

Educação Física cultural: carta de navegação

Marcos Garcia Neira

*Faça como o velho marinheiro
Que durante o nevoeiro
Leva o barco devagar
(Paulinho da Viola)*

Embarque

A carta de navegação é um recurso imprescindível para quem tem que percorrer longos trajetos, quer sejam aéreos ou marítimos. Enquanto a bússola e o GPS indicam a direção, a carta sinaliza o relevo, distâncias, profundidades, perigos e pontos de referência que podem ou não ser considerados pelo navegante no momento em que traça a rota. Circunstâncias e intempéries obrigam-no a mobilizar conhecimentos, refazer os cálculos e planejar novamente o percurso, aprendendo a cada experiência.

O presente texto tem a mesma função. Não aponta o caminho, mas oferece ao professor elementos que orientam a organização e desenvolvimento das ações pedagógicas. Tal como uma carta de navegação permite planejar inúmeras viagens, as nuances abordadas nas páginas a seguir propiciam vários percursos para uma Educação Física culturalmente orientada¹. Cabe a cada professor, munido de seus conhecimentos, interpretar este mapa e, lado a lado com os estudantes, construir a própria jornada.

Três fatores motivaram a escrita. O primeiro foi subsidiar as discussões do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF). Desde o início das atividades, em 2004, os participantes do GPEF têm por hábito avaliar semestralmente os trabalhos realizados, a fim de melhor programar a temática do próximo período. Após dedicarmos três anos ao estudo e debate das teorias que fundamentam a perspectiva cultural do componente, em 2017, decidimos retornar à prática pedagógica.

Um segundo fator foi a tentativa de oferecer respostas curtas e rápidas às perguntas que têm sido feitas sobre a proposta. Muitas vezes, os professores em atuação, pesquisadores ou estudantes universitários não têm oportunidade ou tempo para traduzir em termos didáticos tudo o que já foi escrito. Em meio à correria que caracteriza o cotidiano, acabam por solicitar um material que vá direto ao assunto, sem os ornamentos da linguagem acadêmica.

Por último, a necessidade e obrigação de sintetizar as contribuições das últimas pesquisas que se debruçaram sobre a ação educativa e transformá-las em recomendações

¹ Em conformidade com a literatura, neste texto as expressões Educação Física cultural, currículo cultural, perspectiva cultural, pós-crítica ou culturalmente orientada são empregadas de forma equivalente.

didáticas. Afinal, todo o esforço empreendido na produção de conhecimentos sobre a docência da Educação Física não fará o menor sentido se não forem disponibilizados àqueles que poderão convertê-los em benefícios para a sociedade como um todo.

Quem conhece os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física cultural perceberá que esta carta de navegação simplesmente compila e, quando muito, atualiza orientações espalhadas em teses, dissertações, artigos, relatórios de pesquisa, livros e capítulos. Exceção feita ao debate sobre o conteúdo de ensino que confere especificidade à proposta, os posicionamentos anunciados consistem em uma releitura de trabalhos anteriores a partir de pesquisas recentes. Afinal, os navegantes mais experientes sabem que nenhum mapa é completo, sempre há riscos a serem contornados.

Norte, sul, leste e oeste

O início de qualquer viagem pressupõe a definição do rumo a seguir, mesmo que, durante o percurso, o destino possa ser alterado. A distância a ser vencida e o tempo de duração, mesmo sujeitos a imprevistos, dependem de um bom conhecimento do potencial da embarcação ou aeronave. Mas só isso não basta, também é necessário escolher a carta correta e saber interpretar os signos nela impressos (setas, cores, algarismos etc.). Desprovida desses saberes, muito provavelmente a leitura será equivocada e poderá causar atrasos, desvios e o fracasso da viagem.

Realizar o trabalho educacional não é diferente. É crucial que o professor faça uma boa leitura do contexto em que se encontra para que possa se decidir pela direção a tomar. Logo, se faz imprescindível um estofo conceitual que lhe permita interpretar o mundo à sua volta e traçar o caminho que seguirá lado a lado com seus alunos. A preocupação com um ensino sensível às marcas da sociedade pós-moderna e à função que a escola adquiriu nos últimos tempos, tem levado os docentes que participam do GPEF a buscarem apoio nas chamadas teorias pós-críticas para colocar em ação uma Educação Física culturalmente orientada.

Geradas em meio aos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos da Modernidade, as teorias pós-críticas ampliaram as análises realizadas pelas teorias críticas com a indagação das pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e dos processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas nas divisões de classe.

As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados

socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como campo em que ideologias se confrontam para impor sua lógica. Por sua vez, as teorias pós-críticas realizaram um deslocamento na maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder², da história e dos processos de subjetivação. Nas teorias pós-críticas, o poder é descentrado, espalhado por toda rede social. Consequentemente, o conhecimento não é exterior ao poder, mas sim, parte inerente.

Mas, ao que se deve o surgimento das teorias pós-críticas? As dificuldades de compreender a paisagem social que se constituiu no final do século XX evidenciaram o esgotamento das explicações existentes e anunciaram o surgimento do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo e Estudos Culturais, entre outros. Ou seja, as temáticas que afligem os sujeitos contemporâneos (diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão etc.) tornaram necessárias novas categorias de análise que permitissem descortinar as relações travadas entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade pós-moderna.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (SILVA, 2011). Na Pós-modernidade se questionam os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. O sujeito moderno, cuja identidade era estável e bem definida, está se tornando fragmentado, composto por várias identidades (HALL, 2006). O pós-modernismo coloca em suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 2011).

