


O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM OLHAR A PARTIR DOS PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS

THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION AND ANTI-RACIST EDUCATION: A LOOK FROM ETHICAL-POLITICAL PRINCIPLES

EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: UNA MIRADA DESDE LOS PRINCIPIOS ÉTICO-POLÍTICOS

Arthur Müller


<https://orcid.org/0000-0001-5269-3281> 


<http://lattes.cnpq.br/0776463101743300> 

Faculdade SESI de Educação (São Paulo, SP – Brasil)

educacaofisica_arthur@yahoo.com.br

Marcelo Ferreira Lima

<https://orcid.org/0009-0006-5394-9959> 


<http://lattes.cnpq.br/7336459289779106> 

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (São Paulo, SP – Brasil)

marcelofl@usp.br

Marcos Garcia Neira

<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224> 

<http://lattes.cnpq.br/5159221005050962> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

mgneira@usp.br

Resumo

Desde suas experiências iniciais há duas décadas, o currículo cultural da Educação Física, que defendemos neste estudo, tem abordado as práticas corporais não hegemônicas e historicamente negligenciadas, seja por preconceito quanto aos grupos que as criam e recriam, seja por considerá-las de menor importância. Além de tematizar as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes produzidos pelos setores minoritários e dar visibilidade aos significados partilhados, a perspectiva cultural procura construir uma ambiência de pertencimento, onde todos os grupos se sintam legitimados e que o espaço escolar se configure como território propício ao encontro e valorização de distintas culturas. Todavia, para que isso aconteça, o/a professor/a que coloca a proposta em ação precisa ser agenciado/a por determinados princípios ético-políticos. O presente artigo submete tais princípios ao confronto com argumentos pós-colonialistas e identifica na descolonização do currículo e na justiça curricular os elementos mais potentes para influenciar o/a docente no desenvolvimento de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Escola; Educação Física; Currículo Cultural; Educação Antirracista.

Abstract

Since its first experiments two decades ago, the cultural curriculum in physical education that we advocate in this study has addressed non-hegemonic and historically neglected body practices, either because of prejudice against the groups that create and recreate them, or because they are considered less important. In addition to discussing the games, dances, fights, gymnastics and sports produced by minority sectors and making visible the meanings they share, the cultural perspective seeks to create an environment of belonging where all groups feel legitimized and the school space is configured as a territory conducive to encountering and appreciating different cultures. For this to happen, however, the teacher who implements the proposal must be guided by certain ethical and political



principles. This article confronts these principles with postcolonial arguments and identifies the decolonization of the curriculum and curricular justice as the most powerful elements to influence teachers in the development of anti-racist education.

Keywords: School; Physical Education; Curriculum; Culture; Anti-Racist Education.

Resumen

Desde sus experimentos iniciales hace dos décadas, el currículo cultural de la Educación Física, que defendemos en este estudio, ha abordado prácticas corporales no hegemónicas que han sido históricamente desatendidas, ya sea por prejuicios contra los grupos que las crean y recrean, o por considerarlas de menor importancia. Además de tematizar los juegos, bailes, luchas, gimnasia y deportes producidos por sectores minoritarios y dar visibilidad a los significados compartidos, la perspectiva cultural busca construir un ambiente de pertenencia en el que todos los grupos se sientan legitimados y configurar el espacio escolar como un territorio propicio para el encuentro y la valoración de las diferentes culturas. Sin embargo, para que esto ocurra, el profesor que pone en práctica la propuesta debe guiarse por ciertos principios éticos y políticos. Este artículo confronta estos principios con argumentos poscolonialistas e identifica la descolonización del currículo y la justicia curricular como los elementos más poderosos para influir en los profesores y fomentar una educación antirracista.

Palabras clave: Escuela; Educación física; Currículo; Cultura; Educación antirracista.

INTRODUÇÃO

Quando analisada a formação daquilo que se convencionou chamar de civilização, facilmente constatamos que a ambiência para tal “desenvolvimento” foi a violência, seja ela física ou simbólica. Com recorrência a práticas de dominação, aculturação, extermínio, tortura e, não raro, processos de escravização, ora de povos subjugados, ora de povos pormenorizados, quase sempre caracterizados como exóticos ou selvagens.

