrado mágico’, o que podemos fazer? Como jogar? E se não tiver material, que no caso são as bolas das modalidades esportivas, então? O que vamos fazer?

Mas eu juro, nunca pensei assim! Pelo contrário, sempre me incomodou esse lugar fixo, determinado para o meu trabalho. Sempre pensei em ampliar os espaços da Educação Física na escola, usar outras salas, outros espaços para que ela saísse dessa exclusividade da quadra.

Como essa escola que fui trabalhar é de Educação Infantil, vi a possibilidade de fazer coisas diferentes do trivial, queria criar outras maneiras de trabalhar com o corpo, até porque nessa fase o trabalho com as crianças na Educação Física ficava muito preso às questões da Psicomotricidade²⁶, coisa que eu também faço e não estou criticando, é que eu queria ousar mais, fazer conexões com outras formas de linguagem que estão na escola, como trabalhar com as tecnologias (imagens, vídeos, filmes). Pensava num trabalho onde as perspectivas do corpo máquina, modelado (tão presentes ainda nas práticas da Educação Física), fossem colocadas em xeque com um corpo da contemporaneidade, midiático, mediado pelas artes, pelas tecnologias... Com tudo isso, eu estava cada vez mais contaminada pela vontade de não me fixar num lugar para trabalhar. Mas, no dia a dia encontrava problemas e obstáculos. Se a proposta de aula junto com os(as) alunos(as) era ir para a sala de leitura ou de informática, ou qualquer outra sala, encontrava alguns problemas. Primeiro porque a sala já estava tomada pelos horários pré-determinados, era preciso muitas negociações estressantes. Quando conseguia uma brecha para me infiltrar, lá vinha um ou outro dizer que ali não era o lugar de uma aula de Educação Física, pois o lugar dessa disciplina era lá fora ou desculpas do tipo:

“Infelizmente não temos como lhe dar o som, a sala, ou outra coisa qualquer porque já é de outra professora e, portanto, ela deve usar a qualquer momento, mas, no próximo semestre nós iremos colocar o seu pedido na lista de verba, na lista de horários”. Se fosse levar um aparelho de DVD ou um computador, toda a parafernália para a quadra de aula era impossível e a quadra era descoberta, e em Acari, quase sempre, faz um calor incrível. E como se não bastasse, às vezes, no primeiro tempo de aula, a quadra encontrava-se com mau cheiro de urina do cachorro ‘Sentinela’, que ficava solto durante a noite. Infelizmente o cachorro morreu no ano seguinte.

Nesse momento, o convite feito por Claudinha se juntou ao desejo de Lucinha, para que eu fosse até as suas escolas. Misturou-se a isso a minha vontade curiosa, despertada com as suas falas acerca desses cotidianos vividos. Até então, estava nessas escolas levada por suas histórias narradas e por algumas fotografias que me mostraram. Mas, nas nossas conversas, decidimos que eu iria conhecer esses *espaçostempos* escolares.

Antes desse momento, preciso destacar, essa fala de Claudinha me fez lembrar sentidos e significados muito familiares, que, vividos há décadas, agora atravessavam os sentimentos que me invadem no processo de escrita desta tese.

Por trilhas que independem do tempo cronológico, ainda partilhamos muitas dúvidas e incertezas acerca do que está em jogo, quando pensamos no corpo no cotidiano das aulas de Educação Física. Sem generalizações, o que divido com elas, nessas circunstâncias, é o

²⁶ Claudinha me falou um pouco mais acerca do que estava chamando de Psicomotricidade, disse que fez alguns cursos e que entende a Psicomotricidade como um campo transdisciplinar de educação e (re)educação motora. Segundo ela, *seus aspectos vão desde uma abordagem mais funcional, passando pela relacional, até a mais holística. Confesso que já passei por quase todas essas correntes o que, críticas à parte, já equivaleria a dizer sobre discursos de cada abordagem, limites, avanços e consequências inesgotáveis que não caberia discorrer neste momento.*

sentimento de desprestígio, de descontextualização de um processo de *saberesfazeres* que extrapolam os limites e as possibilidades das linhas da quadra esportiva, o chamado ‘quadrado mágico’, para uma compreensão de que são múltiplas as potencialidades que se tecem nos *espaçostempos* dessa prática pedagógica.

A maneira como Claudinha pensa sobre a sua necessidade de viver de forma diferenciada o seu cotidiano de professora, cria *táticas e maneiras de fazer* para pensar o seu local de trabalho como *um lugar apropriado*. Nessas circunstâncias, o *corposocial* é o que, ao mesmo tempo, se tece com as redes que circulam pelos ambientes escolares e aquele que vai produzindo sentidos outros que se encarnam naquilo que chamo de *corposentidos*. Portanto, é um *híbrido* que compreendo saboreando com Soares (2009) o que ela bebeu na fonte com Bhabha (1998, p. 49), quando me diz que pensa

hibridização como superposição, combinação, multiplicidades processuais, dinâmicas, abertas, inacabadas. O híbrido não é uma síntese, um mix, mas menos que um e o dobro e, por isso, uma ameaça, a potência do híbrido é tornar-se inclassificável.

Assim pensando, vamos compreendendo que a intenção de modelizações corporais fixadas em espaços ordenados e hierarquizados se esvai na incapacidade de fixação desse corpo flutuante significante em aberto, que é o corpo do mundo que habita a escola. Estamos falando com Gil (1997, p. 16), do “corpo paradoxal”, aquele em que sempre há sentido, há significado, mas “é impossível atribuir-lhe um sentido referenciável e preciso”, bem como um ponto de fixação no seu significado.

Mergulhada nas viagens que partilho com Claudinha, pego algumas trilhas das tantas conversas que também tive com Lucinha e que fazem nossos pensamentos acerca dessa temática circular por significações que se tecem com as redes de conhecimentos que ainda circulam na sociedade contemporânea

Quando cheguei nessa escola, estávamos em ano de Copa do Mundo, foi em 2002. A diretora me recebeu com duas preocupações. Uma em relação aos meus horários e a outra que eu realizasse urgentemente um trabalho com os(as) alunos(as) da sexta e sétima-série com a temática da Copa. Pois, segundo ela, precisávamos apresentar para os pais, num sábado que a escola faria uma comemoração (que eu nem sabia qual era, pois tinha acabado de chegar), alguma coisa que falasse da Copa e isso é uma obrigação da Educação Física. Afinal, completou ela, é para isso que temos aula de Educação Física na escola. Assumo que isso me incomodou muito, porque eu penso numa Educação Física Escolar que é mais do que isso.

Nessas redes vamos confirmando as nossas suspeitas que vão se tornando apostas, bem como vamos encontrando nossos equívocos. O que essas situações vividas com essas professoras nos mostram é que não é possível concluir nem generalizar nada nas *prácticasteoriaspráticas* que envolvem os corpos no cotidiano escolar. O que fica exposto é que

existem movimentos que colocam sempre em tensões as concepções simplificadas que pretendem limitar as vivências com a Educação Física na escola. Essas tensões, provocadas por essas professoras, ampliam as possibilidades dessa ‘disciplina’ e compreendem suas potencialidades com as tramas que tecem com o *corposentidos*.

Figura 5 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 1



Logo, defendemos que o *corposentidos* é, também, esse que circula nas redes que se tecem com o cotidiano escolar, pois é o que está no mundo. Portanto, nos perguntamos: será possível às vivências que compõem a *prácticateoriaprática* da Educação Física, nesse ambiente e circunstâncias, aprisioná-lo?

A vontade de Claudinha de caminhar e habitar, com suas experiências docentes, múltiplos espaços na escola em que trabalha nos ajuda a pensar acerca dessa indagação.

Ela me conta:

Desafiada a ultrapassar aqueles obstáculos que apareciam e que tentavam me aprisionar a trabalhar só na quadra, resolvi que passaria a receber os(as) alunos(as) e dar as minhas aulas no hall, entrada principal da escola, ali me parecia ser bem mais agradável. A reinvenção daquele espaço de entrada por algumas horas e dias transformava aquele local formal em um tempo suspenso de festa, de teatro, de palco, de gritos, de movimento e improvisos – brincadeiras: “eu vou por aqui vocês vão por lá e a gente se encontra por aqui”, ou seja, próximos, distantes, encontros, desencontros.

Contando isso, ela detonou a bomba que já pulsava dentro da *professorapesquisadora* curiosa, e instigada por vivenciar a ousada decisão dessa companheira de profissão, que tacitamente, com *suas táticas e estratégias de praticante*, vai subvertendo uma ordem instituída e criando diferentes maneiras de viver a sua docência no cotidiano escolar, fui para Acari.

Antes de falar das nossas vivências e experiências no *espaçotempo* dessa escola, quero falar acerca do que entendo como um diferencial no trabalho de Claudinha, e que com as nossas conversas me permito destacar como importante. São os valores²⁷ que circulam por suas práticas e que ganham sentidos e significados que me tocam, tais como solidariedade, cooperação, respeito ao outro (no caso a outras) e ao coletivo. Digo isso porque sei que ela mergulha nesse cotidiano sem a arrogância de quem tudo sabe e de quem tudo pode.

Com muita clareza dos seus limites e das dificuldades que precisa enfrentar, ela bota doses generosas desses *conhecimentos especiais* em suas ações pedagógicas, tão ou mais importantes que os seus conhecimentos adquiridos e especializados pela disciplinarização, que a denomina como a ‘professora de atividades extras’, como são chamadas as aulas de Educação Física e Artes. Investe em relações de afeto e de respeito ao coletivo docente, procurando estabelecer uma cumplicidade com as ‘professoras de sala’, que são as professoras que ficam responsáveis por um grupo durante todo o dia na escola.