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Os pressupostos do pós-modernismo favorecem a realização de atividades de ensino que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em dúvida a promessa educacional moderna de libertação do homem através do acesso ao conhecimento científico.

² Com base em Foucault (1995), o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas transitórios e instáveis.

O pós-estruturalismo, por sua vez, pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e interpretam a realidade. O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder.

Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”; a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro. Ao implodir os binarismos de que é feito o conhecimento presente na escola (masculino / feminino, heterossexual / homossexual, branco / negro, científico / não científico), o pós-estruturalismo coloca sob suspeita a concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário. Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (FOUCAULT, 1995).

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo, as práticas corporais e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. Nesse sentido, definir o tema de estudo, organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas vozes serão representadas e outras silenciadas.

No tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai nas relações de poder entre as nações que influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos professores e nas formas de representar os participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante, quanto os produzidos por pessoas oriundas das regiões empobrecidas. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada. Os conceitos de representação, hibridismo e mestiçagem tornam-se centrais, pois permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder em que tanto a cultura dominante como a dominada se veem profundamente modificadas (SILVA, 2011).

Não deixa de ser interessante uma análise pós-colonialista das propostas convencionais de Educação Física. É notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas, do hemisfério norte e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outras mais próximas dos referenciais culturais do povo brasileiro (NEIRA; NUNES, 2009a). Dado que as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas são textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta, seja qual for a manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou outra, interferindo na sua constituição identitária.

A análise do contexto atual também se beneficiou com a emergência do multiculturalismo. Trata-se de um movimento de reivindicação dos grupos minoritários residentes nos países do hemisfério norte para terem suas formas culturais socialmente reconhecidas e representadas (SILVA, 2011). O multiculturalismo levanta uma importante questão ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas, não existe nenhum critério transcendente pelo qual uma cultura possa ser julgada superior à outra. Cada cultura é resultado das diferentes formas que seus membros, dadas suas próprias condições históricas e ambientais, intervêm no espaço social (SILVA, 2011).

Desses pressupostos, surge o multiculturalismo liberal ou humanista, que faz um apelo à essência humana apoiando-se na ideia de que as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos realizam o potencial criativo que caracteriza todos os seres humanos. Nos dizeres de Silva (2011, p. 86), “em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

Já na perspectiva crítica do multiculturalismo não é apenas a diferença que resulta de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se definir como “humano”. Uma proposta pedagógica inspirada nessa concepção não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, mas insiste na análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações assimétricas e desiguais. Nesses termos, a diferença, mais que tolerada ou respeitada, é questionada permanentemente.

O ensino de Educação Física baseado no multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das práticas corporais pertencentes a grupos distintos, promove uma reflexão sobre como essas diferenças foram socialmente produzidas e estabelecidas. O multiculturalismo crítico

problematiza e questiona a cultura corporal em circulação quando prioriza atividades que investigam os mecanismos que a regulam.

Outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade são os Estudos Culturais. Seu eixo de pesquisa principal consiste nas relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, consubstanciadas nas práticas sociais presentes em qualquer instituição. Do ponto de vista político, os Estudos Culturais objetivam a construção de um projeto de transformação social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual baseado na interdisciplinaridade e comprometido com a mudança na representação das relações de poder. Historicamente, os Estudos Culturais sofreram influências de variadas correntes. Escosteguy (2010) explica que o amparo inicial no marxismo foi importante para analisar a interface cultura e economia. Apesar da crítica ao reducionismo e ao economicismo e a contestação do modelo de base-superestrutura, a perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais ao compreender a “autonomia relativa” da cultura, o que significa que ela não é dependente das relações econômicas, nem tampouco seu reflexo, mas sofre consequências que não devem ser desprezadas.

Nos anos 1970, segundo Hall (2009), o debate promovido pelos Estudos Culturais deslocou-se da perspectiva marxista para aspectos relacionados aos conceitos de ideologia e hegemonia de Antonio Gramsci. Sob influência do filósofo italiano, o projeto político dos Estudos Culturais incluiu o conceito de “intelectual orgânico”, passando a defender que o trabalho teórico e a ação política são inseparáveis, ou seja, a produção intelectual não deixa de ser uma prática política. No princípio da década de 1980 dá-se o início da internacionalização dos Estudos Culturais com a influência dos franceses Michel Foucault, Michel De Certeau, Pierre Bourdieu, entre outros. O predomínio do marxismo cede lugar ao pós-estruturalismo, gerando novos deslocamentos e rupturas no interior do campo.

Uma das mais importantes mudanças decorreu da influência feminista (HALL, 2009). A leitura dos processos identitários baseada na classe social foi acrescida de aspectos como o entendimento da dimensão pessoal como política, a expansão radical da noção de poder, a centralidade nas questões de gênero e sexualidade, a subjetividade e o sujeito como centrais na prática teórica, além da reabertura para a psicanálise. Também eclodiram críticas pautadas em questões étnicas, de política racial, resistência ao racismo e política cultural.