O “sucesso” dessa empreitada ancorou-se na construção e disseminação por meio de discursos de uma certa representação do/a “outro/a”, a qual outorga a um dado grupo social, tido como mais evoluído e humanizado, o direito de instituir e universalizar sua cultura e suas práticas, tomadas como legítimas sob o pretexto de democratização da civilidade. Civilidade esta enviesada pela ótica de determinados grupos que desconsideram absolutamente tudo aquilo que se distancia do que fazem e pensam.

Said (2007) afirma que essa produção do/a “outro/a” é fundamental para que a colonização pautada na aculturação, violência e instauração de um modelo eurocêntrico, possa ser difundida e assimilada por outras culturas ao redor do mundo. Não por acaso esse *modus operandi* se incrustou na sociedade brasileira, naturalizando representações de corpos, religiões, raças, orientações sexuais, dentre outros marcadores sociais da diferença. Como se sabe, os currículos acionados na escola, em especial, da Educação Física, agiram como dispositivos determinantes nesse processo (Oliveira; Neira, 2019). Se, por um lado, o corpo europeu, branco, heterossexual e cristão foi naturalizado, dicotomicamente, outros tantos



foram animalizados, coisificados ou desprezados, assim como, colonizados e forjados à civilidade.

A escola como a conhecemos foi concebida na Modernidade, na esteira das chamadas revoluções burguesas.

A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribui, assim, um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a sua ação conformativa também a muitos outros âmbitos, até o trabalho (com o sistema de fábrica e a elaboração de regras funcionais aos tempos e às funções da máquina) ou do tempo livre (com o desenvolvimento do associacionismo, que torna não ocioso e programado também o tempo de não trabalho), realizando assim um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle de toda a sociedade e colocando, depois, nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil (Cambi, 1999, p. 207).

Pensada inicialmente como uma maneira de propagar e perpetuar os ideais de liberdade e igualdade mediante o acesso à cultura hegemônica, ao fim e ao cabo, o que se deu foi a sua colaboração para determinar o lugar que cabia a cada pessoa na sociedade. Uma criança oriunda das camadas populares jamais poderia acessar os estratos mais “elevados” porque na escola aprenderia apenas valores, saberes e comportamentos que a conduziriam à ocupação de certos postos de trabalho e, por consequência, preencher um determinado lugar na escala social (Silva, 2011; Neira, 2020a).

Em contrapartida, para aqueles que vinham das camadas mais abastadas, a escolarização funcionava como instância de validação e condução para cargos de gerenciamento, garantindo assim, a manutenção do status quo. Esse papel da escola foi frontalmente questionado pelas chamadas teorias críticas de currículo, as quais, segundo Silva (2011), não só denunciaram o mecanismo, mas propuseram a sua desestabilização mediante a conscientização do modo como a ideologia capitalista se entranhou nos conteúdos e práticas escolares.

Os trabalhos de Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo publicados nas décadas de 1970 e 1980 questionaram o caráter reprodutivista, violento e excludente da escola. Para superar o quadro, defenderam que os saberes historicamente reservados às camadas mais elitizadas da sociedade fossem apresentados às camadas populares de forma crítica. Isso garantiria aos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as a tão almejada ascensão social. Podemos afirmar que as teorias críticas de currículo possuem um forte apelo nas lutas de classe.



No alvorecer do século XXI, as teorias pós-críticas do currículo romperam com as promessas de libertação e emancipação dos ditames capitalistas e sinalizaram a complexidade da teia cultural que envolve tudo e todos/as num emaranhado de significados em constante disputa. O termo *pós* não se refere a algo que vem depois, com um status mais qualificado, mas sim, acrescente à classe social outros marcadores da diferença (Bhabha, 2014). As teorias pós-críticas reúnem um arcabouço conceitual mais amplo, suas análises se concentram na produção discursiva das diferenças culturais, ou seja, no modo como são narradas as pessoas e as práticas sociais que se afastam dos paradigmas euro-estadunidense, cristão, burguês, masculino e heterossexual (Lopes, 2013). Para além da teoria *queer*, estudos feministas em suas várias vertentes, pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico, Estudos Culturais, pós-colonialismo e, mais recentemente, a filosofia da diferença, as teorias pós se abrem para todo e qualquer movimento que pretenda ingressar na luta por uma sociedade mais inclusiva e menos injusta.