Assim ela fala:

Quando eu entrei para essa escola, eu senti que a Educação Física era uma atividade muito isolada, distante de tudo que acontecia na sala e distante das professoras. A impressão que tive foi que para elas o tempo dessa atividade era só o momento em que elas ficavam sem ter que controlar aquelas turmas enormes, aquele monte de crianças. E que para mim isso era muito mais fácil, pois eu podia levar para quadra e deixá-los correndo, gritando, fazendo o que não podem fazer na sala, como se eu não tivesse que enfrentar as dificuldades e os problemas que elas enfrentam no dia a dia. Com isso, havia uma lacuna enorme entre nós, e uma das primeiras coisas que eu fiz foi conversar e conhecer todas elas. Fui me aproximando e mostrando que poderíamos fazer um trabalho juntas e que para mim também era difícil, que eu também tinha dificuldades, que só pelo fato de ser fora do espaço da sala não significava que tudo era fácil para mim. Achava que podíamos fazer muitas coisas diferentes e mudar outras para tornar o nosso trabalho mais próximo e que precisávamos uma das outras para isso acontecer.

²⁷ Penso com Alves (2007) que valores são conhecimentos especiais que nos levam a ações.

Essa forma de entrar na escola e de buscar espaços de diálogos e trocas tem rendido boas parcerias, são fios que vou puxar num outro momento dessa trama.

A minha chegada na escola foi muito facilitada por essas relações que Claudinha estabeleceu com a diretora e com as demais professoras. Desse modo, depois que ela conversou com a Direção acerca do meu trabalho com ela, contou que também sou uma professora e que estamos envolvidas numa pesquisa que é também a minha tese de doutorado, fui bem recebida.

No dia combinado, chegamos à escola e Claudinha foi me apresentando às pessoas e aos espaços. Entramos pelo hall, entrada principal da escola, caminhamos até a quadra e refizemos esse trajeto voltando para o hall.

Essa caminhada foi, com o pensar de Certeau (1994, p. 171), uma viagem, “onde os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade”. Não mais a quadra ‘quadrado mágico’ sem magia nem tampouco o hall como lugar de acesso, mas sim espaços habitados por corpos tecendo “uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra”.

Percebi que o desejo de Claudinha de caminhar pela escola, de sair de um lugar fixado para trabalhar, está imbricado com as suas maneiras de *fazerpensar* a Educação Física no cotidiano escolar. Nesse sentido, caminhar é uma *prática do espaço* que está indissociada “de um lugar sonhado”, o que me leva a pensar que a sua caminhada partiu “de uma falta de lugar” (CERTEAU, 1994, p. 183). O que ela fala acerca da sua vontade de ‘se conectar com outras formas de linguagens’ que estão na escola está nos percursos variáveis que faz onde arrisca, respeita, lança suspeitas, vive *porcom* sujeições e transgressões esses *espaçostempos*.

Era uma tarde quente em Acari, e, viajando nessa caminhada pela escola, comecei a fotografar. Não tenho a experiência de uma fotógrafa, vou com Barthes (1984) e me deixo levar pelo *princípio da aventura*, fotografo aquilo que me dá *o estalo* e, então, faço uma foto existir a partir daquilo que me *advém*. Divido com esse autor a teoria de que o meu interesse por dadas fotografias está circulado por aquilo que ele chama de *studium e de punctum*.

O primeiro termo me leva a fotografar investida por aquilo que me é familiar, que faz parte de redes culturais com as quais me teço e sou tecida, algumas vezes tomada por emoções, mas sempre sujeitas a trançados de fios que passam *pelo revezamento judicioso de uma cultura moral e política*. Mas, é com o que ele denomina de *punctum*, um elemento que tensiona e “desestabiliza as marcas das moralidades e das ideologias, que escolho e dou destaque a cada

foto, no acaso que nela me punge (mas também me mortifica, me fere)” (BARTHES, 1984, p.45-46).

A fotografia nesta pesquisa, como *personagem conceitual*, não é aquela que me faz refletir, e sim aquela sem a qual não poderia pensar, um pensamento impensável, subversivo, ou seja, aquele que me desloca, me movimenta e me provoca criações e mudanças de sentidos e significados. As fotografias que trago são aquelas com as quais mergulho em lugares “habitualmente unários” (BARTHES, 1984) e me encontro com “espaços apropriados” (CERTEAU, 1994) por um detalhe que me atrai, é o punctum. “Dar exemplos de punctum é, de certo modo, entregar-me” (BARTHES, 1984, p.69).

Quando comecei os meus *usos* de fotografias com esta pesquisa, compreendi que eram elas que estavam me possibilitando o *estalo* que faz disparar as relações de significações emocionais e sensíveis, que levam a um exercício de olhar que transcende a capacidade daquilo que apenas posso ver com os olhos, órgãos da visão.

A escolha que fiz por essas fotos que estão na pesquisa, por certo, está contaminada por muitos textos que li acerca de trabalhos com fotografias. Especialmente com o texto *Imagem e Memória*, de Sylvia Caluby Novaes, fui tocada por uma sensibilidade extrema da autora ao mostrar, em seu ensaio, que tudo que vê nas fotos não é tudo que sabe e que essas fotos expressam. Vou com ela quando diz que, “aliás, é bem típico das fotografias – quanto mais sabemos sobre o contexto em que foram captadas, mais elas podem expressar. Não que elas nada digam a um expectador que tudo desconhece desse contexto, dessa cultura” (NOVAES, 2009, p. 113).

Nesse sentido, as fotos que trago escrevem comigo, com Lucinha e com Claudinha o texto deste trabalho, sem elas o texto não seria esse. No entanto, sei que com essas mesmas fotografias outros textos podem ser pensados, sentidos e escritos.

Esta pesquisa nos envolve em tudo e todos os sentimentos e emoções que nos ligam, três mulheres professoras de Educação Física, ao *devirpensar* com o cotidiano escolar.

Com essas maneiras de usar, as fotografias postas em séries, únicas, sem uma preocupação de uniformização de suas disposições ao longo do texto, capturam-me porque captam acasos, que, como diz Barthes (1984, p.85), me pungem. Pensando com esse autor, é “o punctum, aquilo que acrescento a foto e que todavia já está nela”.

5.4 O *corposentidoviajante*: nascimento do terceiro

(...) estriado, anuviado, tigrado, zebrado, ondulado, sarapintado, chamalotado, conturbado, constelado, multicolorido, impetuoso, turbulento, incendiado, matizado.

Michel Serres, Eis o corposaber, o corposentidos (escrito meu).

As viagens de Claudinha foram as caminhadas com as crianças por outros espaços, ambas tecendo e sendo atravessadas por outras aprendizagens. As leituras de Serres (1993, p. 23) me movem no processo desta pesquisa, e por isso me ensinam: “decerto, não aprendi nada de que não tenha partido, nem ensinei os outros sem os convidar a abandonar o seu ninho”.

Foi assim com a Educação Física na Escola de Educação Infantil Ana de Barros Câmara. “Era única e assinalada, **presa no lugar da quadra, um ‘quadrado mágico sem magia’**, vais tornar-te em vários, **‘a sala de informática, a biblioteca’, o refeitório, etc.**, por vezes incoerente, então **escolhes ‘o hall’**, como o universo que no começo, diz-se, explodiu com um grande estrondo, **o desejo de movimentar-se**. Parte, e então tudo começa, pelo menos a tua explosão em mundos à parte. E tudo começa por esse nada. (...) Nenhuma aprendizagem evita a viagem” (SERRES, 1993, p.23).

Caminhada de trançados incertos, um investimento por trilhas onde não se sabe qual é a saída, nem sequer se preocupa com isso, se lança. Parte, sai e cria um terceiro, mais virtual do que real, potente. Não é mais a quadra nem o hall, é o nascimento de um terceiro, é um terceiro espaço vivido, aberto, dilatado com corpos e “com sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos, com o *corposentidos*, que vibra como uma instabilidade, como um terceiro não excluído, entre o equilíbrio e o desequilíbrio, entre o ser e o nada” (SERRES, 1993, p.24). “Matizado, impetuoso, ondulado, multicolorido...” como o manto de Alecrim.

Com as palavras de Serres (1993), digo o que com ele penso e o que gostaria muito de falar, mas que, certamente, depois de ler o que escreveu, acho que a minha maior contribuição é citá-lo.

(...) esses terceiros lugares constituem a terra ou o mar, ilhas ou caminhos; esses terceiros lugares constituem a carne viva e visível, quente e tangível na vida, ou no espaço observável sobre o mapa, do projeto mais intelectual, sábio ou cultural, e de ética tolerante, da terceira instrução, meio harmônico, entre as duas margens, filho da cultura erudita e do saber saído das humanidades, da erudição técnica e da narrativa primorosa, do que é recolhido e inventado, ambos conjugados porque na realidade não se pode separar a única razão da ciência universal e do sofrimento singular (p. 153).

Figura 6 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 2



Figura 7 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 3



Figura 8 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 4



5.5 O *corposentidossaber*: Mergulhado em circulações de saberes: potência de criações e liberdade de invenções.

O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo.

Michel Serres

Esta pesquisa com cotidianos escolares é tecida por redes dinâmicas que movimentam, incontrolavelmente, as praticantes que nela estão mergulhadas. Junto com Lucinha e Claudinha, nos nossos movimentos de compreensões e de aprendizagens com esses *espaçostempos*, ‘atiramos para muitos lados’. Metaforicamente, o que digo é que conversamos, ouvimos, discutimos, concordamos, discordamos, comparamos, estranhamos, enfim, muitas pulsões do humano nos fizeram vibrar.