Como ressalta Escosteguy (2006), os Estudos Culturais foram se transformando, mudando sua base fundamental, de modo que a classe deixou de ser o conceito crítico central, passando a ser mais uma variável nas análises. Em relação a essas transformações, Hall (2009) considera que a “virada linguística” descentrou o caminho dos Estudos Culturais. A emergência

da discursividade desencadeou a necessidade de repensar questões de cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade.

O campo dos Estudos Culturais permite um olhar diferenciado para a pedagogia. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é vista como um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. Tanto a ação didática como os conteúdos são construções sociais, encontram-se imersos nas relações de poder que incluíram determinados saberes e excluíram outros (SILVA, 2011).

Os Estudos Culturais inspiram os professores de Educação Física a borrarem as fronteiras entre cultura popular e a acadêmica, ou ainda, entre cultura de elite e cultura de massa, buscando abalar a concepção que a produção do conhecimento pertence ao curso natural da história e sinalizar que os saberes provindos das comunidades escolares também devem ser legitimados. Um currículo influenciado pelos Estudos Culturais equipara todas as práticas corporais sem qualquer separação entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano.

Enfim, uma proposta de ensino norteada (ou sulizada, lestizada, oestizada) não somente pelos Estudos Culturais, mas também pelas contribuições do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e multiculturalismo não promove a substituição da cultura corporal dominante pela dominada. O que se defende é que diversos temas relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares, por terem sido, ao longo dos séculos, desdenhados e tergiversados. Também se defende que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, isto é, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes (NEIRA; NUNES, 2009).

Explicitadas as contribuições das teorias pós-críticas para o ensino da Educação Física, resta identificar suas influências sobre o conceito de cultura corporal. De forma resumida, é possível dizer que à concepção materialista de cultura empregada pelas teorias críticas, mais tarde modificada pela antropologia interpretativa, são acrescidas as noções de cultura, discurso, identidade e diferença oriundas das teorias pós-críticas, concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros. (NEIRA, GRAMORELLI, 2017)

As teorias pós-críticas alertam que todas as práticas corporais, enquanto textos da cultura, são perpassadas por relações de poder que têm na classe, etnia, gênero, religião, geração, deficiência etc., alguns dos seus marcadores sociais. Ademais, colocam em xeque as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito

alentadas pelas teorias críticas, por não concordarem com os princípios do universalismo, essencialismo e fundamentalismo que sustentam o pensamento moderno (SILVA, 2011).

Sob esse prisma, as práticas corporais adquirem o status de textos culturais cujos significados são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade. Em certo contexto, uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina (é o caso do futebol no Brasil e nos Estados Unidos); uma dança popular pode ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite (tome-se como exemplo, o forró universitário) e, finalmente, uma luta tida como prática marginal e desprestigiada num momento, pode, em outra época, ter seu sentido relacionado a um grande espetáculo (a transição experimentada pelo UFC é uma boa ilustração do fato). Nas situações mencionadas o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal, mas sim, o resultado de ações e discursos que legitimam o significado que interessa aos grupos mais poderosos.

Como se observa, as teorias pós-críticas modificam substancialmente o objeto de estudo do componente anunciado pelas teorias críticas. Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados a eles atribuídos pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal.

Compreender a cultura corporal como um território de disputa entre setores da sociedade implica no planejamento de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e quem são os interessados. Para tanto, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecerem e reconhecerem discursos e posicionamentos antagônicos com relação às práticas corporais e seus representantes. Evidentemente, o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer “faça assim, assim e assim, e se torne pós-crítico”. Tampouco se espera que essa visão adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição.

Uma atuação didática baseada na ideia de que a cultura corporal é um território contestado requer uma certa configuração do ambiente institucional. Em primeiro lugar, todos os envolvidos têm de reconhecer o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados. Também não podem se esquecer que as práticas corporais nada mais são do que artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, é o que lhes imprime os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. Tanto a análise cultural quanto a reconstrução crítica são os eixos principais das ações didáticas. Logo,

os significados atribuídos e os dispositivos que influenciam a produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas têm que ser discutidos, assim como a vivência e a elaboração corporal. Colocado de outra maneira, o exame da teia de relações que envolvem essas manifestações não pode se divorciar da experiência de produção cultural realizada pelos sujeitos. Caso possam entendê-las dessa forma, professor e estudantes terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade.

Preparar para a partida

Parece óbvio que decifrar adequadamente os sinais da carta de navegação que se tem em mãos trará maior segurança, mas isso não garante que a viagem seja bem-sucedida. Além de verificar os equipamentos que tem à disposição, o navegante tem que analisar a velocidade e direção do vento, as condições atmosféricas, entre outros fatores antes de traçar o percurso. De forma semelhante, na perspectiva cultural da Educação Física, a definição do tema³ e das atividades de ensino a serem desenvolvidas não é aleatória. O professor avalia cuidadosamente o contexto e, com base em certos princípios, seleciona a prática corporal e como irá tematizá-la⁴.

Reconhecer o patrimônio corporal da comunidade com vistas a desenvolver uma prática pedagógica em profunda sintonia com a cultura de chegada é um princípio que inspira a definição da prática corporal a ser tematizadas e todas as demais ações didáticas. Os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, vivências pessoais, passeios, observações etc. também constituem um referencial importante, uma vez que são mobilizados para ler e interpretar a realidade. (NEIRA, 2011).

