



“ARTISTANDO” O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

“ARTISTING” CURRICULUM CULTURAL PHYSICAL EDUCATION

*Marcos Garcia Neira

RESUMO

A compreensão da escola como instituição comprometida com a promoção do acesso à vida pública para todos os seus frequentadores implica no desenvolvimento de um currículo que integre e crie espaços para o conhecimento das histórias de opressão e que potencialize as vozes das culturas sufocadas ou silenciadas. Dentre as inúmeras formas, as diferenças culturais se expressam também pelos textos produzidos pelas manifestações da cultura corporal. Comumente, o repertório de práticas corporais cultivado nas comunidades populares é desvalorizado pelos currículos hegemônicos. Tal quadro ocasiona afastamento e resistência por parte dos alunos ou fixação distorcida de signos de classe, etnia e gênero presentes nas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes privilegiados. Atentos à problemática, um grupo de docentes atuantes nas redes públicas tem cotidianamente colocado em ação uma proposta a favor das diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas, o denominado currículo cultural da Educação Física.

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Educação Física.

ABSTRACT

The understanding of school as institution committed to promoting access to the public life to all its members imply in a development of a curriculum which integrates and creates spaces to the acknowledgement of the history of oppression and empowers the voices of the cultures suppressed or silenced. Among countless ways, the cultural differences are expressed also by the texts produced by the manifestations of corporal cultural. Commonly, the repertory of corporal practices are cultured in the popular communities and unvalued by hegemonic curriculums. This scenario foments a distance and resistance by the pupils, or a distorted fixation of the signs of class, ethnic and gender, found in games, dances, fights, gymnastics and sports privileged. Aware of this problematic, a group of docents serving the public school has regularly put in action a proposal sensible to the cultural diversity and committed to the development of democratic identity, the so called Physical Education cultural curriculum.

Keywords: Curriculum; Culture; Physical Education.

Recebido em: 29/08/2016
Aprovado em: 03/10/2016

*Universidade de São Paulo, São Paulo, SP
Email: mgneira@usp.br



A PROBLEMÁTICA

Um dos desafios do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nessa perspectiva, Sousa Santos (1997) convida a refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades nas quais atuam poderosos mecanismos excludentes postos em ação por setores crescentes, vitimando parcelas cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania.

O ponto a ser ressaltado no presente momento é o da visibilidade crescente de diferentes identidades naqueles contextos em que até há pouco tempo procuravam se preservar da mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade cultural da sociedade contemporânea. Ao evitar pressupostos universalistas, abrem-se horizontes às identidades culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividades coletivas que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais.

Ao lado de outras políticas públicas, a institucionalização do discurso do direito à educação escolar pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) denuncia que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini

(2009), esse processo decorre do utópico projeto da modernidade ilustrada que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores.

A nova demanda repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre a cultura historicamente privilegiada pelo currículo e as culturas dos estudantes. A situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Stoer e Cortesão (1999) acentuam que o aumento do número de alunos tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade nas instituições escolares. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela importante do corpo discente. Silva (2000a) constata que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000a, p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado, na mesma sala de aula.

Procurando minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Para além da produção de documentos norteadores, a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários; e um amplo conjunto de iniciativas, quer seja na esfera municipal, estadual ou federal, gradativamente têm sido postas em prática. O estopim dessas medidas pode ser atribuído ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade. O desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da “escola para todos”, evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições concretas que oferece aos



novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, façam ecoar as vozes das minorias (GIROUX, 2006). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades veiculado em termos não só de acesso à educação escolar, mas também de sucesso, tornou evidente que já não basta matricular as crianças, jovens e adultos provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propõem que, nesse domínio, se encontrem meios de solução. Como lembra Carvalho (2004, p. 59): "[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'".

Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, o autor afirma que as pesquisas sobre o currículo "têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades" (CARVALHO, 2004, p. 61).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (CANDAU, 2008, p. 16).