Cheguei à escola com Lucinha, aproximando-me de uma ‘realidade’ que me era familiar e fui fotografando. No entanto, a familiaridade não contém as surpresas e os imprevistos, pois o contexto cotidiano de uma escola é único e, por mais que tenhamos aproximações com ele, a ‘realidade’ *apenas se insinua não se entrega*, como diz Simmel, aquele que, admirado por seus estudos avançados da sociologia dos cotidianos, é chamado por Serres de ‘*franco atirador*’.

Nesses caminhos, colocamo-nos à deriva e tecemos uma multiplicidade de processos que desenham percursos diversificados que se desdobram *porcom* as nossas propostas investigativas. Entretanto, destaco que não creio que isso signifique que sejam quaisquer percursos.

Para me ajudar a explicar o que estou dizendo, chamo Esteban (2003, p. 203), que, em suas discussões acerca das tessituras metodológicas nas pesquisas com os cotidianos, trabalha com Maturana²⁸ e aprofunda o entendimento do conceito de *deriva* formulado por ele. Com ela, compreendo “que estar à deriva não significa ir em qualquer direção”, mas escolher entre as direções possíveis que emergem a partir das “redes de conhecimentos e significações” (ALVES, 2008) tecidas em relações com os “praticantes” (CERTEAU, 1994) envolvidos nessas pesquisas, sempre em meio às circunstâncias.

Portanto, o que escolhemos, as opções que fazemos, como as organizamos e o que com elas pensamos com os cotidianos pesquisados colocam em evidência alguns “fios e nós que compõem o emaranhado de relações que se traduz no episódio insignificante” (ESTEBAN,

²⁸ A obra de Humberto Maturana, usada nesse estudo de Esteban (2003) é *Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001.*

2003, p. 204). Episódios que não se incluem nos discursos afirmativos de algumas pesquisas que, pretensamente, pensam conhecer e controlar tudo o que acontece nesses *espaçostempos*, desconsiderando toda a complexidade que com eles se impõe.

Assim, escolho agora falar de um aluno que faz aula de Educação Física com Lucinha, na Escola Estadual Professora Alcina Rodrigues de Lima. Poderia ser, para alguns, insignificante, uma coisa comum, fato rotineiro na organização escolar. O que teria sido significativo ao ponto de nos fazer falar a respeito dele?

Para essa indagação, não trago uma resposta. O que trago são os sentidos e os significados que me afetam nessa situação tão cotidiana e tão cheia de potencialidades que desatam os nossos modos de pensar, muitas vezes embotados.

Na quadra, as crianças entravam e saíam, também criando os seus movimentos imbricados nos movimentos da atividade que não se interrompia. Olhando para tudo isso que acontecia ao mesmo tempo, um menino, especialmente, chamou a minha atenção. Ele já estava fora da quadra e fez a minha câmera desviar em sua direção. Eu o fotografei uma vez, duas, três e, compulsivamente, fui acompanhando os seus movimentos.

Nesse momento, esqueci a aula que corria e redesenhei o foco da minha atenção. Essa mudança de percurso que me absorve vem dos fios que tecem e são tecidos com as tramas das redes que são esses cotidianos. Sempre imprevisíveis, enredam-nos por aquilo que delas e com elas se insinuam e nos provocam.

Desafiada a tentar compreender essa experiência, vou rever as fotografias. Logo nas primeiras, percebo o que, com Barthes (1984), chamo de “uma outra expansão do punctum”. Aquilo que, sendo o detalhe que me chama, é, ao mesmo tempo, sem nenhum paradoxo, o que preenche toda a fotografia. O olhar altivo do menino, sentado à vontade na grade que cerca a quadra, insinua estar alheio ao que acontece, parece distante de tudo que se desenrola na quadra.

Uma armadilha! Logo percebe que eu estou com a câmera voltada para ele, movimentar-se com muita liberdade e destreza e sorri para mim. Não resisti e me aproximei dele. Falante, logo disse seu nome: Manoel. Continuo puxando conversa e pergunto se ele não gosta de Educação Física e por que não está participando das atividades. Lucinha já tinha me dito que no início da aula fazia jogos de correr, piques, que eles(as) gostam muito e ela usa como um ‘aquecimento’²⁹ para as atividades que serão propostas adiante.

²⁹ Habitualmente, nas aulas de Educação Física, o início das atividades é composto por exercícios e/ou jogos que visam preparar os alunos para as atividades seguintes. São formas de aquecer a musculatura que será solicitada, bem como trabalhar a frequência cardíaca para um esforço maior no decorrer das aulas.

Manoel me responde com firmeza e rapidez, dizendo que gosta, sim, mas é que naquele dia havia esquecido que não poderia fazer aula vestido com calça jeans e, por isso, ‘estava de fora’.

Das conversas com Lucinha, eu já sabia como ela lidava com essa questão do uniforme em suas aulas.

A escola cobra uniforme, que é a camisa. Para a Educação Física me foi passado que era a camisa e um short azul escuro. Conversei com a coordenação e expliquei que se isso fosse cobrado, sem nenhuma abertura, muitas crianças ficariam sem fazer as aulas. Ponderei que, contanto que a roupa fosse adequada, no sentido de que não atrapalhasse os movimentos, a cor não seria o mais importante. A conversa não foi fácil, pois ela dizia que isso fere as normas e que, aberta essa exceção, poderiam ocorrer desordens em relação ao uso do uniforme no dia a dia. Fui argumentando, mas acho que só consegui quando usei o fato de que se muitas crianças ficassem de fora por causa do uniforme seria um tumulto geral na escola. Com isso ela concordou que houvesse certa flexibilidade, mas ressaltando que eu deveria sempre falar da importância do uniforme. Ficamos assim. O que eu conversei com os(as) meus alunos(as) foi que precisavam estar com uma roupa confortável, que permitisse movimentação. Dessa forma, a única coisa que eu não aceito é a calça jeans.

Sem questionar a sua posição, compreendo que Lucinha, como uma *professorapracante*, negociou os *usos* do uniforme de acordo com suas convicções. Seu maior interesse é, como ela disse, ‘*não barrar a participação das crianças por causa da cor da roupa*’. Nesses processos de negociações, ela cria uma outra norma que, como sentiremos adiante, será burlada pelas *táticas dos(as) alunospraticantes*.

Volto a Manoel, e o que penso flui com as fotos, “personagens conceituais que operam movimentos que descrevem o plano de imanência ou o contexto cotidiano e circunstâncias, e intervêm na própria criação de seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 86).

Quando Manoel percebe que as brincadeiras vão se modificando e que Lucinha traz um material diferente – os “bolões”-, sente que a motivação aumenta, fazendo a maioria de seus(as) colegas se divertir, rir, gritar, etc. e parte para um processo de negociações. Aproxima-se de Lucinha, dizendo lembrar que tinha um short na mochila e pergunta se pode entrar na aula. Com o consentimento da professora, sai correndo e volta com uma bermuda jeans, com a qual brinca e se movimenta sem restrições, aliás, da mesma forma que fazia malabarismos, pendurado na grade da quadra, vestindo a sua calça jeans.

O que ressalto com essa experiência é que, no cotidiano escolar, nada nem ninguém está totalmente submetido às lógicas que estruturam esses *espaçostempos*, nem, tampouco, as normas que se criam para eles. Como, também, ninguém está imune às burlas das “táticas devacionistas, que, com outras maneiras de fazer, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento

‘diferentes e interferentes’, dando origem a ‘novas maneiras de utilizar a ordem imposta’” (OLIVEIRA, 2008).

A coordenação burla os *usos* do uniforme para não romper com a pretensão que a escola tem de conseguir controlar todo o seu funcionamento, com horários rígidos e espaços limitados. A professora *cria táticas* para garantir a participação das crianças nas aulas, mas restringe o jeans e libera totalmente os *usos* de roupas coloridas, burlando o combinado que enfatizava a importância da cor azul marinho, a oficial da escola. Manoel cria uma *tática de praticante* para não participar da aula quando não tem vontade, dizendo que esqueceu o short, mas recria sua própria *tática* quando diz lembrar que tinha um short, e ainda burla a proibição do ‘jeans’ quando participa ativamente vestido de ‘bermuda jeans’.

O que tudo isso me leva a pensar é que a criação de movimentos potencializadores de transformações no ambiente escolar, com intenções de promover ações inclusivas e emancipadoras, não está linearmente ligada aos estudos que se debruçam sobre as previsões, os planejamentos, e os currículos oficiais da escola.

Com essa pesquisa, compreendo com Alves (2008), que só mergulhada nas redes cotidianas que tecem a escola é que podemos falar com ela acerca dos *saberesfazeres* que nela circulam. Reforço que essa tomada de posição *políticapedagógica* não está investida por um ‘otimismo metodológico’, pelo contrário, o que aqui se coloca é uma longa caminhada com enfrentamentos, frustrações, conquistas, retrocessos, desafios, transgressões e sujeições. Tudo junto e misturado numa luta árdua para fraturar e superar metodologias e conceitos pedagógicos produzidos pelos paradigmas que se estruturam pelas lógicas homogeneizadoras produzidas com as ciências modernas e que ainda circulam na contemporaneidade.