Além disso, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as práticas corporais pertencentes ao universo cultural dos alunos transformam-se em temas de estudo. Entretanto, desde já, convém ressaltar que perguntar aos alunos o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser estudada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que fazem em outros espaços está fora de questão. Reconhecer a cultura corporal de chegada implica criar condições para que os estudantes se manifestem a respeito do tema em questão de todas as formas possíveis.

³ Na perspectiva cultural da Educação Física, considera-se “tema” a prática social de uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.

⁴ A tematização consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal.

O risco desse procedimento reside no fato de que o reconhecimento poderá se apoiar em categorias que são, em grande parte, elaboradas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem dele. Uma forma de evitá-lo é incluir, dentre as atividades, leituras críticas da manifestação estudada, a fim de fazer emergir representações para que sejam problematizadas. Nem sempre isso acontece, pois, às vezes, a temática abordada se encontra alinhavada aos setores majoritários, o contexto dificulta a expressão de incômodos ou os incomodados simplesmente silenciam e não são percebidos.

Reconhecer o repertório cultural corporal da comunidade e incorporá-lo ao trabalho pedagógico está longe de ser uma tarefa fácil. Existem questões discriminatórias específicas que passarão despercebidas pela mera inclusão no currículo das práticas corporais com as quais os alunos se identificam, sem fazer emergir pontos para questionamento. A ênfase pedagógica dada, muitas vezes, contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários. O resultado só pode ser a desqualificação dos seus saberes, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e compreender suas condições de opressão.

Retomando os ensinamentos de Freire (2005), é sempre útil recordar que não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim, valorizar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas. Daí a importância de definir o tema a ser estudado mediante sua **articulação com o projeto pedagógico da escola**.

Obviamente, tampouco se trata de uma operação corriqueira. Além de possuir clareza sobre as intenções educativas da instituição em que atua, o professor tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal acessado pelos alunos, um tema cujo estudo se coadune com os objetivos definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola elaboradas por meio de debates com a participação de docentes, discentes e representantes das famílias, os professores decidem quais práticas corporais serão tematizadas no decorrer do período letivo.

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. Antes de tudo trata-se de uma postura política e pedagógica. Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos, discursos, identidades e vozes em detrimento de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos conhecimentos pertencentes aos grupos não hegemônicos.

Inspirando-se nas teorias pós-críticas, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das práticas corporais a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Essa **justiça curricular** visa romper com a exclusividade

de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder. (CONNELL, 1995)

Uma seleção cuidadosa, enfatiza Torres Santomé (1998), valoriza diversos saberes culturais e, em função disso, os alunos podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade e a validação da diversidade cultural corporal. Mas, não se trata simplesmente de preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos conferir-lhes um tratamento exótico ou episódico.

A definição das práticas corporais que serão tematizadas com base na justiça curricular promove a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural. Frise-se que, desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (COSTA, 2010, p. 140). A desconstrução põe a nu as relações entre discursos e poder.

Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta; valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições de opressão enfrentadas e as formas de resistência e superação.

Quando as atividades de ensino viabilizam um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal, o que está em voga é a **descolonização do currículo**. Uma proposta de ensino descolonizada empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas. (NEIRA, 2011)

Mas não esqueçamos que até mesmo os estudantes pertencentes aos setores em desvantagem social podem ter internalizado representações hegemônicas. Não é por acaso que os professores e professoras que se propõem a descolonizar o currículo enfrentam o dissenso. Em vez de romantizar ou silenciar os conflitos coercitivamente, o docente inspirado na perspectiva cultural sabe que a colisão das formas de representação decorre da dificuldade relacional do processo de reconhecimento das diferenças, o que torna o dissenso ou, mesmo, o conflito, importantes compreender o outro. (McLAREN, 2000; CANDAU, 2008).

A Educação Física cultural, assumidamente, se posiciona a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar

pedagógico. Em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, os professores ajudam os estudantes a identificarem vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais. Procuram reverter as posições dos alunos por meio da própria argumentação ou recorrem à seleção de temas e enfoques que explicitem as diferenças.

Uma maneira de enfrentar o dissenso é **evitar incorrer no daltonismo cultural**, tanto na seleção das práticas corporais a serem tematizadas, quanto na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino. A existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. (STOER; CORTESÃO, 1999) Por isso, o currículo cultural requer atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos: a assistência a vídeos, modos variados de participar das vivências corporais, construção de blogs, registros escritos, pictóricos, fílmicos ou fotográficos, análises de textos e imagens presentes nas mídias, elaboração de clipes, atividades partilhadas com outras escolas, demonstrações, apresentações, estudos do meio, construção de materiais, preparação e realização de entrevistas, conversas com convidados, realização de pesquisas etc.

Essas atividades podem ser tomadas como dispositivos de diferenciação pedagógica, se forem acompanhadas da sutileza que caracteriza ações didáticas que objetivam reconhecer as diferenças e potencializar as características dos alunos. (CORTESÃO; STOER, 2008). Justamente por isso, permitem identificar as leituras e interpretações dos estudantes acerca das práticas corporais; estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem; apresentar sugestões; oferecer outros conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas; e reconstruir criticamente a manifestação abordada. O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos da recriação das manifestações culturais.