Se aceitarmos que a escola, como instituição a serviço do bem público, tem que se adequar ao

princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do *status quo* que a caracteriza desde o seu surgimento, por meio da garantia dos seus serviços a determinados grupos, precisa urgentemente ser substituído. Diante dessa demanda, a escola parece pouco à vontade. O desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos, à escola para todos.

Moreira e Candau (2003) suspeitam que na maioria das vezes o discurso da igualdade é traduzido pela oferta de um só currículo, aquele em que predominam os significados culturais dos grupos favorecidos. Pragmaticamente, é a visão que parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as pessoas oriundas dos setores economicamente privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso. O acesso ao mesmo ensino faz com que os estudantes de origem desprivilegiada saiam em desvantagem ou pressionem por espaço para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos. Isso demonstra que a alentada igualdade na escola está focada no sentido de uniformização e jamais numa igualdade no sentido crítico.

Candau (2002) pondera que tratamento igual não pode significar tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Se o aumento da demanda não inspirou de imediato uma reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos novos alunos (APPLE, 2006), é ilusório aguardar que o reconhecimento e a valorização das variadas formas pelas quais os diferentes grupos manifestam sua cultura sejam tranquilamente assumidos como princípios curriculares. Há que se lutar, pois, afinal, "pode-se resistir às ideologias neoliberais a partir da própria escola, ao estreitar sua colaboração com todos os



coletivos sociais que tentam frear o avanço do pensamento único” (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 77).

Partindo do pressuposto que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, tem-se uma ideia da importância de elaboração de currículos que estimulem também o trabalho sistemático com a variedade de manifestações produzidas pela linguagem, entre elas, a linguagem corporal.

É mediante as práticas corporais que a linguagem corporal possibilita aos indivíduos interagir entre si, comunicando-se pelo seu teor expressivo (DAOLIO, 1995). É sabido que a linguagem corporal resulta das interações sociais e que seu significado se constrói em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SANT’ANNA, 2001). Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica e praticar esportes, os seres humanos também se apropriam de um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridos.

Os produtos da gestualidade sistematizada, ou seja, as práticas corporais conforme define Wiggers (2005), podem ser entendidas como artefatos culturais de um determinado grupo, como elementos distintivos das suas gentes e traços da identidade cultural dos seus praticantes. Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, as práticas corporais são concebidas como textos que veiculam formas de expressão, produzem e reproduzem significados culturais (BRACHT, 2007).

As manifestações culturais corporais, ao materializarem a linguagem corporal, proporcionam um contexto de criação, transgressão, produção de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, alternativas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão (NEIRA, 2014).

No âmbito escolar, ao menos no caso brasileiro, a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal tem ficado a cargo do currículo da Educação Física (BRACHT, 2007). Se o que se deseja é a formação de sujeitos democráticos, o

currículo atribuirá relevância semelhante ao patrimônio de chegada dos alunos e às manifestações corporais pertencentes aos distintos grupos que coabitam a sociedade.

De diversas maneiras, o assunto tem marcado presença na agenda dos debates acadêmicos, gerando polêmicas entre os defensores de diferentes teorias curriculares e nas pautas das políticas educacionais, sobretudo daqueles setores mais comprometidos com a ampliação dos espaços à participação cidadã. Assim, reconhecer e valorizar a cultura experiencial dos alunos parece ter se transformado em um dos aforismos que atravessam o discurso pedagógico recente. Nos últimos tempos, expressões como “escola para todos”, “educação inclusiva”, “respeito à diversidade cultural”, “valorização das culturas”, entre tantas outras, estão presentes na mídia, na legislação, na produção acadêmica e, como não poderia deixar de ser, nos pronunciamentos de uma parcela dos professores.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocromático. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, além de valorizadas e reconhecidas, as diferenças precisam dialogar entre si. O diálogo é a pré-condição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior, independentemente de seu credo, etnia, gênero ou classe social.

As tentativas de construir uma escola democrática têm como ponto de partida a compreensão do contexto, das coisas do mundo, do próprio currículo e, principalmente, a inclusão dos conhecimentos produzidos pelos grupos minoritários.