Influenciada por essa discussão, uma parcela da comunidade acadêmica e pedagógica da Educação Física experimentou um deslocamento epistemológico e metodológico, distanciando-se das concepções que surgiram e predominaram na segunda metade do século passado (Neira, 2022). Tomando as práticas corporais como textos da cultura, à mercê, portanto, das relações de poder, assumiu como função, qualificar a leitura e a produção no contexto escolar da ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Nesta perspectiva, denominada cultural, o currículo da Educação Física, sabidamente influenciado pelo multiculturalismo crítico (Neira, 2007; Neira, 2016a) e pelo pós-colonialismo (Neves, 2018; Santos Júnior; Neira, 2019) atribui a mesma importância às manifestações elaboradas pelos distintos grupos, do jongo ao balé, do skate ao voleibol, da capoeira ao jiu-jítsu, da pipa à amarelinha e do circo à ginástica artística. Entendidas como traços identitários dos grupos que as cultivam, a tematização dessas práticas corporais, que inclui a problematização de suas representações e desconstrução dos discursos ao seu respeito, coloca em circulação saberes e significados de diferentes tipos, sem adjetivá-los de melhores ou piores, mais ou menos importantes. O efeito desse processo é a produção de outras formas de pensá-las, fazê-las e dizê-las, impactando no modo como os/as estudantes significam as pessoas que com elas se envolvem.

Distante do viés tecnocrático que influenciou os currículos críticos e não críticos da Educação Física e que estabelecia de antemão os conteúdos a serem ensinados, as pesquisas





com o currículo cultural realizadas nas escolas evidenciam que tanto na definição da prática corporal a ser tematizada, quanto na organização e desenvolvimento das situações didáticas, os/as professores/as são agenciados/as por determinados princípios ético-políticos, conferindo especificidades às tematizações das práticas corporais, ou seja, ao exercício da docência propriamente dito.

Posto que o currículo cultural da Educação Física anuncia o seu compromisso com a valorização das diferenças (Neira, 2020b; Neira; Nunes, 2016), o presente artigo analisa os princípios ético-políticos mediante o crivo do referencial pós-colonialista, a fim de identificar possíveis conexões entre eles e a educação antirracista. Importante dizer que preocupação semelhante levou Formoso, Souza e Santos (2022) a investigarem as contribuições do currículo cultural da Educação Física com a educação antirracista. Diferentemente da perspectiva aqui adotada, o autor e as autoras recorreram ao pensamento “descolonial” para tensionar os princípios ético-políticos.

RACISMO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

A instituição escolar é o braço estatal na formação das pessoas. Dos primeiros anos de vida à idade adulta disponibiliza de forma mais ou menos organizada e sequencial uma variedade de conhecimentos com vistas a solidificar uma determinada configuração cultural. Apesar de sua intenção homogeneizante, a escola recebe, compartilha e transforma uma gama incontável de formas de viver e conceber o mundo, além de interpretar/elaborar variadas representações a partir das culturas de chegada dos estudantes.

Neste processo complexo, as questões da diferença são tratadas de inúmeras maneiras, ora para a segregação, ora para a inclusão. Nesta esteira cultural, certas formas de negar o/a “outro/a” são explícitas, enquanto muitas outras acontecem de forma velada, sem que as pessoas necessariamente percebam, principalmente quando consideramos que o/a outro/a se refere a uma oposição àquilo que é hegemônico e normativo. A presença do/a outro/a desestabiliza uma dada normalização, proporcionando uma resistência ao discurso – e à prática colonizadora. A ênfase dada à visão de mundo das nações situadas no Hemisfério Norte exemplifica o primeiro caso e o silenciamento acerca de todas as outras visões corresponde ao segundo.

Entre as violências praticadas no ambiente social mais amplo e, conseqüentemente, na escola, um tipo, em especial, se apresenta com potência, o racismo.





Uma vez incrustado profundamente na sociedade, acaba espalhando uma maneira de ser e lidar com as pessoas. Foucault (2021) explica o fenômeno: os acontecimentos da sociedade mais ampla são verificados em espaços sociais de menor tamanho. Assim, quando a sociedade, logo, a escola, determinam um certo corpo/cultura como ideal, todos os outros corpos/culturas se veem impelidos a ingressarem no padrão normalizado, sob pena de não serem considerados em suas condições de existência. Basta lembrar do discurso biológico que, mesmo rejeitado pela ciência, segue produzindo efeitos perversos com a desqualificação de povos e nações.