Na Educação Física cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a prática contextualizada, ou seja, a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. É o que lhes permite empreender juntamente com os estudantes uma séria e compromissada análise sócio-histórica e política, trata-se da **ancoragem social dos conhecimentos**. Ou seja, as noções que alunos e professor possuem acerca da prática corporal no seu formato mais conhecido dão o primeiro impulso às ações didáticas. (MOREIRA; CANDAU, 2003)

Navegar é uma arte

Já foi dito que antes de traçar a sua rota, o viajante precisa avaliar a localidade e selecionar a carta de navegação adequada. Mas, navegar também requer a execução correta das ações que permitirão contornar dificuldades e alcançar o seu destino. Mesmo que tenha pela frente um mar tranquilo e um céu sem nuvens, é importante saber aproveitar as condições favoráveis. Algo semelhante acontece com a prática pedagógica. O resultado depende de uma boa organização e condução das atividades de ensino. Assim como acontece com o navegante, o professor tem que dimensionar corretamente as situações didáticas para que possa levar a cabo as suas intenções educativas.

É sabido que conforme o grupo social as experiências com as práticas corporais são disponibilizadas diferentemente e, mesmo no interior dos grupos, elas ocorrem de forma muito variada. Tanto as famílias socializam suas crianças em um patrimônio cultural corporal específico quanto os jovens usufruem de inúmeras oportunidades para acessar os conhecimentos vinculados às práticas corporais. Seja pelos meios de comunicação, locais de moradia, tradições grupais, experiências formalizadas ou oportunidades de lazer, as pessoas constroem e reconstróem constantemente o seu repertório.

Na perspectiva cultural, os participantes assumem a autoria curricular. Obviamente, professores e alunos possuem responsabilidades e atribuições distintas. Enquanto os docentes selecionam o tema de estudo, organizam as atividades de ensino, conduzem o processo e interpelam os estudantes, estes, com seu repertório, significações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados, conferindo-lhes novos significados, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando ativamente de muitas maneiras.

Adotando uma postura pedagógica alinhada às teorias pós-críticas e aos princípios explicitados acima, a tomada de decisão sobre o tema decorre do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade identificado por meio de um **mapeamento**. Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de reconhecer os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido; durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades: contato direto com as turmas, pesquisa do entorno, conversa aberta com os alunos etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as possibilidades pedagógicas que o mesmo apresenta. (NEIRA; NUNES, 2009b)

Um bom mapeamento, sem dúvida, minimiza a necessidade de improviso e descaracterização das atividades de ensino. O professor tem melhores condições para organizar seu plano de trabalho com base na análise dos dados garimpados. Escolhida a prática corporal, os significados que os alunos acessaram ao seu respeito devem mapeados. O que não deixa de ser uma boa ocasião para leitura dos gestos e dos discursos disseminados sobre as práticas corporais. Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso num emaranhado de relações e significados, promover a leitura dos códigos veiculados com relação às práticas corporais constitui-se numa ação didática fundamental, base da necessária crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, examinar mitos sociais que subjagam determinados grupos, gerar conhecimento baseado na pluralidade e construir um ambiente solidário em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia. A crítica cultural se viabiliza pela organização de atividades de leitura das práticas corporais.

Mediante a leitura da prática corporal, os alunos analisam sua configuração e seu posicionamento no tecido social bem como a dos seus representantes (procedimentos, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.); o modo como é organizada; como é representada por eles próprios ou por outros grupos; quais os discursos pronunciados sobre ela etc. Tais procedimentos dão visibilidade a uma multiplicidade de aspectos que remetem à análise da existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário recorrer a conhecimentos de outras áreas para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem os seus praticantes.

A problematização desencadeada pela leitura da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte e ginástica possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o acesso a outros olhares. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física (SANTOS, 2016). Implica destrinchar, analisar e abordar inúmeros conhecimentos que permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também aqueles que a produzem e reproduzem.

A problematização é um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo. Quando problematiza os discursos sobre as práticas corporais e seus representantes, o currículo se transforma em um espaço de crítica cultural, onde se propicia o questionamento sobre tudo o que possa ser “natural e inevitável”. A ideia é colocar em xeque e permitir novos olhares sobre aquilo com que usualmente se lida de modo acrítico.

Tão importante quanto a vivência corporal do tema de estudo é a leitura das relações sociais nela imbricadas. Qualquer que seja a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, docente e alunos têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e cultura que as práticas corporais adquiriram em diferentes momentos históricos.

Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física são as vivências acompanhadas de leituras e significações, além da despreocupação com a performance segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), os docentes estimulam o grupo a elaborar novas formas de praticar esportes, lutar, brincar, dançar e fazer ginástica, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais.

As peculiaridades de cada grupo e cada escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da prática corporal, proporcionando aos alunos uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para análise situacional e remodelação das práticas, a participação dos alunos envolve também a leitura da gestualidade e a sugestão de modificações à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino.

Esse processo se denomina **ressignificação**. Resignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos etc. é algo absolutamente comum. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos. (NEIRA; NUNES, 2009b)

O currículo cultural da Educação Física se inspira nessa dinâmica, valorizando-a no decorrer das aulas através da experimentação dos diversos formatos das práticas corporais conhecidas, bem como oferece condições para os estudantes realizarem as alterações possíveis, a fim de que possam vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais. Por meio de um percurso não linear, elaboram e reelaboram, à sua maneira, as técnicas corporais conhecidas ou criam outras. Ora mantêm o sentido original, ora alteram-no, assumindo a condição de sujeitos.