Os primeiros passos nessa direção já foram dados. Há muito que o currículo em vigor em grande parcela das escolas sofre questionamentos, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante (SILVA, 2003). A alternativa vislumbrada por Moreira (2001), ao menos por enquanto, é a inserção e problematização no currículo daqueles saberes advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural.

Ao analisar o caráter multicultural de nossa sociedade em processo de globalização e como as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião se expressam em diferentes contextos sociais, Moreira (2001, p. 66) refere-se à educação multicultural como a "sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades". Ângelo (2002, p. 39) entende que a educação multicultural "pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas". Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Investigando o assunto em trabalho anterior (NEIRA, 2011), constatou-se que os defensores dessa proposta parecem não ter sensibilizado a comunidade docente da Educação Física, o que possibilita aventar a hipótese de que uma larga distância separa os profissionais da educação responsáveis pela tematização das práticas corporais, da discussão mais ampla do currículo. Em geral, a produção científica disponível abarca o currículo escolar como um todo e, dentre outros enfoques, tem se preocupado

predominantemente com a relação entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos.

Enquanto o debate curricular sinaliza a necessidade da hibridização cultural, os trabalhos empíricos denunciam o padecimento da ousadia diante da colonização ainda presente nos currículos da área. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é rapidamente ocupado por exercícios psicomotores ou brincadeiras descontextualizadas, o que dissemina representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar.

Outro estudo revelou ser esse o panorama curricular em várias redes estaduais (NEIRA, 2015). O problema é que tanto as práticas pedagógicas quanto as manifestações corporais veiculadas atuam decisivamente na formação de subjetividades, disseminando determinadas representações e produzindo discursos sobre nós, o outro e sobre as diferenças.

Quando o currículo está desvinculado das mudanças culturais, ele corrobora o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas. Com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou nas noções monoculturais de saúde e cuidado com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade. Isso porque "a linguagem corporal dominante é 'ventríloqua' dos interesses dominantes" (BRACHT, 1999, p. 81).

Antes que os professores sejam responsabilizados pela hegemonia de certos conhecimentos nos currículos, convém recordar que enquanto alunos da Educação Básica, dos cursos de Licenciatura ou mesmo de formação continuada, os docentes foram submetidos a representações acerca do ensino de Educação Física, ou seja, acessaram concepções que atribuem uma certa identidade ao componente, decorrente de influências daqueles saberes e formas de proceder que lhes foram disponibilizados.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que



diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso a certos conhecimentos, molda as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo e, conforme se defendeu em trabalho recente (NEIRA, 2016), colocar em ação um currículo culturalmente orientado.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRODUÇÃO ARTISTADA¹ DO GPEF

Dada a importância política e pedagógica do compromisso de formar identidades democráticas e atender à diversidade cultural da sociedade, são bem-vindos todos os currículos que rompem com a tradição da área (elitista, excludente, classificatória e monocultural). Desde sua configuração como disciplina escolar, a Educação Física tem se pautado em explicações naturalistas, objetivando padrões físicos e homogeneizando os alunos (DAOLIO,

2010). Nessa relação pedagógica biologicamente fundada, qualquer diferença percebida é justificada por características congênitas. O outro, portanto, é o inábil, incapaz, lento e descoordenado. Objetivada unicamente em comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários.

Quando olhamos o ser humano com óculos naturalistas, diz o autor, enxergamos primeiramente as semelhanças físicas. Por essa razão, os currículos que adotaram uma matriz psicobiológica para definir o objeto de estudo da Educação Física (BRACHT, 2007) – esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde², dentre outras características em comum – estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos indistintamente e baseiam seus procedimentos didáticos nas teorias psicológicas da aprendizagem que, segundo Silva (1993), implicam necessariamente na sua despolitização. Tratam-se das propostas tradicionais³ da área.

A análise desses currículos a partir da teorização crítica denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indelévels das relações sociais em que foram forjados (NEIRA, 2011). Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, transmitem a visão de mundo dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Resumidamente, as teorias

¹ Sandra Corazza (2006) cunhou o termo "artistagem". Artista é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura "o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito". O trabalho do professor com seus alunos se dá nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artista a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. Trata-se de "arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado" (p. 15).