Figura 9 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -1



Figura 10 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -2



Figura 11 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -3



Figura 12 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -4



5.6 *O corpositidosparadoxal: O lugar do corpo no cotidiano escolar eou o corpo em espaços apropriados?*

O nosso corpo não cessa de assumir milhares de formas imprevisíveis; ele transforma. Longe da estabilidade, ele se move; longe do movimento isolado, ele muda; estas metamorfoses imprevisíveis por vezes necessárias, com frequências possíveis, às vezes impossíveis, só podem ser definidas como contingentes. Assim, as quatro modalidades ou contingências – imprevisível, necessária, possível e impossível – mostram que o corpo vive no modal e visa ao potencial.

Michel Serres

Como alguns fios de pensar e rememorar a vida brotam e fluem sem pedir licença, nesse momento senti vontade de destacar que essas conversas tecidas com Lucinha remontam momentos da nossa infância, onde nossa amizade se embaralhava com situações de conflitos de uma ‘estética que marca o gênero feminino’: o comprimento dos nossos cabelos.

Tenho uma fotografia, que está colada em minha memória, de um tempo onde o cabelo longo de Lucinha era o meu desejo de menina que teve o cabelo cortado pela mãe porque pegou

piolho na escola. Hoje, percebo que o tempo que me acomete ao falar dessa foto não é o cronológico, datado da década de 70 quando foi tirada, mas, sim, o tempo do *acontecimento*, que, inapreensível e incontrolável, invadiu a escrita da minha tese.

Bem, acho que tudo isso me ajuda a dizer que as conversas com Lucinha têm marcas de muitos *espaçostempos* vividos e que essas marcas estão nos fios desta pesquisa. Nela caminhamos problematizando tudo isso, bem como algumas questões de professoras de Educação Física, que nos movem.

No contexto deste trabalho, acredito que o cotidiano escolar, a partir do qual Lucinha solta os fios que tramam nossas conversas, não a coloca tão próxima do coletivo docente da escola onde atua, especialmente do coletivo de professores(as) de Educação Física.

Figura 13 - Pensar e rememorar a vida – memórias da escola



Diferentemente da escola de Claudinha, Lucinha não é a única professora de Educação Física que lá trabalha. Como ela mesma já contou, não há uma integração, uma interatividade entre esses docentes, o que a faz sentir um grande abismo entre o que faz e pensa e o que está escrito como sendo o planejamento da Educação Física. Segundo ela, existe um planejamento para essa disciplina, que é o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola, mas, conforme decisão da Coordenação, esse documento é elaborado pelas coordenadoras de áreas, junto com a Direção. Como a vice-diretora é uma professora de Educação Física, esse coletivo já está representado.

Embora isso a incomode, não é assunto fácil de ser tratado e, apesar de saber que não deveria ser assim, ela e alguns colegas desistiram de se colocar acerca desse assunto, que, em suas palavras: “ultrapassa as possibilidades deles e as relações de poder são muito difíceis de

serem negociadas, por isso optaram por não discutir mais isso e cada um faz o seu trabalho. É assim que funciona, isso é a realidade daqui”.

Respeito o que aqui se silencia, pois senti que limites estavam postos em relação a esse assunto para Lucinha, apenas destaco que o que acontece nessa escola não é uma novidade nem um fato inédito.

Sabemos que, muitas vezes, algumas discussões são enfraquecidas pelo próprio modo de organização dos processos de escolarização. Não por acaso, as grades de horários fragmentadas em disciplinas com conteúdos selecionados de formas desconectadas vão ajudando a pulverizar as possibilidades de discussões coletivas acerca de situações complexas, como as que se impõem para falar do Projeto Político Pedagógica da escola.

Sigo concordando com Alves (2008), quando pensa acerca das divisões dos saberes e das consequências que essas colocam ao coletivo docente. Com as muitas redes de poderes que circulam por uma escola, ela nos alerta que é preciso um processo de controle muito grande para fazer parecer “normal” uma sequência como essa:

Durante meia hora os alunos fizeram uma “redação” sob o título “Como eu vejo a Copa do Mundo”; em seguida; apanharam o caderno de matemática e resolveram uns problemas relacionados à divisão; pausa para o recreio (os alunos voltaram muito excitados porque, entre eles, estão fazendo um campeonato de futebol, do qual algumas meninas também estão participando); depois de um descanso com a cabeça na carteira, quando comentaram baixinho, com a professora reclamando do barulho, os “lances” do jogo, trabalharam com o atlas, em um pequeno mapa sobre a região Nordeste; por fim, no final do dia, realizaram no pátio um ensaio de canto do Hino Nacional, para a festa de aniversário da escola que aconteceria daí a uma semana (p. 87, 88).

Assim, as coisas seguem, essa sequência me leva à Escola Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, na qual Lucinha trabalha, e a um dia em que lá estive. Encontrei os(as) alunos(as) formados em fileiras no pátio, cantando o hino nacional. No final da cantoria, a diretora, que da sua sala tinha uma visão completa do pátio, (visão panóptica?) de posse de um microfone, deu a ordem para seguirem para as suas salas. Saíram todos(as) correndo, e os que se dirigiram para a quadra comemoravam o fato de que para eles(as) a sala, agora, era o espaço reservado para as aulas de Educação Física. Na correria, gritavam:

-Me dei bem! Me dei bem!

-Vamos correr! Vamos pular!

-Valeu! Quadra... Quadra...

Acho que essas manifestações denotam a sensação de liberdade que sentiram depois de serem dispensados das fileiras que os aprisionavam. Cabe, aqui, dizer que não tenho um otimismo ingênuo em relação à disciplina Educação Física como redentora dos problemas que

colocam as tentativas de adestramento aos *corpóssentidos* no cotidiano escolar. O que penso, junto com Claudinha, Lucinha e tantos outros e outras, é que existe nos *espaçotempos* dessas aulas potencialidades que precisam ser vividas, como as que partem do princípio de que o corpo sabe dizer eu sozinho (SERRES, 2004).

Na Escola Professora Alcina Rodrigues Lima, esse espaço para a Educação Física é fixo, é na quadra esportiva. Lucinha me conta:

Nessa escola são muitas turmas, e muitos alunos(as) de idades diversas. A escola foi construída para atender todos os níveis (fundamental, médio e noturno). Esse último tem uma turma que estuda das 7h às 10h30, pois atende a quem pega no trabalho mais tarde e vai até a noite, não podendo estudar a partir das 18h. É uma loucura! Atende uma demanda enorme e muito variada. Por isso, a escola foi construída com muitas salas, algumas bem pequenas, e o melhor espaço, mais livre e arborizado, é a quadra, construída bem no centro da escola.

Os próprios alunos(as) ficam ‘loucos’ para usar a quadra, para eles(as) é como se fosse o espaço de liberdade, pois podem correr e se movimentar. E, nessa realidade, eu também acho isso, acho o melhor lugar para trabalhar, nem questiono! O que eu me preocupo em fazer é negociar com as turmas para que a quadra não fique sendo só o lugar de jogar futebol e queimado, que é o que geralmente é pedido por eles(as). Para isso, com algumas turmas, eu tenho até uma brincadeira, que virou o que chamamos de “dia do combinado”.

Depois falaremos do ‘*dia do combinado*’, o que ressalto agora é que, colocando em diálogo as conversas com Lucinha e as com Claudinha, penso em duas *professoraspraticantes* que em seus cotidianos criam e produzem outras *maneiras de fazer* na Educação Física Escolar, com *táticas* que as fazem compreender de maneiras diferentes os *usos* da quadra de esportes como *espaçotempo* de suas aulas.

O desejo de ‘viajar’ de Claudinha, e de fugir do ‘quadrado mágico’ como um espaço fixado para suas propostas pedagógicas, é o mesmo que faz com que Lucinha nem pense em sair do espaço da quadra, observado como um *espaçotempo* determinado para as suas aulas. Ou seja, ambas querem proporcionar aos(às) alunos(as) momentos de prazer, de possibilidades de experimentações e de vivências com um *corpóssentidos* alado, criativo e potente de muitas significações.

O que está posto em relação *aos usos* de um espaço (a quadra) é um jogo de apropriações e de reapropriações que se dá por diferentes *combinações operatórias de usuários*, em determinadas circunstâncias. Esse jogo se tece *porcom* fios de desejos, poderes, seduções, convencimentos e negociações constantes que circulam nas redes cotidianas. Com isso, criam-se efeitos e outras possibilidades para a Educação Física no ambiente escolar.

Certeau (1994, p. 41) me ajuda e com ele compreendo que (...) “essas maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado

pelas técnicas da produção sócio-cultural. Com isso, posso dizer que Lucinha e Claudinha fazem dos seus lugares de trabalho *espaços apropriados* onde circulam os *corposentidos*.

Avanço com meus pensamentos, mergulhada na fala sensível de Lucinha, que escuta os ruídos dos *corposentidos* de seus alunos(as). São eles que, sujeitos às distribuições espaciais e às lógicas escolares, que por momentos os aprisionam em salas de aulas pequenas e em cadeiras enfileiradas, se expandem, se tocam e criam mundos quando se deslocam para a quadra, e deitam, rolam, relaxam e se jogam aos raios de energia do sol, que invade esse espaço.

São poucos os momentos que eles(as) podem se sentir mais livres, que podem ousar deitar, relaxar... e não serem chamados à atenção. Quando eles chegam à quadra, percebo que estão precisando de um tempo para ‘respirar’, antes de começar a receberem tarefas, ordens, etc. Então eu incorporei “esse tempo” que parece de “não fazer nada, de não estar dando aula” como tempo produtivo no meu trabalho. Nas minhas aulas, eles(as) podem ter esse tempo do corpo que pede para não ser incomodado, sabe como é? É um tempo de cada um, do jeito de cada um, e eu acho isso fundamental, e eles(as) também, eu sinto isso.