A ação colonizadora/opressora não mediu forças para sustentar sua condição favorável baseada na hierarquização. De diversas formas, estabiliza a cultura que julga inferior, mantendo-a, ainda hoje, como forma de entretenimento ou algo a ser exterminado. Ao compreender que uma dada cultura possui “menos traços de civilidade”, a partir do que sua própria cultura determina o que é civilidade, permite-se a introdução do pensamento dominante, tido como mais “evoluído”, descontinuando todos os demais. Eis o raciocínio empregado pelo pós-colonialismo para explicar procedimentos racistas. O racismo nunca é um elemento adicionado depois, descoberto por acaso numa pesquisa entre dados culturais de um grupo. A “constelação social, o todo cultural é profundamente modificado pela existência do racismo” (Fanon, 2021, p. 75).

Tentar codificar o racismo é mergulhar nas formas de opressão direcionadas aos grupos historicamente dominados pela força ou pela linguagem nas suas mais diversas formas de subjugar. É reconhecer que há culturas dominantes que usam de suas tecnologias, hegemonias e ideologias para impor modos de pensar, agir e ser com base nas próprias ferramentas sociais, a fim de justificar seus desejos salvacionistas.

Como se sabe, a raça não se trata de uma condição natural. Foi criada justamente para hierarquizar, desqualificar e empobrecer, dentre tantas outras perversidades colonizadoras.

Para nós, só é possível falar de raça (ou do racismo) numa linguagem fatalmente imperfeita, dúbia, diria até inadequada. Por ora, bastará dizer que é uma forma de representação primária. Incapaz de distinguir entre o externo e o interno, os invólucros e os conteúdos, ela remete, em primeira instância, aos simulacros de superfície. Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica (Mbembe, 2018, p. 27).



As ações de exclusão produzem como efeito a destruição de certas culturas, definindo quem pode e quem não pode falar. Enquanto instituição social, a escola reforça a condição de superioridade de um grupo sobre os outros a todo momento. No entendimento de Hooks (2017), a escola opera de modo a estabelecer hierarquias e, ao mesmo tempo, fortalecer a colonização. Significa apontar que a posição da pessoa considerada “diferente” da identidade estabelecida, é subestimada, é fraca, é induzida ao mínimo, contribuindo para manter determinada camada no comando. Quando se apresenta no conjunto, a pessoa considerada “diferente” é tida como exótica, selvagem, passível de ser colonizada, civilizada, quase como se o colonizador estivesse fazendo um favor ao selvagem, salvando sua alma e seu corpo.

Se nosso espaço social é violento e intolerante, a escola, como lugar onde transitam os valores e os saberes da sociedade, também o será. A escola é um dos lugares onde, além de aprendermos um conjunto de conhecimentos advindos de nossa cultura, aprendemos também uma maneira específica de nos relacionarmos com as outras pessoas, com o mundo e com nós mesmos. Na escola também aprendemos a ser, e somos impelidos a *não ser*. E não aprendemos de qualquer modo (Botelho, 2019, p. 117).

Com base nessas premissas, o currículo deve atuar concomitantemente na afirmação das práticas culturais de grupos historicamente marginalizados e denunciar ações fascistas e violentas que lhes são direcionadas. É preciso reconhecer as formas de opressão e criar alternativas de escape, produzindo uma educação solidária, democrática e democratizante. Para isto, de certa forma, temos que nos comunicar com o corpo. É o corpo que sintetiza a linguagem e todos os efeitos nele depositados.

[...] mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (Goellner, 2003, p. 28).

Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, diz Goellner (2003), o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais que lhe atribuem. O corpo é também o que dele se diz. O corpo é construído, também, pela linguagem. Isso quer dizer que a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com



relação ao corpo, a linguagem não titubeia em nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instruir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável. Representações estas que não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido.

A autora prossegue afirmando que diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há várias pedagogias em circulação. Normas, regras, horários, tempos, disciplinas, brincadeiras, danças, são também experiências pedagógicas que estão, o tempo todo, a dizer como deve ser o corpo, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam. Por vezes, intervêm no corpo explicitamente, outras, de forma tão sutil que nem mesmo se percebe o quanto os corpos são capturados e construídos, também, pelo que se diz e faz na escola.

