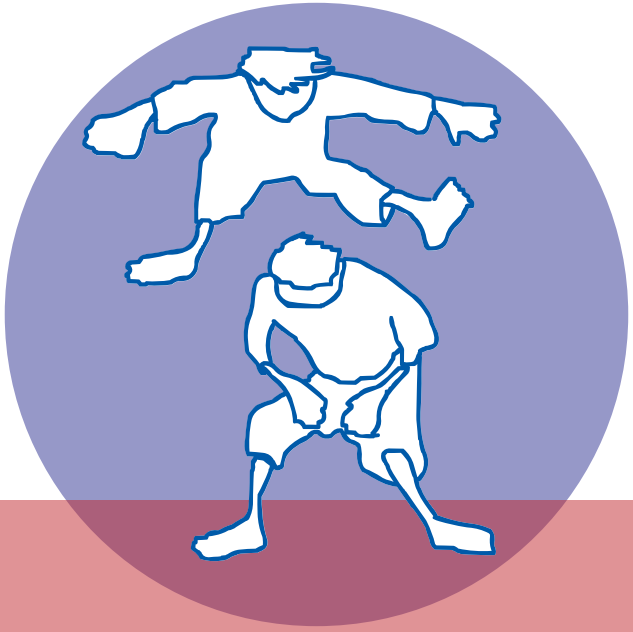


# Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física

Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes
(Organizadores)

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.

**Universidade de São Paulo**
Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

**Faculdade de Educação**
Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Vice-Diretor Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto:

**Direitos desta edição reservados à FEUSP**
Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária –
Butantã 05508-040 – São Paulo – Brasil (11) 3091-2360
E-mail: bibfe@usp.br http://www4.fe.usp.br/

**Comunicação e Mídia**
Maria Clara Bueno
Lilian V. Curiel Paseri
Renato Miguel Tasinari

Catalogação na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E64 Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física / Organizado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes. -- São Paulo: FEUSP, 2022.
1.047 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-41-6 (E-book)
DOI: 10.11606/9786587047416

1. Educação Física 2. Currículo 3. Cultura 4. Ensino I. Neira, Marcos Garcia II. Nunes, Mário Luiz Ferrari III. Título

CDD 22. ed. 375.76

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

# Sumário

Apresentação ..... 4

Introdução ..... 6

Currículo cultural, linguagem, códigos e representação ..... 14
Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física ..... 39
Arthur Müller
Marcos Garcia Neira

A tematização no currículo cultural da Educação Física ..... 64
Ivan Luis dos Santos
Marcos Garcia Neira

A problematização no currículo cultural da Educação Física ..... 83
Ivan Luis dos Santos
Marcos Garcia Neira

O mapeamento no currículo cultural da Educação Física ..... 98
Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física ..... 124
Mário Luiz Ferrari Nunes
Fidel Machado de Castro Silva
Marina Contarini Boscariol
Marcos Garcia Neira

Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física ..... 147
Mário Luiz Ferrari Nunes
Marcos Garcia Neira

# Apresentação

O biênio pandêmico de 2020-2021 explicitou a distância entre a educação desejável e aquela oferecida à maioria da população brasileira. No país em que a desigualdade é a regra, mais uma vez, milhões de pessoas se viram privadas dos seus direitos fundamentais. O caos e desamparo desencadeados por uma doença terrível foram ampliados pela inépcia administrativa e pela necropolítica patrocinada pelas autoridades governamentais. Em meio ao salve-se quem puder, na medida do possível e apesar de muitas perdas e sofrimento, educadores e educadoras reuniram forças para seguir adiante e cumprir sua função. Aqueles e aquelas que não se omitiram, que não aproveitaram a incompetência do sistema para se abster de suas obrigações, enfrentaram a situação, inventando alternativas para manter o vínculo pedagógico com seus alunos e alunas.

Foi isso o que aconteceu com os participantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o GPEF. Os registros das reuniões disponíveis no site institucional revelam que após uma breve interrupção das atividades, apenas o tempo necessário para reprogramar a agenda e estabelecer novos procedimentos, os encontros foram retomados no modo remoto, a fim de efetivar o compromisso da Universidade para com a sociedade. O primeiro semestre de 2020 foi dedicado à análise das obras relevantes acerca dos estudos de gênero e o segundo às consideradas precursoras da teoria queer. Os textos de Marília Carvalho, Linda Nicholson, Berenice Bento, Paul Beatriz Preciado, Judith Butler, além de podcasts e vídeos nos ajudaram a atravessar aquele ano difícil, repleto de medos, desconfianças e incertezas.