² No campo da Educação Física, tem sido frequente o uso de "tendências pedagógicas" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou "abordagens" (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011; SILVA, 2013) para definir os diferentes arranjos de situações de ensino partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores agregam, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, um referencial teórico que compreende conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, área etc. Sem desmerecer essas classificações, pelas razões expostas anteriormente, em seu lugar empregamos o termo "currículo" fundamentados em Silva (2007), para quem, "todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo" (p. 21).

³ Em um longo capítulo dedicado ao tema, Neira e Nunes (2006) confrontaram as propostas mais conhecidas da área com a teorização curricular e chegaram à conclusão que os currículos sugeridos por Borsari et al. (1980), Tani et al. (1988), Freire (1989) e Mattos e Neira (2000), respectivamente esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e baseado na educação para a saúde, podem ser considerados tradicionais. Segundo Silva (2007), os currículos tradicionais fundamentam-se nas teorias não críticas da educação, por entender a escola como instrumento de equalização social, tendo como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e oportunizar autonomia e superação da marginalidade, entendida como fenômeno acidental e resultado da "incompetência" das pessoas, individualmente.



críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação (SILVA, 2007).

Considerando o currículo campo de luta pela significação e afirmação de identidades, Neira e Nunes (2009) concebem as propostas esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e da saúde como espaços genderizados, classizados e racializados. Ao afirmarem a ginástica, o esporte, um modelo de saúde, os padrões de movimento e as funções perceptivas de maneira universal, disseminam o que consideram "formas corretas de ser", validando pressupostos e instituindo identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade.

A teorização crítica também afirmou a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam. Segundo Silva (2000b), centrada no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção de formas de dominação com ênfase nas questões de classe, a teorização crítica alertou-nos sobre a ideologia embutida nas práticas curriculares e o papel determinante da escola na reprodução cultural e social.

Na década de 1980, esse debate alcançou o campo da Educação Física e fez emergir propostas que procuravam denunciar e reverter a desigualdade social a partir dos construtos conceituais da tradição marxista (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE – UFSM, 1991; SOARES et al., 1992) e da teoria da ação comunicativa de Habermas (KUNZ, 1994).

Por sua vez, as teorias pós-críticas⁴ ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos ditames da sociedade classista e alertaram que as relações de

poder operam também por meio de outros marcadores sociais: etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. As teorias pós-críticas, afirma Silva (2000b), colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, por exemplo, o conceito de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as promessas de emancipação e libertação, por seus pressupostos essencialistas.

Inspirando-se na teorização pós-crítica, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, sinaliza o autor, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, busca inspiração nas teorias pós-críticas para impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que não questionam as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2009). O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um

⁴ Embora parem algumas divergências, o debate curricular contemporâneo vem sofrendo influências das seguintes teorias pós-críticas: pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, estudos feministas, estudos culturais, teoria queer, filosofia da diferença e pós-estruturalismo.



caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no 'chão', na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (CANDAUI, 2008, p. 25).

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão abordados e das atividades de ensino que serão realizadas. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais (NEIRA, 2016). No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades que analisam, interpretam, questionam e dialogam entre e a partir das culturas.

O estudo de Canen e Oliveira (2002, p. 61) demonstrou que o currículo cultural “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes”.

O currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico promove as vozes dos professores, analisa criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos, rompe com o preconceito em relação às condutas e decisões dos alunos e comparações entre eles e suas culturas, questiona a hierarquização e dicotomização (global/local e científico/senso comum), valoriza as posturas reivindicatórias em oposição ao modelo neoliberal de formação da cidadania que exalta o consumidor; critica a essencialização, o etnocentrismo e a naturalização das propostas fundamentadas no discurso tecnicista e no modelo de cultura universal, desafia a formação de uma identidade única e valoriza as lutas pela equidade educacional (MOREIRA, 2001).