Diante da inegável influência da escola na educação corporal, escapar da hierarquização será possível por meio de um currículo de Educação Física que reconheça o percurso histórico dos diferentes grupos sociais e, ao mesmo tempo, tematize as práticas corporais constitutivas de suas identidades culturais. Sobre isso, coadunamos com Santos e Neira (2019) quando afirmam que a tematização é uma ação descolonizadora, que carrega um grande potencial para desconstruir o discurso e o pensamento estabelecido, proporcionando a abertura de possibilidades de leituras e significações das práticas corporais.

Não obstante, essa articulação precisa considerar os documentos oficiais do sistema no qual a escola está inserida, bem como os objetivos previstos no seu projeto político pedagógico. A escola tem de garantir aos estudantes a livre circulação de suas culturas, principalmente no que tange às formas de existência, e aqui nos referimos ao rompimento com padrões estabelecidos na lógica colonial, que tenciona a produção de um corpo ideal, eurocêntrico e utópico. Afinal, numa sociedade multicultural fundada na diferença, o currículo precisa reconhecer a heterotopia.

As heterotopias trazem justamente essa potência: de inventar espaços outros no próprio espaço instituído pela força do que nos leva a pensar e a perceber o mundo de outros modos, com outras lentes. Espaço em que se 'habita' temporariamente, de modo exploratório, imaginativo, singular. As heterotopias podem ser entendidas como um modo real de fazer delirar a nossa relação com a vida. Um modo temporal, não cronológico, mas na relação com tempo do acontecimento, no instante em que algo ocorre e que só existe enquanto presente (Fischer; Munhoz, 2020, p. 9).



Se quisermos arriscar uma educação outra, que rompa com o controle dos corpos, que abra espaço para o pensamento, talvez seja prudente efetuar o currículo como espaço de experimentação. De acordo com Corazza e Silva (2003), tal currículo compreende o significado – não da forma como a teoria clássica o concebe, cristalizado e essencializado – mas sim, transitório, em constante disputa.

Nesta compreensão, o currículo cultural da Educação Física, o qual defendemos neste estudo, apresenta uma ambiência interessante para que os acontecimentos sejam permitidos sem condicionantes. Longe de ser uma proposta salvacionista, tal currículo oferece, a partir de seus princípios ético-políticos, formas outras de selecionar e abordar as práticas corporais, oferecendo aos estudantes a oportunidade de tomarem contato com a diversidade de significados que lhes são atribuídos.

OS PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de adentrarmos à questão, vale ressaltar que os diferentes currículos da Educação Física adotam referenciais específicos, influenciando sua função e objeto. Sintetizemos a explicação de Neira (2022): ao apoiar-se em pressupostos psicobiológicos, a Educação Física elegeu o movimento como objeto de estudo para priorizar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social. As aulas pautaram-se na melhoria das habilidades motoras padronizadas ou na realização de atividades que conferiram um aspecto instrumental à motricidade. Os bons ventos da redemocratização impulsionaram o surgimento das propostas críticas. Fundamentadas no materialismo histórico ou na teoria da ação comunicativa, posicionaram definitivamente a Educação Física nas Ciências Humanas, que assumiu como função promover a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal de movimento.

Muito embora, desde os anos 1970, alguns documentos curriculares oficiais considerassem a Educação Física como componente da área das Linguagens, a publicação de documentos curriculares nacionais para o Ensino Médio a partir de 1999, consolida o fato, alterando consideravelmente o objeto de estudo e sua epistemologia (Neira, 2024). Nesses termos, assume como função qualificar a leitura da ocorrência social das práticas corporais e aprimorar a sua reelaboração na escola, conforme as condições disponíveis e as características da turma.



No caso da Educação Física interessa saber como os significados das práticas corporais e seus representantes (representações) foram introduzidos, partilhados, silenciados, hibridizados, falados em meio às relações que se estabelecem no interior das culturas e entre elas e, com isso, produzir outras formas de representar tanto as práticas corporais e seus representantes como a si mesmo (Nunes, 2016, p. 61).

A ideia é que a Educação Física ajude a formar pessoas solidárias mediante a tematização das práticas corporais de distintos grupos, problematizando as representações que circulam ao seu respeito e desconstruindo eventuais discursos pejorativos (Neira, 2016b). Como se observa, o discurso assume um papel fundamental nesta perspectiva de ensino, pois se considera a linguagem como produtora das coisas do mundo. Foucault (2006) explica que nada existe, nada tem sentido fora do discurso. Enquanto resultado de relações de poder, o discurso faz circular determinadas representações e significados referentes às práticas corporais e seus participantes, ao mesmo tempo que silencia ou interdita outros. Por essa razão, ganham relevo os princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física.