A perspectiva cultural da Educação Física também requer atividades de ensino que aprofundem e ampliem os saberes dos estudantes. **Aprofundar** significa conhecer melhor a prática corporal, identificar e analisar os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras. **Ampliar**, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então. (NEIRA; NUNES, 2009b)

Durante o aprofundamento e ampliação, realizam-se atividades para estudo do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco. Essa ancoragem pode ajudar a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação, como também, travar contato com outras formas de ver. O tratamento profundo do tema requer o engajamento do professor na proposta, a investigação do assunto e a seleção de materiais adequados.

As atividades de aprofundamento analisam as razões que impulsionam as modificações de determinada prática corporal. Nessa operação, as questões de etnia, classe social, gênero, religião, deficiências entre outros, são obrigatoriamente desocultadas. Enquanto isso, as atividades de ampliação permitem conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que criam e recriam a manifestação cultural. Na ausência dessas situações didáticas, os estudantes permanecem à mercê de perspectivas tendenciosas que relacionam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a finalidades mercadológicas de consumo, quase sempre embebidas de posições preconceituosas referentes aos grupos que recusam a submissão.

Visitas aos espaços onde a prática corporal acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, assistência a vídeos, leitura de textos pertencentes aos diversos gêneros literários, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras atividades de aprofundamento, permitem a análise de inúmeros aspectos da prática corporal, o que pode desestabilizar representações e levar os estudantes à busca de respostas para uma melhor compreensão do tema.

A elaboração de uma rede de conhecimentos em volta do tema estudado é o principal objetivo da ampliação. Dentre tantas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas cuja história de vida se vincula à manifestação, comparação entre variados pontos de vista dos estudantes e do educador, participação em eventos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais etc. As atividades de ampliação confrontam os conhecimentos culturais iniciais com outros, estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as leituras realizadas.

Por fim, a perspectiva cultural da Educação Física requer a construção de **registros** que facilitem a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. As anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico. Em semelhança aos procedimentos identificados por ocasião da organização e condução das atividades de ensino, **a avaliação** no currículo cultural, para além da observação, requer que se registrem as ações didáticas e as respostas dos educandos. Em alguns casos, convém recolher e arquivar exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. A reunião de informações sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das atividades. No currículo cultural, “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Os registros elaborados pelo professor facilitam a identificação das insuficiências e dos alcances das atividades de ensino realizadas. As situações didáticas merecem um olhar atento, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos docentes assinalam a necessidade de replanejar e desenvolver novas atividades de ensino.

A avaliação no currículo cultural consiste num processo de negociação grupal com o propósito da transformação. O que implica acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas com o objetivo de conhecer os universos culturais dos alunos, examinando o seu diálogo com os padrões abraçados pelo professor. Concebida como revisão do processo pedagógico, a avaliação que caracteriza a proposta volta-se ao reconhecimento das diferenças e dos mecanismos de sua construção também no interior da escola.

O professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, recolhe informações que lhe permitam refletir sobre as ações didáticas passadas, presentes e futuras. Alguns docentes mantêm anotações diárias, onde registram impressões pessoais acerca do percurso curricular. A análise crítica desse material, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilita a reflexão sobre o próprio processo formativo e sobre a necessária reorganização da rota. (MÜLLER, 2016).

As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, professor e alunos, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo. Tal abertura estreita os vínculos entre eles, vínculos esses que não só

responsabilizam a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista. (ESCUADERO, 2011).

Também é possível organizar atividades avaliativas finais visando a identificar em que medida os procedimentos didáticos adotados surtiram os efeitos desejados. A análise dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos (coreografias, demonstrações, explicações, filmagens etc.), quando entrecruzada com os registros do processo, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar se houve ou não alteração nos modos de significar as práticas corporais e seus representantes.

Parece claro que o conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilitam a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações dos alunos. O bom andamento dos trabalhos depende da participação, mas não de forma alienada, nem tampouco restrita às vivências corporais. O envolvimento nas atividades propostas ocorre de maneira diferenciada: é possível participar sugerindo, experimentando, discutindo, produzindo, planejando etc. Conseqüentemente, atribui-se à proposta um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Em certo sentido, a tessitura das ações assemelha-se a um jogo de capoeira. (NEIRA, 2007) O capoeirista não joga com base em uma sequência pré-estabelecida e memorizada. Os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do bom capoeirista um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica da perspectiva cultural, estudantes e professores modificam sua compreensão sobre a pedagogia. Tal como o capoeirista se antecipa ao adversário e, prevendo seus golpes, o surpreende, o professor que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física reorganiza as atividades de ensino a partir dos posicionamentos dos estudantes. O papel desempenhado por uma prática escolar amparada na “metáfora da capoeira” desencadeia outra visão de mundo, fundada na imaginação pedagógica e no compromisso social com a democracia e a justiça, pressupostos sintonizados com a contemporaneidade.

A “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço vivo, participativo e imanente. Não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural. Desde que se considere o patrimônio da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola, qualquer prática corporal pode ser tematizada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Tampouco há uma sequência apropriada para as atividades de ensino. Realizado o

mapeamento e assumindo a condição de artista, o professor cria situações didáticas onde os estudantes possam vivenciar, ressignificar, aprofundar ou ampliar seus conhecimentos.