O currículo cultural suscita entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

Nos dizeres de Mizukami (1986, p. 94), “a educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração”. A educação, segundo a autora, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo a garantia desse ato de conhecimento. Sendo assim, o currículo cultural deve comprometer constantemente os alunos com a problemas enfrentados pelo próprio grupo social e pelos demais. Evidentemente, isso implica na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sociopolítica, cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, que influencia a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos que analisam os modos como as práticas corporais são construídas e disseminadas, identificando os vetores de força que sobre elas atuam e reconhecendo outras possibilidades. Trata-se de uma das possibilidades de contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAUI, 2003).

Consequentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas (NEIRA, 2016).

Esse currículo cultural pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a



voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade.

Sob influência das teorias pós-críticas, o currículo cultural da Educação Física é concebido como lócus de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças e território de questionamento acerca da discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros. O currículo cultural possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; e intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, e dos processos de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, das pessoas com deficiência e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc.

Cumprir também a função de expor as hipóteses ingênuas que normalmente permeiam as ressignificações sofridas por uma prática corporal qualquer. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as questões de gênero presentes na trajetória do futebol ou do voleibol? Ou as questões de classe e etnia presentes na trajetória do *hip hop* e do *funk*? Como não indagar as questões de classe, gênero, cultura e etnia incrustadas no percurso histórico das ginásticas? Kincheloe e Steinberg (1999) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede o reconhecimento das relações sociais do mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. Tais revelações preparam o ambiente para a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular.

Quando o processo de construção das expressões pejorativas dirigidas à cultura corporal subjugada vem à tona, é possível tomar consciência de que certas danças, lutas, ginásticas, brincadeiras ou esportes são vistos a partir de estereótipos e das influências geradas pelas relações de poder. Comumente, o patrimônio pertencente aos grupos dominantes é exaltado enquanto as práticas oriundas dos grupos subordinados são desqualificadas. Apple (2003) explica que a desigualdade não é um simples preconceito ou fenômeno cultural, outrossim, baseia-se na forma pela qual certos grupos se localizam econômica e politicamente na sociedade.

Kincheloe e Steinberg (1999) recomendam que se desentrem os conhecimentos subordinados, pois a história da subordinação foi propositadamente enterrada ou disfarçada. Seus conflitos e opressões foram perdidos sob uma estrutura teórica dominante, erradicada por uma triunfante história de ideias ou, talvez, seus conhecimentos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, por não estarem à altura das definições dominantes do que se reconhece como científico, correto ou benéfico. As manifestações corporais dos culturalmente diferentes coincidem com este último significado, já que a cultura dominante os considerou estranhos, curiosos, indignos de lógica, primitivos, exóticos e subalternos.

Basta verificar que, dentre a imensa quantidade de jogos de tabuleiro existentes, em sua maioria pertencentes às culturas subordinadas, é o xadrez, com suas recentes atribuições cognitivistas, que ocupa um lugar de destaque no currículo escolar. Enquanto isso, significados pejorativos são conferidos a algumas danças urbanas, a certos esportes radicais, à farra do boi ou a determinados jogos de cartas que se encontram entre as manifestações corporais cujas histórias de disputas sociais foram "enterradas". O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestada a genealogia arqueológica⁵ desenvolvida por Foucault (1981) para descrever o processo de recordar e

⁵ O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra "As palavras e as coisas". Nela, o autor desenvolve um método oratório de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as rearas do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo



incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais.