Operando como dispositivos no sentido foucaultiano, esses princípios conduzem as ações docentes levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto. O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou a professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do contexto escolar (Neira, 2019, p. 43).

No campo educacional, o agenciamento nada mais é do que o encontro entre enunciados, o resultado de uma mistura de forças, um emaranhado de intensidades que impulsiona docentes a tomarem determinadas decisões. O estudo empreendido por Bonetto e Neira (2019), mais tarde ampliado por Müller (2024), observou que os professores/as culturalmente orientados/as são agenciados/as por determinados princípios ético-políticos:

1) Reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade: quando agenciado/a por esse princípio, o/a docente não somente acessa e tematiza as práticas corporais pertencentes ao universo cultural corporal da comunidade, como incorpora ao currículo os conhecimentos dos/as estudantes durante as tematizações. Notadamente, aqui encontramos um terreno fértil para que as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes subjugados e/ou historicamente rejeitados e silenciados adentrem o espaço escolar e sejam abordados como quaisquer outras manifestações.

2) Articulação com o projeto político pedagógico da escola: uma vez agenciado/a por esse princípio ético-político, o/a professor/a seleciona a prática corporal a ser tematizada, bem como organiza e desenvolve as situações didáticas buscando alcançar os objetivos



estabelecidos no documento escolar ou, caso exista, no documento curricular do sistema de ensino, seja público ou privado. Ambos costumam explicitar o sujeito que se pretende formar. Articular o trabalho efetivamente realizado na Educação Física às intenções da instituição é algo fundamental, principalmente quando consideramos que esses documentos devem ser escritos a partir da escuta atenta da comunidade, dos/as gestores/as, discentes e docentes.

3) Justiça curricular: esse princípio agencia o/a professor/a no momento da definição da prática corporal a ser tematizada. “A definição do tema com base na justiça curricular desestabiliza o viés colonialista na descrição do/a outro/a” (Neira, 2019, p. 49). Quando agenciado/a, o/a professor/a busca equilibrar as práticas corporais tematizadas a partir dos grupos que as criaram e recriaram. O acesso à cultura corporal de variados grupos, além de legitimá-los, contribui para a problematização de representações e desconstrução de discursos a seu respeito.

4) Descolonização do currículo: agenciado/a por esse princípio, o/a docente promove uma ambiência favorável à comunicação entre diferentes culturas, sem que haja qualquer resquício de superioridade ou hierarquização. Para além da tematização das práticas corporais dos grupos minorados, também inclui, valoriza e faz circular os saberes que produzem e reproduzem. “A Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares” (Neira, 2019, p. 52). Grosso modo se trata de oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecerem mais profundamente práticas corporais que não se alinham às matrizes europeia e estadunidense.

5) Rejeição ao daltonismo cultural: considerando que o ambiente escolar – assim como a sociedade mais ampla – é multicultural, o/a professor/a agenciado/a por esse princípio reconhece a heterogeneidade, organiza e desenvolve uma variedade de situações didáticas, conduzindo-as de tal modo a envolver os/as estudantes a partir do seu repertório, sem pretender alcançar a igualdade no desempenho ou nos efeitos pretendidos.

6) Ancoragem social dos conhecimentos: o agenciamento por esse princípio leva o/a docente a promover situações didáticas que viabilizem a análise histórico-social e política da prática corporal tematizada, permitindo que os/as estudantes compreendam que, como qualquer outro artefato cultural, uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é resultado das relações de poder que influenciam suas formas de representação, o que ajuda a combater qualquer ideia de naturalização ou fixação de significados.





Favorecimento da enunciação dos saberes discentes: o agenciamento por esse princípio leva o/a professor/a a estimular a expressão dos/as estudantes, potencializando a circulação dos seus saberes. Estabelece, assim, uma relação pautada no diálogo, em que as culturas discentes se entremeiam às culturas docente e escolar. Tal processo rompe com a tradição colonizadora que transforma a escola numa máquina de transmissão da cultura hegemônica.