A chegada de 2021 trouxe esperança e alento com a vacinação. Ainda sem condições sanitárias para retomar as atividades presenciais, ao longo do primeiro semestre, o GPEF leu e debateu os resultados de suas pesquisas publicados em artigos, comunicações em congressos ou manuscritos em fase de preparação. Um período marcado por reuniões eletrizantes, cheias de embates e tensionamentos. Muito embora a tranquilidade nunca tenha sido uma característica dos encontros, naquele semestre abundaram altercações. Talvez, como resposta ao cenário de ameaças constantes à população em geral e aos profissionais da educação em específico. Talvez, pela tendência atávica de sermos bem mais críticos em relação aos próprios trabalhos. Como alívio, durante as conversas virtuais emergiram pedidos para que desenvolvêssemos o tradicional curso de extensão promovido pelo grupo,

desta feita, com o emprego de estratégias digitais. Pesava a favor a probabilidade de participação de colegas residentes em outras cidades e estados.

Foi nesse contexto que oferecemos o curso "Currículo cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica" cujo alcance extrapolou as expectativas mais otimistas. Para além dos encontros síncronos, a programação incluía atividades a serem encaminhadas por e-mail, assistência a videoaulas e leituras. A seleção da bibliografia considerou a disponibilidade eletrônica de artigos e capítulos, todos eles de nossa autoria ou coautoria com orientandos e orientandas. Dada a inexistência de trabalhos que abordassem alguns dos temas planejados, o curso também ensejou a elaboração de textos inéditos.

Apesar da avaliação positiva da experiência, o que pode ser facilmente comprovado pela qualidade dos relatos de prática encaminhados ao final do curso, como costumeiro, a retomada dos nossos escritos deixou-nos descontentes. Identificamos ausências importantes, argumentos frágeis, ideias mal colocadas, enfim, uns quantos senões que obrigaram a abrir parênteses nas explanações para aprofundar conceitos incompreensíveis, apresentar exemplos ou assumir mudanças de posicionamento. Diante disso, propusemo-nos dois desafios: 1) converter o curso de extensão numa disciplina remota de pós-graduação para que estudantes de outras universidades pudessem aproximar-se da teorização e da pesquisa com o currículo cultural da Educação Física, o que efetivamente aconteceu no segundo semestre de 2022, e 2) escrever ou reescrever os artigos e capítulos que subsidiaram os trabalhos no curso de extensão com o intuito de atualizar o pensamento a respeito das questões políticas, epistemológicas e pedagógicas da proposta, de maneira a fomentar as discussões da disciplina com o que se produziu recentemente.

O conjunto desses textos encontram-se aqui publicados ou republicados com as devidas autorizações das editoras *Blucher* e CRV, e das revistas *Estudos em Avaliação Educacional* e *Pro-Posições*, às quais agradecemos. Eis, portanto, do nosso ponto de vista, a história desta coletânea. Boas leituras.

Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes

Osasco e São Paulo, outubro de 2022.

# Introdução

Há quase duas décadas surgia no cenário educacional outra possibilidade de pensar, dizer e fazer o ensino de Educação Física. Decorrente das forças que produzem as contingências históricas, o currículo cultural, denominação batizada espontaneamente no encontro entre professores que discutiam o fazer pedagógico, tem suas condições de procedência e emergência, bem como bases epistemológicas e intencionalidades políticas e pedagógicas que lhes são caras.

Sua procedência deve-se ao vínculo que a Educação Física estabeleceu com as Ciências Humanas, acontecimento gestado no âmbito do Movimento Renovador da área que marcou os anos 1980. Como se sabe, intensas mudanças sociais e políticas ocorreram à época em nosso país e no mundo. Essa articulação abriu o debate acerca da necessária superação do paradigma dominante da aptidão físico-esportiva e a consolidação de novas finalidades para a Educação Física. Disso decorreu tanto a divisão da formação profissional em cursos de Licenciatura e Bacharelado, como a multiplicação dos campos de atuação para além da escola. Forjaram-se leis específicas, a regulação do trabalho ganhou ares de policiamento e as práticas corporais foram colonizadas por discursos científicos e, principalmente, mercantis. Em meio a embates teóricos e metodológicos, estabeleceram-se novos objetos de conhecimento e a questão da sua especificidade adquiriu outros contornos. A Educação Física que acontece nas escolas tornou-se componente curricular obrigatório, inserido na área das Linguagens. Tamanha movimentação gerou outras perspectivas curriculares. Pautadas nas Humanidades, as concepções mais recentes tomam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas como produção simbólica e as suas gestualidades como formas de expressão e comunicação de uma dada cultura, possuindo como objetivo comum a apropriação crítica do movimento humano relativa aos seus sentidos, significados, símbolos e códigos que organizam os modos de se movimentar em práticas culturais específicas.