Mas até eu chegar nesse nível, não foi nada fácil, não são só para eles(as), os alunos(as), que são muito cobrados. Nós, professoras, também somos. Eu já tive uma fase de me preocupar com o fato da diretora ficar olhando e achando que eu não quero dar aula, de outros professores(as) comentarem que a Educação Física não é nada, e que se você não tiver um apito na mão, berrando no meio de um jogo, não está dando aula. Hoje eu lido melhor com isso, porque são muitos anos de escola.

Figura 14 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -5



Figura 15 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -6



Figura 16 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -7



Figura 17 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -8



Esses sentimentos de apreensão, e de certo receio, em relação às avaliações feitas na escola acerca de seus trabalhos docentes, são compartilhados com Claudinha.

Trago, nessa trama de conversas, pedaços de suas falas, onde também reconhece e destaca os momentos nos quais ficava envergonhada por concordar com as fugas e as escapadas que as crianças davam de seus comandos durante as atividades.

Não é fácil! Você chega à escola achando que tem que controlar toda a turma, que todo mundo tem que estar envolvido com o que você propõe. Isso, primeiro, para pensar que está sendo uma “boa professora” e, segundo, e mais preocupante, é para mostrar para a Direção, para os outros que podem estar vendo a sua aula, que estamos dando “aula de verdade”. Porque na sala de aula é assim: não pode levantar, não pode fazer outra coisa que não seja o que foi mandado, então, fica aquela sensação que para a Educação Física ser valorizada também tem que funcionar assim. Mas, eu já passei dessa fase, hoje penso que o diferencial, para nós, é compreendermos que o conhecimento se dá no prazer, no lúdico, no corpo que pode expressar seus sentidos e desejos. E que também é impossível controlar todos, nem que nós quiséssemos, pois cada um é um; tem seu tempo e se interessa por coisas diferentes. Uns gostam de muito movimento, agitação, outros já gostam dos momentos que eu faço um teatro de fantoches, canto, etc. Tem crianças que não gostam de algumas atividades e ficam de fora, sem nenhum problema, para mim. Atualmente eu permito, sem culpas ou receios, que alguns vaguem e explorem os espaços fazendo coisas diferentes, isso não me incomoda. Mas, às vezes, atrapalha a organização da escola, por exemplo, quando um aluno vai parar em outro grupo. Eu não me importo, muitas vezes estou fazendo atividades com um grupo e quando vejo tem outras crianças, de outros grupos, olhando ou até brincando junto.

Figura 18 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 5



Figura 19 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 6

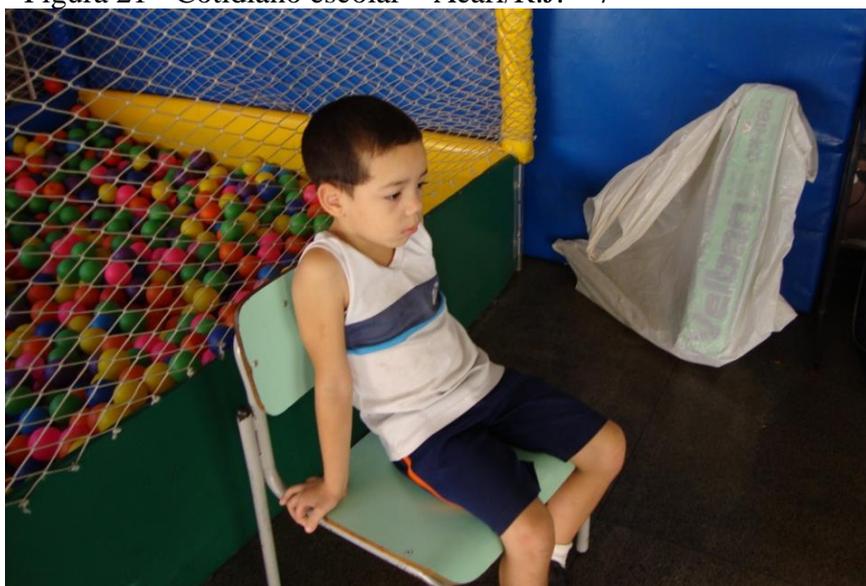


O corpele é um corpo paradoxal – ao mesmo tempo lugar do individual na sua qualidade de contenção e também do coletivo na sua qualidade de permeabilidade do entre-lugar que coloca o corpele na sua potência de abertura e qualidade de borda, criando fluidos de expressividades de novos sentidos. (GIL, 2004).

Figura 20 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 7



Figura 21 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 7



Lembro-me bem de que esses sentimentos também já foram meus, quando estava professora na escola e sofria das mesmas angústias.

Sei da complexidade que envolve essa discussão e que ela passa por muitas formas pelas quais o mundo se constitui. Para além daquelas intenções que pretendem nos controlar e colocar normas de “ser professora” dentro do ambiente escolar, sei que o que respinga dentro também está fora desse espaço, o que me leva a dizer que não existe uma separação entre as redes cotidianas que tecem, concomitantemente, o *foradentro* desse ambiente.

São múltiplas as redes de relações e conhecimentos que circulam por uma escola e a fazem acontecer como uma instituição social. Portanto, é impossível pensá-la separadamente do contexto e das circunstâncias que a tecem e nos quais é tecida.

Assim sendo, não tomo nenhum aspecto como único para essa problematização, mas escolho destacar o quanto somos marcadas por um processo de formação inicial, norteado por um currículo fragmentado e tecnicista. Isso cabe para a Educação Física, porém não é uma especificidade dessa profissão. Penso, com Ferraço (2008, p.144),

que as políticas curriculares realizadas no Brasil nos últimos anos e os currículos prescritivos construtivistas arquitetônicos que delas decorrem têm reforçado princípios consagrados no paradigma da ciência moderna, tais como, compartimentalização, precisão, linearidade, hierarquização, causalidade, quantificação, entre outros. Esses princípios se revelam na forma como a escola é projetada, desenvolvida e usada (sua construção, organização e atribuição de funções) e na forma como o saber é trabalhado (disciplinas, planejamentos, atividades, avaliações, etc.).

Tudo isso levado em consideração, ressalto, como *professorapesquisadora*, um posicionamento fundamental para as pesquisas com os cotidianos, como esta que escrevo: sé com as multiplicidades de relações que se tecem *porcom* as redes de conhecimentos e significações que circulam no cotidiano escolar que podemos dizer que muitas ações, como as de Claudinha e Lucinha, apontam que, *ao mesmo tempo que esses princípios são reforçados, eles também são superados*.

Por isso, dizemos que os currículos oficiais, com todas as suas dobras e em todos os seus desdobramentos, não se absolutizam nos cotidianos escolares. Eles são permeados, trançados e, conseqüentemente, burlados por fios que criam movimentos e possibilitam a realização de outros currículos tecidos *porcom* as ações de praticantes que dão vida a esses *espaçostempos*. Essa vida que me faz pulsar com as *imagensnarrativas* dessas duas *professoraspesquisadoras* que estão comigo neste trabalho e com tantas outras e outros que fazem muitas escolas acontecerem.

Aprendo com Claudinha e Lucinha, que aprendem todos os dias na vida que tangencia seus cotidianos escolares, que o corpo é, como fala Gil (1997, p.162), necessariamente paradoxal: “limite entre a organização dos órgãos e sua potência de afectabilidade no encontro com o mundo. Um corpo que se reinventa sempre em relação a outros corpos. Essa metamorfose se dá na zona de vizinhança que é o lugar do viver criativo”.

5.7 O corposentidosfluido: fugas, desvios, deslizamentos.

O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo.

Michel Serres

Viver o cotidiano de uma escola expõe o formal e o não-formal como processos intrinsecamente enredados. Dessa forma, são múltiplas as redes cotidianas de *saberes-fazer*s que se tecem com a dinâmica de todas as relações que se estabelecem nesse contexto e circunstâncias. Concordo com Ferraço (2007, p.76):

quando pensamos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras questões. De fato, se nos situarmos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos! ()

Claudinha também parece concordar com Ferraço, ao narrar um pouco do seu cotidiano:

paralelamente ao que estava fazendo com alguma turma na aula, as coisas aconteciam. Uma hora ou outra as turmas passavam cruzando todo o pátio, em fila, em forma de trem, cantando: “merendinha, merendinha, vou comer, vou comer, para ficar bem fortinho e poder crescer”. De vez em quando, um ou outro aluno, inusitadamente, aparecia pelado, saído do banho, segurando sua toalha na cabeça ou surgia outro do banheiro pedindo ajuda para calçá-lo, para abotoar suas calças, amarrar os seus sapatos, limpar o seu rosto e o seu nariz. Ou, ainda, para dar um abraço, um beijo, para dizer que te amava e que caiu: “tia, olha só meu o meu machucado”. Outras vezes, eram os pais discutindo esperando a hora de entrar na secretaria para desabafar com a diretora. Lembro da vez em que socorremos uma mulher grávida que teve os primeiros sinais de contração ali no pátio. Os alunos e eu ajudamos a colocá-la deitada em um dos colchões que na hora usava com as crianças na aula. Tudo isso passando ao lado, ou melhor, dentro da aula. Sem citar a hora da entrega das merendas, os homens que fazem obras na escola, etc. Além desses, também passam os vendedores de livros, de CDs, DVDs, professores de outras turmas que saíam da reunião no auditório para tomar um cafezinho, vendedores de salgados e doces (que por sinal são muitos gostosos), vários tipos de transeuntes passavam no meio da aula.