Os princípios ético-políticos não agenciam o/a docente de uma maneira estanque ou previamente estabelecida. Os acontecimentos das aulas levam-no/a a tomar decisões sobre os próximos encontros. Não há como prever o acontecimento porque ele está no campo da imprevisibilidade (Neira, 2016b). Mesmo assim, agenciado/a por um ou mais dos princípios acima, a condução da tematização valorizará outras práticas corporais, outros conhecimentos, outras visões de mundo, além de questionar os mecanismos que produzem e mantêm as diferenças, contribuindo de forma indelével para o combate a todas as formas de preconceito.

PRINCÍPIOS QUE AGENCIAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dentre os campos de inspiração do currículo cultural da Educação Física, destaca-se o pós-colonialismo (Santos Júnior; Neira, 2019), cujas reverberações afetam o/a docente no momento de definir a prática corporal a ser tematizada. Isto é, o/a professor/as inspirado nesse campo teórico se vê agenciado pelos princípios ético-políticos da *descolonização do currículo* e da *justiça curricular*, o que lhe permite dialogar com os pressupostos da educação antirracista ao incorporar as culturas corporais diminuídas ou negligenciadas pelos currículos colonizadores, bem como problematizar as representações veiculadas e desconstruir discursos pejorativos.

Significa dizer que brincadeiras, ginásticas, esportes, danças e lutas de culturas que escapam da matriz euro-estadunidense, quando tematizadas, veiculam outras formas de ser, pensar e dizer sobre as práticas corporais e as pessoas que delas participam. Não se trata simplesmente de abordar as manifestações contra hegemônicas. Uma vez agenciado/a pelos princípios ético-políticos da descolonização do currículo e da justiça curricular, o/a professor/a também tensiona o modo como as práticas corporais de matrizes africana, afro-brasileira e indígena são realizadas, ditas e pensadas.

Tampouco se trata de substituir as práticas corporais hegemônicas pelas contra hegemônicas. É necessário discutir o que há de político e de poder no seio das manifestações





que tradicionalmente preenchem os currículos da Educação Física. Uma vez agenciado/a pelos princípios da descolonização do currículo e da justiça curricular, o/a docente age de tal modo que as práticas corporais historicamente desprezadas – principalmente por representarem os povos negros e indígenas – entrem, permaneçam e sejam tematizadas com a mesma importância que as demais.

Ao articular a descolonização e a justiça, o currículo tratará com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e basquete peteca, *skate*, *street ball*, capoeira, maculelê, batuque de umbigada, ioga, jogos de cartas ou eletrônicos, *le parkour*, *tangran*, dama, mame-maqui, jiu-jitsu, vale-tudo, determinadas brincadeiras populares e uma infinidade de (práticas corporais euro-estadunidenses, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica) como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola, possibilitando aos alunos o questionamento de algumas experiências corporais divulgadas como as únicas válidas para a aprendizagem social (Neira; Nunes, 2009, p. 267).

Como se sabe, o racismo silencia e interdita inúmeras práticas corporais. Maculelê, samba, rap, *trap*, *funk*, entre outras, pouco são tematizadas e quando isso acontece, não raro, são abordadas de forma episódica, celebratória e folclórica (Rodrigues, 2013; Reis, 2021). Simplesmente, se desconsidera que essas manifestações são majoritariamente praticadas por pessoas negras. Essa discriminação caminha junto com outra, da violência, da rebeldia, da resistência. Impõe formas de diminuir as culturas corporais rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas e assim por diante.

Opondo-se frontalmente a tal discriminação, o currículo cultural da Educação Física não se omite, o/a professor/a agenciado/a pelos princípios ético-políticos supramencionados tematiza as práticas corporais dos grupos historicamente excluídos, validando e fazendo circular seus saberes. Tanto a descolonização do currículo, quanto a justiça curricular levam o/a docente a organizar e desenvolver ações pedagógicas democráticas e democratizantes, haja vista os efeitos já apontados pelas pesquisas que abordaram o assunto (Oliveira Júnior, 2017; Neves, 2018; Santos Júnior, 2020; Eto; Neira, 2017; Reis, 2021; Rodrigues, 2013).