Provocado pela filosofia deleuziana, Bonetto (2016) estabeleceu relações entre o capoeirista e o artista, reforçando o viés artístico que inspira a pedagogia cultural, mediante um trabalho interpretativo e criativo. Interpretando o mundo à sua volta, o artista vai constituindo, descobrindo, redescobrando e inventando. “O artista é aquele que suspende o cotidiano das opiniões (*doxa*) e convenções, perfurando o caos⁵ a fim de deixar passar um pouco de caos livre que são as inspirações criativas, a própria noção de criatividade” (p. 73). Assim é a docência culturalmente orientada, dá vazão ao pensamento e à ação, concebe a atividade pedagógica como um encontro, um acontecimento em que se cultivam a liberdade e a expressão.

Navegar é preciso...

Viver não é preciso. Fernando Pessoa repete a frase dos antigos navegadores e afirma o seu desejo de criar, abrir mão da própria vida para torná-la de toda a humanidade. Para quem viaja, viver plenamente a jornada importa mais que chegar ao destino. A satisfação de alcançar o ponto final não é nada quando comparada à experiência de navegar. Tal e qual o viajante que aguarda ansiosamente a próxima aventura, o professor movido pelos princípios do currículo cultural, começa a pensar no projeto didático seguinte, antes mesmo de concluir o atual. O mesmo acontece com os estudantes, cuja curiosidade aguçada pelas atividades propostas faz crescer o desejo de iniciar um novo percurso. O que interessa são as marcas que ficam durante a travessia, cujos efeitos se tornam perceptíveis na medida em que desenvolvem outras formas de ler e compreender o mundo. Afinal, alguém já disse que navegar é conhecer.

Escapando à lógica tecnicista em que a definição de conteúdos se dá *a priori*, no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos abordados advêm da tematização das práticas corporais. Quando tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor emaranha a própria cultura experiencial e as dos alunos com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares etc.). No bojo da triangulação promovida pelas atividades de ensino, se produzem novos sentidos para as manifestações culturais.

A Educação Física cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados. Não há valores e conhecimentos universais que devam ser

⁵ Conceito inspirado na obra de Nietzsche e seu conceito de caos: “A grandeza de um artista não se mede pelos bons ‘sentimentos’ que ele provoca; mas pelo ‘grande estilo’, na capacidade de se tornar mestre do caos ‘que se tem em si mesmo’, no fato de forçar seu próprio caos a tornar-se forma; tornar-se lógico, simples, sem equívoco, matemático, tornar-se lei, eis, neste particular, a grande ambição (1995, tomo II, livre IV, § 450)”.

exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva, ou seja, varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia. Tampouco há razões para que se façam distinções hierárquicas, um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade, o que abre caminho para a tematização das práticas corporais pertencentes a todos os grupos sociais, independentemente da origem.

A tematização das práticas corporais com base na sua ocorrência social e a problematização dos significados que lhe são atribuídos objetiva imergir os estudantes nas águas da realidade. São necessárias várias outras medidas analíticas e propositivas se o que se deseja é que os sujeitos desenvolvam posturas crítico-reflexivas sobre o que acontece nas diferentes esferas do tecido social (mídias, trabalho, poder público etc.). As atividades de ensino não podem deixar de descrever e examinar pontos de vista a favor e contra. Cada qual sofre influências das posições de lealdade aos grupos que pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da análise ideológica e se constitui no fundamento do trabalho educacional.

Na condição de artefato cultural, qualquer brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica veicula ideologias que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto reconhecerem e valorizarem as diferenças. Cabe ao professor e aos alunos analisarem os signos do poder presentes nas práticas corporais, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são valorizadas ou menosprezadas. A leitura crítica evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam grupos e suas manifestações culturais.

A tematização das práticas corporais fornece elementos importantes para compreender a complexidade do processo de produção do conhecimento e como funcionam os mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, dos demais e de tudo o que as cerca. Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate os diferentes sentidos e discursos que envolvem as práticas corporais ou quem delas participa. As representações elaboradas sobre os grupos minoritários e suas manifestações culturais precisam ser identificadas e examinadas, pois costumam basear-se em estereótipos. As produções discursivas que desqualificam as práticas corporais e seus participantes contribuem apenas para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre as pessoas. Se forem transformadas em objeto de análise durante as aulas, será possível identificar as origens, a serviço de quem se encontram e desnaturalizá-las.

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos, elementos para análise crítica dos mecanismos de subjugação. Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes no futebol (o porquê de certas visões preconceituosas a respeito do futebol feminino ou à participação das colegas de classe nas vivências realizadas na própria escola), as questões econômicas (a transformação do esporte e dos esportistas em mercadorias) e de classe (o ideário de ascensão social) são problematizadas nas aulas, criam-se possibilidades dos estudantes identificarem e compreenderem os aspectos relacionados ao esporte para além da mera vivência. Eles passam a perceber nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades⁶.

As mais variadas formas de discriminação contidas nos textos culturais (televisão, livros, reportagens, propagandas etc.) não podem ser ignoradas, pois divulgam, o tempo todo, representações de beleza, corpo, saúde, sexualidade, mulher, homem, ginástica, dança, esporte etc. A esse respeito, Costa (2010, p. 146) recorda: “seremos cúmplices se permanecermos omissos”. Em uma sociedade marcada pela indústria cultural, que atende aos interesses neoliberais de consumo e tenta impor padrões estéticos e performáticos no tratamento do outro, analisá-los e discuti-los equivale a combater a legitimação, é uma forma de ação e luta política tanto dentro quanto fora da escola.