Mediante a especificação da natureza dos saberes e significados excluídos, o currículo cultural prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante. Esse é o princípio que rege uma pedagogia da política e uma política da pedagogia (SILVA, 1996). Se a insurreição dos conhecimentos subordinados já existe entre os oprimidos, não cabe aos intelectuais da cultura dominante teorizarem sobre tais saberes visando convertê-los em existência curricular. Não é o professor de Educação Física quem deve descrever e relatar as práticas corporais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. O currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

A prática fundamentada na história do conhecimento subordinado começa pela denúncia das formas pelas quais as escolas se estruturam em torno de determinados silêncios e omissões. Uma observação atenta da arquitetura escolar permitirá constatar o silenciamento forçado de certas práticas corporais mediante a ausência total de ambientes e condições para o desenvolvimento de manifestações para além das conhecidas brincadeiras, danças e modalidades esportivas dominantes. Quais escolas disponibilizam mais que uma quadra ou pátio para as aulas? Quais adquirem outros artefatos para além das bolas e redes? Como reagem os diversos sujeitos escolares quando o professor busca promover atividades de ensino em sala de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório, sala de informática ou outros ambientes menos convencionais? Que empecilhos surgem quando o currículo quer contemplar bocha, jogo de damas, maculelê, lutas, danças indígenas ou de origem africana?

Na perspectiva cultural, os docentes

estabelecem vínculos com as comunidades marginalizadas a fim de incorporar o conhecimento subordinado; mas não com os elementos exitosos dessas comunidades tal como são definidos pela cultura dominante e sim com uma variedade de grupos e subgrupos que convivem no seu interior. A valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar (NEIRA; NUNES, 2009).

Os educadores que atuam inspirados pelos valores do currículo cultural reescrevem diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático. McLaren (1997) ensina que essa redação inovadora leva à inclusão dos conhecimentos das manifestações da cultura corporal dos grupos subordinados e a uma nova perspectiva dos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre seu grupo, possibilitando uma prática em constante fluxo entre o local e o global, entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, os educadores fazem com que os alunos percebam os hibridismos e mestiçagens, tornando-se, eles próprios, pesquisadores do cotidiano.

Para Garcia (2001), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática.

É justamente isso que torna singular o trabalho dos professores que participam do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF)⁶.

⁶ www.gpef.fe.usp.br.



Suas ações, compartilhadas nos encontros quinzenais para estudo e troca de experiências, dão a entender que "a teoria, na prática, é outra". Os comentários sobre os currículos que desenvolvem conjuntamente com seus alunos expõem as falácias daqueles que dissertam sobre a prática pedagógica da Educação Física do interior dos seus gabinetes refrigerados. Inversamente à verborragia acadêmica, os parceiros do GPEF nos ensinam que uma proposta curricular de Educação Física culturalmente orientada é uma utopia possível. Cada qual desenvolve uma produção original que transgredie propositalmente o que leem e ouvem nos encontros formativos. É um exemplo de atitude curricular, em que os professores se posicionam como autores.

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias tradicionais e críticas, as teorias pós-críticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a

realidade. "Não constituem uma doutrina geral sobre o que é 'bom ser', nem um corpo de princípios imutáveis do que é 'certo fazer'" (CORAZZA, 2001, p. 56). No campo curricular, não oferecem nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios. Contentam-se em problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar.

A experiência do GPEF tem mostrado que "artista" currículos implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Ora, produzir um currículo nada mais é do que produzir cultura. Perante os posicionamentos dos professores durante as reuniões ou seminários internos para discussão das práticas, notamos que os currículos que colocam em ação não estão disponíveis nos textos que discutimos. Eles se tornam outros currículos, ganham novas facetas e particularidades, recriados pelas mãos dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORSARI, José Roberto e colaboradores. **Educação física**: da pré-escola à universidade, planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

CAMPOS, Luís Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s). **Educação e sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 2003. p. 140-152.



_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista brasileira de educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física: uma história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: _____. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 5-18.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Territórios contestados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.



GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE – UFSM. **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

KINCHELOE, Joe; STEINBERG, Shirley. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 45-64.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set.-dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, mai.-ago. 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 05, n. 02, p. 233-254, jul/dez. 2015.

_____. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

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

SANT’ANNA, Denise Benuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p 3-24.

SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, 1993.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p. 73-102.



_____. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

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

TANI, Go e colaboradores. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A instituição escolar em tempos de intolerância. **Teias**, ano 2, n. 3, p. 77-95, 2001.

WIGGERS, Ingrid Dietrich. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 29- 52, nov. 2002.