As condições de emergência são mais complexas, a começar pela insatisfação e incertezas diante do paradoxo de atuar numa escola que emprega mecanismos sofisticados para homogeneizar um público cada vez mais heterogêneo. A esse cenário acrescentam-se os efeitos de uma sociedade

multicultural, globalizada e marcada pela hegemonia do *ethos* neoliberal. Em que pese tal complexidade, é importante sublinhar o papel que a Constituição de 1988 exerce nesse jogo. Ela garante a TODOS o direito à educação e delegou ao Estado a função de garantir sua universalização, as condições de acesso e de permanência dos estudantes, coadunando com diversos movimentos sociais no Brasil e no mundo que lutam por condições dignas de existência. A luta por direito é, também, uma luta por reconhecimento, o que torna inconcebíveis as práticas de exclusão dos outrora indesejados, marcados como anormais, estranhos, diferentes. Não por menos, questões de raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência e outros marcadores sociais que, associados à produção incessante de representações de tudo o que existe pelas mídias e aos efeitos da globalização tecnológica, política e cultural, passam a requerer outras ferramentas para o trabalho docente.

Suas bases epistemológicas advêm das denominadas teorias pós-críticas do currículo, principalmente daquelas influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista. O currículo cultural da Educação Física toma como central a produção do sujeito por meio de dispositivos/práticas historicamente constituídos, isto é, sua centralidade está na cultura. Considera que não há uma identidade fixa das coisas do mundo, uma vez que a definição se transforma conforme o tempo e o lugar, a depender das relações de poder. O currículo cultural toma a cultura corporal como objeto de estudo. Amplia a dimensão simbólica que o termo carrega na produção das teorias críticas da Educação Física ao adotar a noção de cultura proposta por Stuart Hall e a noção de corpo defendida por Michel Foucault. No currículo cultural, a cultura corporal é tida como representação em disputa no interior dos grupos e entre os grupos, tanto pela definição, quanto pelo controle do significado e dos discursos do que pretende representar. Sob essa noção conceitual, a cultura corporal se refere a uma infinidade de aspectos políticos, sociais, culturais, filosóficos, técnicos, táticos, artísticos a respeito das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e outras que porventura escapem dessa classificação ou não tenham sido inventadas. Envolve ainda todas as práticas discursivas (as regras específicas que permitem a formulação, circulação e interdição) e não discursivas (as condições políticas, sociais, históricas, culturais que permitem o seu acontecimento e dispersão) e, claro, as gestualidades e sujeitos envolvidos nas práticas corporais. Esses artefatos

criam e comunicam significações, discursos, logo produzem saberes e modos de regulação, que estabelecem mecanismos de pertencimento e exclusão, quer dizer, que funcionam como modos de subjetivação, que tanto produzem sujeitos como são produzidas por eles, sejam aqueles que delas participam, apreciam ou dos que a elas se opõem ou sequer valorizam a sua existência, sendo que esse processo nunca é definitivo. A cultura corporal expressa-se pelo corpo-texto, corpo marcado pela história, pelos discursos que produzem identidades fragmentadas e descentradas, passível de ser lido, interpretado e escrito; corpo atravessado, amarrado, limitado pela nossa subjetividade (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009a, 2009b, 2018; 20020; 2021).

Apesar dos lastros teórico, histórico, cultural, político e pedagógico que constituem o currículo cultural, ele não escapa da instabilidade da linguagem, das disputas da cultura, isto é, ele é suscetível a interpretações e traduções de toda ordem. Algumas estão na mesma ordem discursiva, outras fazem dele puro hibridismo, até aí nada de mais, não há o que estranhar. Mas também há aquelas em que a sua apropriação se distancia sobremaneira ao que intenta, enquanto outras o atacam inadvertidamente, sem o menor rigor epistemológico.

Sobram razões para crer que se está diante de um jogo de tentativa de captura do currículo cultural. Afinal, já é visível a sua presença ou seus traços em propostas oficiais, em livros didáticos e manuais de orientação docente de como fazer, assim como alguns desavisados o associam ao neoliberalismo.