O raciocínio acima evidencia a aliança do currículo cultural da Educação Física com a educação antirracista. Os princípios ético-políticos da descolonização do currículo e da justiça curricular agenciam o/a docente na implementação de uma educação antirracista. Sem reivindicar qualquer tipo de exclusividade, é bem possível que os demais princípios também o façam, até porque, como já citado, o agenciamento não acontece de maneira estruturada ou



regrada, mas é bastante evidente que os dois princípios destacados possuem uma força maior e mais abrangente no combate ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De largada, é importante lembrar que o currículo cultural da Educação Física possui limitações e apesar de atualmente se apresentar como alternativa para qualificar a leitura e a produção das práticas corporais dos diferentes grupos sociais, não pretende se tornar um currículo hegemônico, mesmo porque, desde a sua concepção, escolheu o lado dos negligenciados, violentados e silenciados. Sua aposta é que agindo desse modo ajuda a formar sujeitos solidários, combatendo discursos e ações racistas.

Nesta esteira, ao considerar todas as práticas corporais válidas, sem qualquer hierarquização, tal currículo também toma como objeto de estudo a cultura corporal elaborada por setores da sociedade raramente considerados. A aposta é que com isso a escola passe a ser vista como um espaço legítimo para que as diferentes culturas – e consequentemente suas produções, leituras de mundo e representações – sejam acessadas e nela permaneçam, mesmo que possam colidir uma vez ou outra. Aliás, sobre isso, vale dizer que é algo bem-visto. Não há por que evitar os choques de significados e representações, desde que aconteçam sempre sob o reconhecimento e valorização das diferenças.

Os princípios ético-políticos que agenciam o/a professor/a influenciam a definição da prática corporal a ser tematizada e o modo como isso acontece. Tamanho relevo permite conectar, em especial, a descolonização do currículo e a justiça curricular, a uma educação antirracista. Por consequência, é lícito afirmar que o currículo cultural da Educação Física, dado que resulta do agenciamento desses princípios, pode ser tomado como uma teoria-prática educacional antirracista.

Isto posto, podemos dizer que o presente estudo expande o trabalho realizado por Formoso, Souza e Santos (2022), pois identificaram tão somente a descolonização do currículo como elemento agenciador. Sem desmerecer a força desse princípio no agenciamento docente, concluímos que a justiça curricular é igualmente imprescindível à produção de uma experiência curricular antirracista.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da educação física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, v. 44, p. 1-23, 2019.

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direito. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomás Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. **Pensar a prática**, v. 20, n. 1, p. 580-592, 2017.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**. Rio de Janeiro; Zahar, 2021.

FISCHER, Deborah vier; MUNHOZ, Angélica Vier. Espaços outros que convivem nas escolas: heterotopias. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 25, p. 1-11, 2020.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba; SOUZA, Bianca Viana Santos; SANTOS, Fatima Lúcia Bispo. Currículo cultural da educação física e olhar antirracista: um olhar descolonizador. **Temas em educação física escolar**, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. São Paulo: Vozes, 2003.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

MBEMPE, Achille. **Crítica da razão negra**. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.





MÜLLER, Arthur. **O currículo cultural da educação física em ação**: efeitos do agenciamento docente. 2024. 264 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da educação física. **Motriz**, v. 13, n. 3, p. 174-180, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. **Interface**, v. 14, n. 35, p. 783-795, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: carta de navegação. **Arquivos em movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia. "Artistando" o currículo cultural da educação física. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 1, p. 80-93, 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. In: BOTO, Carla *et al.* (Orgs.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020b.

NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da educação física? **Connection line**, n. 28, p. 39-51, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., v. 32, n. 124, p. 1-21, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba, PR: CRV, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural da educação física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.



NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. **Educação em revista**, v. 35, p. 1-28, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da educação física: cenas de uma escola municipal paulistana**, 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

REIS, Ronaldo. **Educação física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas**. 2021. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, Antonio Cesar Lins. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Ivan Luis; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019.

SANTOS JUNIOR, Flavio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da educação física. **Educação**, v. 44, p. 1-24, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias de currículo: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

Dados do primeiro autor:

Email: educacaofisica_arthur@yahoo.com.br

Rua Albino José Freixeda, 407, apartamento 124, Presidente Altino, Osasco, SP, CEP 06213-100, Brasil.

Recebido em: 01/09/2024

Aprovado em: 31/10/2024



**Como citar este artigo:**

MÜLLER, Arthur; LIMA, Marcelo Ferreira; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física e a educação antirracista: um olhar a partir dos princípios ético-políticos.

Corpoconsciência, v. 28, e.18279, p. 1-18, 2024.