Figura 22 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 9



Figura 23 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 10



Figura 24 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 11



Figura 25 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 12



Figura 26 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 12



Esse relato de Claudinha é um relato da sua viagem por outros *espaçostempos* das suas práticas cotidianas, dizendo, como Certeau (1994, p.201-202), que “é uma prática do espaço”. O lugar do hall é ocupado por multiplicidades de *operações de usuários*, do tipo *táticas* e perde qualquer *possibilidade de configuração instantânea de posições e de indicações de estabilidades* para ser vivido como um *lugar praticado*.

A falta de um espaço potencializou os deslocamentos dessa *professorapracante* e produziu o que, com Bhabha (1998), chamo de *entre-lugares*, e que compreendo, com a ajuda de Soares (2009, p. 41), “como um espaço de confusões e negociações, povoado por intervenções imprevisíveis e impossíveis de serem controladas, que afetam e desviam o pensamento”, provocando, com os *usuários*, irrupção de outros sentidos.

Com Lucinha, a potência de seus *usos* da quadra a faz fronteira fluida. Nela existe criação de outros sentidos, dentro da significação que lhe é dada.

Espaçotempo de movimentos de correr, jogar, tocar, ser tocado, conversar, trocar afetos e desafetos. Aqui a quadra se constitui num *entre-lugar*. *Lugar praticado* por uma sensibilidade que possibilitou viajar por um espaço compreendido como fixado pelas lógicas hegemônicas que circulam no ambiente escolar. Ou seja, sem sair do lugar que lhe foi imposto, teceu, com seus alunos(as), *redes de conhecimentos e significações* com as redes de relações e saberes que circulam no cotidiano escolar e que invadem quaisquer lugares, independentemente de quaisquer divisões, muros ou grades.

Nesse sentido ou, melhor dizendo, com todos os sentidos, os fluxos, as invenções e as criações que circulam *porcom* essas redes cotidianas rompem com qualquer tentativa de

aprisionamento e mostram que o *corposentido* é um *corpoacontecimento*, indominável e inclassificável.

Quando eu estou na quadra, tudo acontece ao mesmo tempo, e acho que é assim mesmo. Escapam para conversar, para fazer tantas coisas, como, também, outros entram para perguntar, os que passam ficam e os que estão saem. Mas é assim, na escola e nas minhas aulas, são tantas pessoas juntas que é impossível que todas pensem ou façam as mesmas coisas juntas. Se eu quisesse fazer isso, acho que não ia conseguir, por isso vou lidando com um e outro do jeito que dá, do jeito que acontece a cada dia, a cada aula.

Deslizamentos, fluxos e desvios. Por *entrelugares*, o *corposentidos*, em potencial e/ou em virtualidade, existe e se opõe, criando fissuras nas tramas do poder.

Figura 27 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -9



Figura 28 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -10



Figura 29 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -11



Figura 30 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 14



5.8 O corpos e voadores: sujeições e transgressões

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direção. Eis as três primeiras singularidades, as três variedades de alteridade, as três primeiras formas de se expor. Porque não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa, ao outro. Jamais saberei o que sou, onde estou, de onde venho, para onde vou, por onde avançar. Exponho-me aos outros, às singularidades.

Michel Serres

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-fazeres*, 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*³⁰ de *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.

³⁰ 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 relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos* (1994, p.102).

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 *espaçostempos* 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” (CERTEAU, 1994, 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 Ferraço (2007, p.19), 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 ().

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* (ALVES, 2008, 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

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 (CERTEAU, 1994, p.151, 152).

5.8.1 Da Branca de Neve aos Cabelos de Lele³¹ – 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 apaixonou-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,

³¹ 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.

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.

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 vídeo³² 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.

Figura 31 - Cotidiano escolar Acari/R.J. - 15



³² 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.

Figura 32 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -12



Figura 33 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -13



5.8.2 “O dia do combinado”: movimentos de Lucinha

A Educação Física Escolar³³ 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 *prácticasteoriapráticas* homogêneo e unificado.

³³ 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.

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, nesta tese, 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 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 uma 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, p. 583) 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*”.

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 *professoraspraticantes* 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.

Figura 34 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -14



Figura 35 - Cotidiano escolar – Niterói/R.J. -15



Figura 36 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 16



Figura 37 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. – 17



6.9 O corposmatizado: híbrido, inclassificável, ALADO

(...) Julgam-no convertido, mudado, transformado? Decerto.

(...) Esqueceu tudo obrigatoriamente, mas lembra-se disso quando é preciso.

(...) Julgam-no um duplo?

(...) Consideram-no como triplo?

(...) Ainda o desprezam, mas ele é múltiplo!

Michel Serres

Na Escola de Educação Infantil Ana de Barros Câmara, vivemos muitas experiências ao longo deste trabalho. Com esses processos de pesquisa *mergulhamos* (ALVES, 2008) em uma “metodologia do efêmero” (FERRAÇO, 2008). Essa escolha nos proporciona algumas

oportunidades de caminhar por tentativas de desnaturalizar aquilo que, habitualmente, em nossas investigações, ressaltam por serem familiares, cenas consideradas ‘comuns’.

Nesses *espaçostempos* nos entregamos aos *devires*; *acontecimentos* que ultrapassam o que o olhar pode nos dizer. Assim, não existe a possibilidade de falarmos dessa escola com uma realidade dada, fixa e estruturada. Deixamos aflorar as nossas experiências singulares e coletivas tecidas, também, pelas nossas capacidades de imaginar.

Entre muitas coisas que aprendi com Vilela (2009), trago a compreensão de que “a imaginação é a faculdade que conduz todas as outras ao combate”. É a imaginação que nos permite redimensionar a potência dos nossos ‘olhares’ face aquilo que nos é apresentado como ‘real’.

Quando ‘olhamos com todos os sentidos’ para algumas situações que inesperadamente nos afetam, abrimos trilhas que nos possibilitam imaginar e partilhar outros encontros. Trago de Larrosa (2006), o sentimento de que esses encontros significam a condição de topar com aquilo que não buscamos. Isso exige de nós movimentos que reconfiguram, rizomaticamente, os nossos modos de pensar e de sentir.

Quando estive na escola, durante a realização de uma das atividades, duas meninas me chamaram à atenção e comecei a segui-las com o poder de quem está com a câmera nas mãos. Sinto, como Sontag (2004 p.41), “que fotografar é atribuir importância” àquilo que imaginamos quando vemos. Concordo com o que me diz Serres (2001): que a importância do que podia ver, com essas meninas, me disse muito mais do que eu via.

Dessa forma, já não podemos afirmar que o que vemos é a realidade. Portanto, narro a minha experiência com essas meninas como um exercício da minha imaginação sob essa ficção que é o real.

Essa situação gerou em mim uma tensão. Será que elas gostariam de ser especialmente fotografadas? Teria eu o direito de fazer isso? As autorizações dadas pelos pais para a realização da pesquisa na escola inclui a autorização de seus filhos(as)? Eu tive/tenho muitas dúvidas acerca de tudo isso, mas assumo o que fiz e escrevendo sobre isso percebo que fiz porque queria compreender o que não pedi para ser compreendido. Essa sensação me bateu forte e, por isso, ao rever essas fotografias, fiz a opção de trazê-las nesta tese, porque sem elas não poderia ter pensado nem tampouco imaginado tudo isso.

Nas pesquisas com os cotidianos, a poeira não deve ser varrida para baixo do tapete. Acredito que assumir essa nuvem de poeira que pairou no ar, ao longo do processo de escrita deste texto, ajudou-me a sentir que a ideia do mergulho não é simples e que às vezes achamos que estamos mergulhadas quando apenas molhamos os nossos pés.

Essa experiência me fez pensar, novamente com Ferraço (2008), que enquanto tentamos lidar com as diferenças, com as multiplicidades de sentidos e significações, *os(as) alunos(as)*

as expressam continuamente, diariamente, sem precisar que a escola ou nós, professoraspesquisadoras, tenhamos dado nenhuma autorização.

Destaquei essa série de fotos em meio a tantas outras. Optei por elas, para com elas dizer, com Deleuze (1992), que os *deviresacontecimentos* sobrevoam esses cotidianos escolares criando tessituras de sentidos com lógicas plurais. São as redes de relações efêmeras que se trançam com todos(as) os praticantes nesse *espaçotempo*.

O *punctum* nessa série de fotos é, para mim, o *corposentidos* mais virtual do que real. Relança o meu desejo de mostrá-las “para além daquilo que ela dá a ver: não somente para o ‘resto’ da nudez, não somente para o fantasma de uma prática, mas para a excelência absoluta de um ser, alma e corpo intrincados” (BARTHES, 1984, p.89).

Gil (1997 p. 184, 185) bebe em Deleuze e Guattari e me ajuda a falar desse “corposentidos como corpo desejante que comporta todo virtual do seu desejo, ultrapassando o corpo anatômico da medicina e o corpo fantasma da psicanálise. O corpo é poder de transformação e devir – devir sensitivo, afectivo”.

Converso com Claudinha, enquanto vemos essas fotografias. Pensamos que poderia ser um pequeno episódio acontecido no decorrer de uma aula, que para alguns nem chamaria tanta atenção. Mas, como partimos do princípio que são os ‘pequenos momentos’, os ‘acontecimentos tidos como insignificantes’, que nos permitem dizer para além daquilo do que já foi falado, essas fotos nos deram o que pensar e o que falar.

Como disse Claudinha:

em outros tempos, eu era uma professora muito preocupada em encher as aulas com conteúdos e atividades. O desconhecido, o imprevisível e a multiplicidade de experiências corporais vividas, que fugiam de uma organização que eu queria dar, eram invisíveis para mim, simplesmente as ignorava, pois se não pudesse disciplinar, controlar, nem as olhava. Hoje, talvez um pouco mais madura, corro risco de não dar todos os conteúdos programáticos, mas pelo menos repenso nestas outras formas de manifestações de expressões corporais que estas fotografias nos mostram.