O esforço de domesticar suas potencialidades ocorre no interior da academia, nas secretarias de educação e nas escolas, locais em que as suas noções didático-metodológicas, seus princípios ético-políticos e as reflexões e práticas que o criaram muitas vezes têm seu sentido esvaziado. A condição de acontecimento é ofuscada com vistas a brecar seu caráter histórico, artístico e inventivo no cotidiano presente das aulas, para se transformar em mais um jargão que serve ao discurso docente desejoso de novidades, como mais um pacote teórico à venda no supermercado das ideias, livros, cursos e a infinidade de práticas educacionais. Trabalhar com e no currículo cultural implica manter sua dimensão polêmica e crítica, e não um ponto de partida para o simples exercício de uma atividade burocraticamente realizada, mero discurso sedutor, oco de historicidade. As noções conceituais que o currículo cultural produz não acomodam qualquer tema do momento. Do mesmo modo,

não cabe no currículo cultural a definição prévia da prática corporal a ser estudada, muito menos a padronização e repetição de aulas. No currículo cultural, trabalha-se com o pensamento e com a história, com a cultura e seus jogos de força.

Em certos casos, o currículo cultural tornou-se uma tentativa de aproximação com as lutas dos movimentos sociais e com a diversidade cultural que caracteriza a escola, a fim de garantir a simpatia do alunado. Parece que se trata de uma espécie de etiqueta que certifica a qualidade do produto que resolverá os problemas da educação (física). São os males, talvez inevitáveis, da sua dispersão. Algo que pode ser atribuído à utilização de significantes caros ao discurso pedagógico, mesmo que o currículo cultural os desterritorialize e ressignifique a partir de outras perspectivas educacionais e campos teóricos. Afinal, como prática escolar, no currículo cultural também se planeja, avalia, registra, problematiza, regula, assim como visa a produzir sujeitos, pois possui intencionalidades políticas e pedagógicas.

Quanto à pseudoarticulação com o neoliberalismo, as noções de diferença e cultura parecem fomentar maior potencial de captura, parecem predispô-lo a usos que o associam ao *ethos* neoliberal, levando os incautos a enxergar compatibilidades com formas de vida social e individual que se expressam nos modos de subjetivação capitalísticos.

Ao ser tomada como individualidade, a noção de diferença reforça tanto o discurso liberal clássico quanto o neoliberal. Ambos enfatizam a liberdade individual e rejeitam a intromissão do Estado com sua governamentalização excessiva. Isso também se dá com a noção de liberdade, uma liberdade privada, ou seja, o direito ao consumo, à vida hedonista e diferenciada, um estilo de ser apartado da convivência em sociedade e seus problemas ou, quiçá, com o mínimo possível de contato pessoal e responsabilidades, pois a convivência é muitas vezes interessada, volátil e seus compromissos efêmeros, líquidos, como diria Zygmunt Bauman. A diferença é modo de agir. Fazer a diferença é a marca de ser único, um indivíduo com atributos exclusivos: competente, capaz de resolver tudo de forma ímpar e se diferenciar ao máximo do que seria o coletivo, a comunidade, a população. Nesses termos, afirmar a diferença é um perigo e ameaça para as lutas coletivas, de classe, identitárias.

Não por menos, a noção de cultura também é atacada. Para os desafetos do currículo cultural, ela é vista como lócus de consumo, uma indústria que

apaga suas raízes, origem e pureza. Logo, não se pode pensar em um currículo com centralidade na cultura, pois, desse modo, não haveria uma crítica aos modos de produção da indústria cultural. Os desavisados chegam a dizer que ao trabalhar com a cultura dos alunos, da comunidade, o currículo cultural os manterá na sua condição subalterna, enquanto representantes desfavorecidos politicamente; ou na condição egocêntrica e etnocêntrica, no que se refere aos representantes dos grupos favorecidos, o que leva à manutenção dos privilégios da classe dominante. A cultura é vista, nessas análises, como conservadora, espaço de consumo. No máximo, ela pode ser ponto de partida para o acesso ao conhecimento (científico) desejado. Portanto, para os levianos ou para os que não se aprofundam ou não compreendem as bases epistemológicas do currículo cultural, a diferença e a cultura não permitem a transformação social, pelo contrário. Daí o uso deslocado dessas noções pelo *ethos* neoliberal.