Se equivoca quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Cabe aos professores promoverem uma pedagogia que ajude a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade. É primordial identificar e problematizar as representações em circulação para que os estudantes passem a enxergar que o processo de significação se estabelece em meio a lutas travadas entre grupos sociais. Não se trata de buscar a construção de consensos, mas sim apropriar-se da noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador.

Os benefícios políticos e pedagógicos do reconhecimento das diferenças podem se manifestar através da apresentação e discussão, em sala de aula, das concepções dos estudantes e do professor, examinando também a forma como são expressadas. É desejável que as

⁶ Não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição ou de alguém e que possa ser tomado, ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente para construir relações transformadas e mais democráticas. (FOUCAULT, 1992).

atividades de ensino promovam a exposição a um número cada vez maior de vozes divergentes, convidando a ver as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de forma distinta possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. (ETO, 2015)

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte a qual professores e estudantes podem recorrer. Além das mídias, os saberes relativos às práticas corporais encontram-se à disposição em espaços formais e informais como parques, praças, academias, escolinhas, clubes, centros esportivos, balneários, casas de cultura, praias, instituições de ensino ou qualquer outro lugar em que praticantes se reúnam para vivenciá-las, conversar sobre elas ou apresentá-las. A partir dos conhecimentos acessados e devidamente documentados, é possível fazer análises e estabelecer conclusões que enriqueçam o percurso formativo.

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um só percurso. Daí atribuir-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, na pedagogia culturalmente orientada, o conhecimento é tecido rizomaticamente. A visão rizomática não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Santos (2016) recupera o modelo de pensamento desenvolvido por Deleuze e Guattari (2000) para explicar o fenômeno: um rizoma se pauta nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação. Evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros.

Didaticamente falando, o trabalho flui com o ensino e adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia. Para além da pesquisa bibliográfica ou de imagens na internet, alunos e professor podem coletar informações preciosas sobre o tema trabalhado por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários. O passo seguinte consiste em discutir os conteúdos presentes nos materiais reunidos, confrontando-os com as próprias

experiências e buscando desvendar aqueles saberes que à primeira vista encontravam-se encobertos (NEIRA, 2014). A investigação etnográfica amplia as possibilidades de interagir com outras representações. A análise dos produtos culturais obtidos permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais e dificultam ou impedem a sua presença na escola ou em outras instâncias sociais. O acesso a outras modalidades de saber desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas mais amplas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e a realidade comunitária.

A pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito para ultrapassar visões estereotipadas. Fundamentar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, mas, com o passar do tempo, foram ressignificadas pelas relações travadas no seio da macroestrutura social. Daí a importância da etnografia tomada como atividade de ensino, pois empreenderá uma análise das razões que desencadearam as modificações do formato, dos participantes e dos significados de determinada prática corporal. Professor e estudantes passam a se perguntar de onde vieram aqueles conhecimentos, quem os validou e quais são as implicações e efeitos daquela forma de conceber a manifestação cultural.

O educador pode estimular os estudantes a explorarem os significados que as práticas corporais têm em suas vidas, ajudando-os a perceber o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação a uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, são marcadas pela história pessoal. Por isso é importante que todas vivências se façam acompanhar de leituras. Enquanto um grupo dança, os colegas observam e registram. O mesmo deve acontecer durante a prática esportiva ou experimentação de uma luta. Os registros escritos, filmados, gravados ou desenhados podem ser submetidos à análise coletiva. Os objetivos da prática corporal e o que ela significa para os participantes precisam ser explicitados e confrontados com as trajetórias pessoais.

O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados das pesquisas realizadas permitirá situar aquela manifestação cultural, no sentido global, local e pessoal. O conhecimento do percurso histórico de uma determinada prática corporal terá mais sentido se puder ser entrecruzado com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que as vozes silenciadas possam manifestar-se e ser ouvidas. Seus conhecimentos, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à

evocação no ambiente escolar. É importante lembrar que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento.

Apesar do que possam dizer os setores conservadores, a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura dos estudantes. O que defende é que os conhecimentos alusivos às práticas corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Também se espera que a cultura corporal dominante seja analisada com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas elitizadas ou afirmar que se tratam de conspirações contra os grupos desfavorecidos. Apenas se deseja abrir espaço para os saberes historicamente vilipendiados, conhecimentos que se convertem em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade, do poder compartilhado e da justiça social.

Eis o que se leva dessa travessia. Se for comparado a uma longa viagem, o currículo cultural da Educação Física concebe cada atividade de ensino como espaço para a leitura crítica e produção. Toda vivência, informação, ponto de vista ou discurso com os quais se interage contribui para uma melhor compreensão e reconstrução crítica da prática social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Após as inúmeras operações necessárias para completar a jornada, professor e estudantes têm suas bagagens acrescidas pela experiência vivida.

Referências bibliográficas

BONETTO, P. X. R. A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-35.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

CORTESÃO, L. e STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 113-166.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

ESCUDEIRO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavalô**. 2015, 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2015.

FREIRE, P. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática**. Goiânia, 2017 (no prelo).

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

McLAREN, P. Construindo *Los Olvidados* na Era da Razão descrente. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168. maio/jun/jul/ago, 2003.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física – a reflexão e a prática do ensino.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do Skate: elementos para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 18, p. 138-155, jul-dez, 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009a.

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

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.