Nós vimos essas fotos, com nossos *devires* por significações efêmeras com os *corposentidos*. Elas nos disseram de potências de *acontecimentos* de um corpo em tessituras de relações de autoconhecimento, com sentidos e significações com um outro corpo por movimentos de tocar e ser tocado em meio a tantos outros. Ainda nos dizeres de Claudinha, são *maneiras de acarinhar e de brincar de representar papéis sem os meus mandos: “faça aquilo, faça aquilo lá”*.

Essas meninas se tocam, cuidam-se, protegem-se, brincam e sofrem, afetam-se e nos afetam, e com essa densidade de entrega mútua são protagonistas de uma multiplicidade de cenas, nas quais os *corposentidos* variam investidos por formas de controles e subversões que neles se inscrevem. Potentes, híbridos, inclassificáveis – ‘alado’- escrevem e (re)escrevem, com desenhos rizomáticos, suas inserções *carnepele* no mundo dos sentidos.

Aventuro-me, ousou e me arrisco quando trago os meus pensamentos com essas fotografias. Cheios de incertezas, são enunciações filosóficas, movimentos feitos *porcom* intermédio das fotografias como *personagens conceituais*. Ficam aqui as fotografias, convidando todos e todas para outros movimentos, outras enunciações.³⁴

Figura 38 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 18



Figura 39 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 19



³⁴ Penso, com Deleuze (2004), que não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produtor de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por “agentes coletivos” não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades) (p. 51).

Figura 40 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 20



Figura 41 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 21



Figura 42 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 22



A pele sabe explorar os arredores, os limites, as aderências, bolas e nós, litorais ou cabos, os lagos, promontórios e dobras. O mapa na epiderme exprime certamente mais do que o toque, mergulha profundamente no sentido interno, mas começa no tato. Assim, o visível diz mais do que o visível (SERRES, 2001, p.20).

No rastro desses movimentos, vou com *devirespensamentos* (DELEUZE; GUATTARI, 1992), experimentando com multiplicidades de sentidos, o que, nas palavras de Gil (2004), são *pequenas percepções* que potencializam abrir o *corposentidos* e expandir a vida por contágios de afetos. Tocamos e somos tocados.

Nessa viagem os limites entre dentro e fora se dilatam, é o *nascimento de um terceiro – dentrofora* – com intensividades de *deviresoutros*.

Flutua, rola, cai, levanta, saltita, experimenta, inventa, corre e voa. São os *corposentidosalados* (SERRES, 2004) que fraturam e convulsionam o instituído e o visível, possibilitando outros modos de percepções das sensibilidades com *dobras*³⁵ Deleuze (2004) de sentidos e significações que criam mundos dentro do mundo onde existimos.

A sensibilidade, alerta, aberta a todas as mensagens, ocupa mais a pele que o olho, a boca ou a orelha... Os órgãos dos sentidos acontecem aí quando ela se faz doce e fina ultra-receptiva. Em alguns lugares, em locais determinados, ela se refaz até a transparência, abre-se, estende-se, até a vibração, torna-se olhar, ouvido, olfato, paladar (SERRES, 2001, p.66).

Figura 43 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 23



O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem “vibrações”, ressonâncias e cavam “caminhos”. O sentido nele se desdobra e nele se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos (LE BRETON, 2007, p.110).

³⁵ Penso, naquilo que me foi possível compreender com Deleuze (2004), que na *dobra* há um novo que emerge desde dentro do plano. A *dobra da dobra* existe aí, no *plano de imanência*.

PARA O FINAL DESSA CAMINHADA: OS PONTOS QUE NÃO SÃO FINAIS

O otimismo de exercício e de combate continua verdadeiro, mas reverte-se e rapidamente desaparece quando se justifica o darwinismo social e a exploração dos homens por seus semelhantes. Como então, negociar o sofrimento? De maneira positiva e negativa, assim como a violência.

O corpo sobrevive aproveitando-se dessa dupla cegueira. Ele não ilude, mas permanece silencioso; diz a verdade, mas nós a ouvimos mal. Sua experiência leva vantagem sobre qualquer tipo de especulação

Serres, 2004, p.42.

Por entre trilhas e partilhas, os caminhos percorridos nessa longa caminhada estão tecidos, muito mais, por partilhas. Escrevi este texto e o compreendo como uma produção coletiva, como uma trama de fios que vieram puxados e, também, intrusos, dos muitos contextos cotidianos nos quais circulo.

Dessa forma, destaco o Grupo de Pesquisa do Laboratório de Educação e Imagem, coordenado pela minha orientadora nesta tese, professora Nilda Alves.

A minha participação nesse grupo foi muito significativa no processo de escrita deste texto. O convívio com os(as) pesquisadores(as) desse grupo me fez compreender que os *conhecimentos são tecidos por redes* de diálogos e compartilhados em meio a compassos e descompassos. Muitas vezes, me achei e me perdi, mas, como diz Noel Rosa, *quem acha vive se perdendo*. Foi em meio a esses movimentos que este trabalho foi escrito.

Com Alves (2008), trouxe para esta tese a crença de que “diferentemente daquilo que foi apreendido na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência, existem conhecimentos que são criados com as redes que se tecem porcom praticantes em todos os espaçostempos da vida cotidiana”. Assumi como escolha necessária para a pesquisa realizada, as alternativas que nos colocam enredadas aos processos metodológicos com os cotidianos, especialmente com os cotidianos das escolas pesquisadas.

Nesses percursos, umas escolhas me colocaram diante de outras e foi preciso fazê-las com perdas e ganhos. Com isso, admito que não existe a pretensão de dar conta de toda complexidade que se impõe com a realização da pesquisa. Esse texto tem marcas dos meus tantos limites e dos meus equívocos.

A temática em foco neste estudo circula pelas compreensões de corpo no ambiente escolar, com ênfase nas aulas de Educação Física. Meus interesses nessas discussões vêm, há muito tempo, buscando rediscuti-las, trazendo outras problematizações, nem melhores nem piores, contudo, diferenciadas das formas que são mais recorrentes no campo da Educação Física. Como já disse no texto, isso não significa que haja uma hegemonia de pensamentos, acerca dessa temática, consolidada no campo. O corpo como foco de pesquisa comporta uma polissemia. A maneira como trabalhei na minha pesquisa foi a minha opção.

Fiz isso com duas *professoraspraticantes* e com os cotidianos das duas escolas em que trabalham. Lucinha e a Escola *Professora Alcina Rodrigues de Lima* e Claudinha, na *Escola de Educação Infantil Ana de Barros Câmara*, são as minhas intercessoras na tessitura deste texto. Reafirmo o que aprendi com Alves (2008), que não poderia falar desses *espaçostempos* sem ouvi-las e com elas compartilhar nossas dúvidas e experiências.

Com os percursos metodológicos pelo campo com os cotidianos, fiz diversas escolhas. Destaco que a opção por trabalhar com as *imagensfotográficas* e com as *conversasnarradas* dessas duas professoras traz, nesta pesquisa, um diferencial que cria outros modos de pensar o corpo e provoca outras tensões em suas múltiplas possibilidades de compreendê-lo.

O que quero dizer é que, como doutoranda na área de Educação, amparada pelo campo de confluência das pesquisas com os cotidianos, me aventurei num *mergulho políticoepistemológico* com autores(as) que me proporcionaram trabalhar com fotografias e narrativas. São aqueles(as) que estão na escrita do texto, com os quais me coloco em diálogos e vou tecendo outros *saberesfazeres* porcom *redes de conhecimentos e significações* (ALVES, 2008).

Minha orientadora, em suas pesquisas com imagens, foi me apresentando Roland Barthes e Susan Sontag, entre outros(as). Também com o grupo de pesquisa, e com a sua orientação, li e estudei com pesquisadores(as) e autores(as) que se debruçam nas pesquisas com os cotidianos. O meu texto é todo marcado pelo que com eles(as) pude aprender e compreender.

Nesse contexto, todos(as) foram de grande importância, sobretudo Michel de Certeau, que, com seus estudos, traz a complexidade da elaboração de uma *teoria das práticas cotidianas*. Luce Giard, a respeito da obra desse autor denominada *A Invenção de Cotidiano – As artes de fazer*, identifica “‘a questão indiscreta’: Como se criar?, que toma o lugar daquela que fora a ‘imperiosa urgência’: ‘criar o quê e como?’” (p.12, 13). Com esse questionamento, convulsiona a rigidez das lógicas sociais estruturadas por um poder hegemônico, para pensar com “um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades,

mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (p.18).

Foi por esses caminhos que trançei as minhas vivências com as *imagensnarrativas* de Claudinha e Lucinha para tensionar e fraturar uma concepção hegemônica de corpo que ainda circula nos *espaçotempos* dessas escolas, especialmente nas aulas de Educação Física.

Pensamos e valorizamos as situações cotidianas, com as quais essas *praticantes* professoras e seus(as) alunos(as) nos apontam, com outras “maneiras de fazer”, muitas “pistas e indícios” (GINZBURG, 1987) que mostram que tanto a escola quanto o corpo, nesse ambiente, são tecidos por lógicas plurais que não os aprisionam a modelos e normas instituídas.

São com as *táticas* e com os *usos* (CERTEAU, 1994) diferenciados e singulares que podemos pensar e falar acerca do que chamo, neste trabalho, de *corposentidos*.