O currículo cultural também foi apropriado por quem se diz revolucionário, resistente ao *status quo*. Alguns chegam a adotar posturas com traços facistóides quando se contrapõem ao que veem como autoritarismo da escola, da família, da sociedade, das práticas e formas de pensar e agir ditas comuns. Muitas vezes se abstêm do fazer pedagógico, favorecendo potencialidades totalitárias. O currículo cultural não é contra o processo civilizador, a liberdade, a democracia, o mercado, mas tampouco aceita o caráter transcendental desses termos, que muitos horrores sociais já produziram e continuam a produzir.

Há, sem dúvida, resistências e resistências. Por isso, o currículo cultural submete todas as práticas corporais com seus discursos, códigos, regras e valores partilhados a problematizações e reflexões críticas, justamente para desnaturalizá-las, colocando em xeque a atomização de seus códigos de valores, sem, no entanto, pretender a ausência de regras e códigos, o que seria impossível. Em suma, reforçarmos que o currículo cultural não visa a promover uma sociedade sem governo, em que cada um se governaria a si mesmo, um vale-tudo, pois, sabemos bem que qualquer retorno a uma vida comunitária implicaria instâncias de poder e autoridades, regras e códigos, práticas reguladoras e processos de subjetivação. Não se faz uma crítica eficaz da violência, do racismo, da desigualdade social, do epistemicídio e da necropolítica, abandonando os estudantes à toda sorte. A omissão docente

apenas leva à repetição daquilo que critica. É impossível promover a abertura à mudança sem assumir o que se diz e o que se faz com o devido compromisso.

Se o currículo cultural coloca sob suspeita toda verdade produzida, isso não quer dizer que a crítica aos excessos da disciplina e da norma deseja uma ordem social sem qualquer tipo de regulação, de limites e de fronteiras. Sabe-se bem que essa condição nunca ocorrerá, o que não impede de lutar contra ela, como os autores que dão guarida ao currículo cultural afirmaram e fizeram. O que se busca é chamar a atenção para a possibilidade de se produzir forma-de-vida, termo que o filósofo Giorgio Agamben emprega para referir-se à potencialidade da vida. O que se busca, segundo Michel Foucault, é produzir o agente específico, situado histórica e geograficamente para formular tensionamentos, mudanças no contexto em que atua, seja na aula, na prática corporal, na escola, na comunidade etc. O currículo cultural não pode ser confundido com uma reflexão sobre a Educação Física, escola, docência ou educação, mas pode ser a tentativa de pensar, dizer e fazer a Educação Física, a escola, a docência e a educação de outros modos, porque parte da noção de que essas instâncias, por serem locais do encontro de potências, têm muita capacidade de resistência, de criação e invenção de outros mundos possíveis.

As intenções do currículo cultural consideram o que já existe da vida solidária, como a dos "meninos da Tailândia", dos "mineiros do Chile", das pessoas que perdem tudo que possuem, inclusive a dignidade, face às catástrofes climáticas, às guerras civis, à perseguição política, ao desemprego e à ganância como em Brumadinho, Petrópolis, Vila Socó, Ucrânia; solidariedade que não busca o paraíso, tampouco deduções no imposto de renda. Trata-se da solidariedade que mobiliza a vida e, não por menos, as pessoas em qualquer lugar do planeta. Afinal, como disse Michel Foucault, se todos somos governados, temos que ser solidários diante dos excessos de governamento, dos exageros das mídias, dos fragmentos sectários das mensagens de WhatsApp, do humor dubitável dos memes, da violência da lacração, dos cancelamentos etc.

As intencionalidades do currículo cultural partem da abertura à mudança, como aquela em que se questiona o modo como o corpo se prende a uma subjetividade capitalística, que cobra, que exige, que anseia, que sufoca e com a qual se exerce a tirania conosco e com o outro - que, ao fim e ao cabo, leva às patologias diversas, à violência, ao racismo. Enfim, a vida solidária e a

abertura à mudança (de nós mesmos) que o currículo cultural tenciona não são novidades nele gestadas. São práticas que marcaram a própria existência humana, mas que parecem sucumbir em muitos momentos frente aos efeitos da governamentalidade neoliberal.

A obra que apresentamos e ora introduzimos é mais uma tentativa de marcar o currículo cultural, não na sua essência, mas nas suas potencialidades e comprometimentos. Com esse intuito, no primeiro capítulo – *Currículo cultural, linguagem, códigos e representação*, retomamos a questão da linguagem no currículo cultural, agora com foco na noção de representação, explicitada por Stuart Hall. Tal evento visa distinguir a concepção utilizada no currículo cultural da noção platônica de representação dominante no pensamento escolarizado.