Acredito que com isso tenha sido possível trazer para os estudos com o corpo, no campo da Educação Física Escolar, alternativas diferentes para tensionar algumas questões que faço nesta pesquisa. Como, por exemplo: o que se compreende por trabalhar com o corpo? O que é corpo? De que falamos quando dizemos de um corpo? O que pode um corpo?

Para essas e tantas outras perguntas não trazemos uma resposta. Coerentemente com os percursos metodológicos traçados, temos situações vivenciadas nos cotidianos dessas escolas que contribuem para provocar outras interrogações, fraturar concepções naturalizadas e desestabilizar um entendimento de corpo como máquina biológica. Sobretudo, mostro que a Educação Física na escola não é um celeiro para descobrir novos atletas, ênfase que é dada pelo Ministério dos Esportes, considerando-a como sinônimo de competições desportivas excludentes.

Ela é, e pode ser, muito mais, como, por exemplo, quando narro o que a partir das nossas conversas chamo de: *movimentos feitos por Claudinha e Lucinha*. Com eles apresento algumas das possibilidades de aprendizagens emancipadoras tecidas neste texto. A Educação Física Escolar é, com os *corposentidos*, *espaçotempos* potentes de problematizações acerca de questões contemporâneas que estão nos contextos sociais e, conseqüentemente, circulam pelos ambientes escolares.

A potência de tudo que essas professoras mostram em seus cotidianos, com criações, burlas, negociações, sujeições e transgressões, instigou-me a buscar mais. Essas tensões fizeram pulsar em mim o desejo de complexificar os meus pensamentos com os *corposentidos*.

Afirmo, sem medo de errar, que esse desejo se concretizou com o Estágio de Investigação e Aprofundamento que realizei no meu doutorado-sanduíche, em Portugal.

Como penso no corpo com cotidianos escolares, não deixei escapar a oportunidade de conhecer uma escola pública no Porto. A experiência que vivi, e que narro nesta tese, deixa transparecer as marcas que trago de processos de formações pautados por uma racionalidade técnica instrumental, como as histórias da minha graduação, que trago das minhas memórias.

Esbarrei nos meus limites e tropecei, porém foram esses ‘passos mal dados’ mais um chamamento ao exercício constante que precisamos fazer ao nos dispormos a pesquisar com o campo com os cotidianos.

Ao longo dessa caminhada, especificamente com os estudos que fiz no Departamento de Filosofia da Universidade do Porto, foi com a orientação da Professora Investigadora³⁶ Dra. Eugénia Vilela que pude mapear um território para ampliar e aprofundar as minhas discussões, enfaticamente com foco na temática corpo.

A intercessão desses dois campos de pesquisa - educação e filosofia - reafirma a minha compreensão de que é fundamentalmente importante estabelecer diálogos com diversas áreas de estudos.

Com isso, questiono mais uma tentativa hegemônica de atribuir às áreas biomédicas uma posição hierárquica para as discussões que giram em torno de corpo. Pois, para denunciar isso, tomo emprestadas as palavras que Nilda Alves usa para nos estimular em nossas lutas *políticopedagógicas: a luta continua, companheira!*

Essa fratura que acuso com a minha pesquisa serve para despertar a necessidade de lutar por novas conquistas que promovam mudanças nas lógicas que organizam os órgãos governamentais de fomento às pesquisas. Neles, a Educação Física está na área da saúde. O que quero dizer com isso é que trabalhos como este, que problematizam o corpo no campo das Ciências Sociais e Humanas, raramente, para não dizer nunca, são contemplados com verbas para a realização de pesquisas nas universidades e nas escolas públicas.

Apesar disso, foram as aproximações com a Filosofia que ajudaram essa minha empreitada. Difícil, digo mesmo ‘difícultoso’, foi caminhar por essas trilhas. Mas, ‘como nem tudo são espinhos’, com competência e generosidade, a professora Eugénia me apresentou alguns autores, que eu trouxe para este texto. Posso dizer do filósofo José Gil, e, sobretudo, de dois autores que foram decisivos nesta pesquisa, pois com Michel Serres e David Le Breton, por algumas de suas obras que uso neste trabalho, meus pensamentos transbordaram e viajaram.

Tudo isso me ajudou a criar outras tensões para falar desses cotidianos escolares com os *corpossentidos*, especialmente por aberturas que me permitiram passagens pela filosofia de

³⁶ Professora Investigadora é, como falam os portugueses, o que nós chamamos de professorapesquisadora.

Gilles Deleuze e Félix Guattari. Quero declarar, humildemente, que foram realmente ‘passagens’, como me disse Vilela (2009).

Apropriei-me como pude dos conceitos filosóficos trabalhados por esses autores, com muita consciência de que dei, apenas, o primeiro passo para essa parceria que acho promissora. Pensar os *corposentidos*, mesmo que ainda seja com as compreensões preliminares que teci de *devires*, *acontecimentos*, *rizomas*, *virtualidades*, *planos de imanência*, *personagens conceituais*, já me fizeram deslizar por tensões inovadoras no campo da Educação Física.

Assim, falo com as *prácticasteoriaspráticas* de Claudinha e Lucinha e seus movimentos de sujeições e transgressões com *corposentidos* – *significantesflutuantes*, *viajantes*, *saberes*, *paradoxais*, *fluidos*, *voadores*, *matizados*, *alados*.

O que defendo com essa tese é que os *corposentidos* são todos esses, juntos e misturados, potentes a um só tempo, ‘*num instante quase sem tempo*’ (VILELA, 2009), de temporalidades efêmeras. São esses os que inscrevem e (re)escrevem com *deviresacontecimentos* (DELEUZE; GUATTARI, 2009) uma multiplicidade de sentidos que preenchem a vida com diversidades de *redes de conhecimentos e significações* (ALVES, 2008) e irrompem o mundo com todos os sentidos, imprevisivelmente.

Assim sendo, afirmo que a vida que invade os *espaçostempos* escolares é tecida *porcom* esses mesmos *corposentidos* e, portanto, mesmo que exista uma pretensão de aprisioná-los ou moldá-los com as lógicas normativas instituídas pelas redes de poderes, eles deslizam e escapam. Os *corposentidos* são *híbridos*, *inclassificáveis* (Soares, 2009).

Os corposujeitos no cotidiano escolar: inapreensíveis.

Figura 44 - Cotidiano escolar – Acari/R.J. - 24



Por isso, no final dessa caminhada, na escrita da tese, trago pontos que não são finais, com os quais vou continuar estudando, questionando, conversando e exercitando *porcom* novos processos investigativos.

Nesse caso, a tentativa não é a de concluir, mas a de resgatar e destacar *acontecimentos* que se potencializaram com esta pesquisa. Sei, ainda, que, mesmo assim, não consegui destacar todos os pontos que estão neste texto e que me fugiram em meio a tanta complexidade.

Peço aos leitores e leitoras que desejarem, que apontem tantos outros pontos quantos quiserem. Uma das propostas desta pesquisa é que ela seja lida por pessoas que, como eu, se interessam por essas tensões. Portanto, existem espaços para concordâncias, discordâncias, críticas, sugestões e complementações.

Tenho a convicção de que não me omiti, de que assumi as minhas escolhas e que as declarei tomando posições metodológicas, epistemológicas e políticas, com base nas minhas crenças e nos meus valores. Contudo, uma única verdade não foi exposta, nem poderia ser, pois não acredito em verdades absolutas, nem nas minhas. Essa tese é uma obra aberta, sintam-se à vontade, e que venham os diálogos

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; 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; 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, v. 4, p.1 8, 2007. Disponível em: <www.revistateias.proped.pro.br>.

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

ALVES, Nilda; 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, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2000.

BARTHES, Roland. *A Câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: PROTEORIA, 2001.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: PROTEORIA, 2001.

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: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CUPOLILLO, Amparo. *Corporeidade e conhecimento: diálogos necessários à Educação Física e à escola*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2007.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 4

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

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

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e Conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. (orgs.). *O sentido da Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FOERSTER, Heinz von. Visão de conhecimento: disfunção de segunda ordem. In: _____. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

GIL, José. *Movimento Total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução Geraldi, J. W. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n.19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e Sociedade*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

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.

LEFÉBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006

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.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MERLEAU PONTY. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

NAJMANOVICH, Denise. *O Sujeito encarnado: questões para pesquisa no / do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Corpo: Imagem e Memória. In: MAMMI, Lorenzo e SCHWARCZ, Moritz (orgs.). *Fotografia*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escola sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, Fried Dora (org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

REGO COSTA, Mauro Sá. O corpo sem órgãos e o sentido como acontecimento. In: ASSIS, Silva Inácio (org.). *Corpo e sentido: a escuta do sentido*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANCHES, Carmen. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

SERRES Michel. *O Terceiro Instruído*. Tradução Serafim Ferreira. Instituto Piaget – Lisboa, 1993.

SERRES Michel. *Variações sobre o corpo*. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, Ana Márcia. *Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade*. Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Física e Desportos).

SOARES, Carmem Lúcia (org.). *Corpo e História*. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2004.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *A Comunicação Praticada com ao Cotidiano da Escola*. Vitória: Espaço Livros, 2009.

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

SOUSA DIAS. *Lógica do Acontecimento: Deleuze e a Filosofia*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

VILELA, Maria Eugénia. *Do corpo equívoco: Reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade*. Porto: Editora Angelus Novus, 1998.

VILELA, Maria Eugénia. *Do corpo equívoco*: Reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1996.

VORRABER, Marisa Costa (org.). *A escola tem futuro?*: Entrevista. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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