No capítulo *Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física*, Arthur Müller e Marcos Garcia Neira detalham o modo como um professor recorre aos próprios registros e àqueles elaborados pelas crianças para avaliar o trabalho pedagógico. O estudo realizado numa escola pública da periferia da capital paulista evidencia que, no currículo cultural, o registro e avaliação são tomados como situações didáticas indissociáveis.

*A tematização no currículo cultural da Educação Física*, capítulo escrito por Ivan Luis dos Santos e Marcos Garcia Neira, desterritorializa o conceito de tema gerador do pensamento de Paulo Freire para reterritorializá-lo como tema cultural a partir das contribuições do pós-estruturalismo. Os autores caminham na trilha aberta por Sandra Mara Corazza quando concebem o tema cultural como ocorrência social de uma determinada prática corporal. Disso resulta que no currículo cultural da Educação Física, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes não são ensinados, mas sim, tematizados.

O capítulo seguinte tem por título *A problematização no currículo cultural da Educação Física*. Nele, Ivan Luis dos Santos e Marcos Garcia Neira reiteram a influência da pedagogia freiriana na teoria curricular cultural. Desta vez, buscam fazer dialogar os argumentos do Patrono da Educação Brasileira com as contribuições pós-estruturalistas de Jacques Derrida. A consequência é que, no currículo cultural, a problematização das representações cria canais para a desconstrução dos discursos sobre as práticas corporais e seus representantes.

Em *O mapeamento no currículo cultural da Educação Física*, discutimos esse encaminhamento didático-metodológico, a fim de minimizar as possibilidades de tomá-lo como instrumento de regulação. Apoiados na noção de cartografia de Gilles Deleuze e na maneira como Michel Foucault tomou a geografia para a análise filosófica, concebemos o mapeamento como o próprio modo de pensar, dizer e fazer do currículo cultural, como a composição das linhas de seu território, sujeitos, práticas, desejos e afetos.

*Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física*, produzido em parceria com Fidel Machado de Castro Silva e Marina Contarini Boscariol, tenciona dirimir as dúvidas que pairam sobre o termo ao deixar claro que enquanto encaminhamento, a vivência no currículo cultural apresenta ecos do pensamento de Nietzsche e Foucault, afastando-se do modo como é abordada em grande parte da literatura da área, principalmente nos documentos curriculares oficiais.

Por último, mas não por fim, *Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física* apresenta as bases epistemológicas que pautam o ampliar e o aprofundar nos meandros do currículo cultural, algo que foi pouco tratado na produção disponível, muito embora exaustivamente mencionado nas narrativas docentes. Ancorado no referencial teórico foucaultiano, o capítulo distingue os encaminhamentos pedagógicos. Demonstra que não existem momentos previamente estabelecidos para acontecerem e se constituem em mais uma estratégia de saber-poder para produzir modos de subjetivação solidários e afirmar a diferença.

# Currículo cultural, linguagem, códigos e representação[1]

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

A inserção da Educação Física na área das Linguagens remonta aos anos 1970 quando os Guias Curriculares a incluíram juntamente com Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna, na "matéria" *Comunicação e Expressão*. Na segunda metade da década de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* reafirmaram a posição que a Educação Física que acontece nas escolas está na área de Códigos e Linguagens, o que foi legitimado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* homologadas em 2013 e, mais recentemente, pela *Base Nacional Comum Curricular*. Isso decorre da aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento e, mais tarde, da Sociologia, Linguística, Filosofia e dos Estudos Culturais. Desde então, observam-se algumas movimentações tímidas no campo acadêmico para responder a essa inserção, sem, no entanto, atentar aos cuidados epistemológicos imprescindíveis que justifiquem o fato e, assim, possam sustentar a ação pedagógica nas escolas. Ao que tudo indica, felizmente, o assunto entrou na agenda de debates da área e vem ganhando corpo.

Em *Reflexões antropológicas sobre a Educação Física e o esporte escolar*, Santin (1985) sugere diferentes concepções de "movimento humano", expressão que ganhara visibilidade por representar a defesa de um conhecimento próprio e da especificidade da Educação Física. Ancorado na fenomenologia, o filósofo afirma que o movimento humano pode ser compreendido como ação motora, locomoção, força ou energia produtiva e linguagem. Depreende-se que cada qual gera formas de intervenção específicas, contribuindo, em certa medida, para delimitar campos de estudo, no entanto, o autor não aborda teoricamente a linguagem, tampouco ajuda a pensar a prática pedagógica.

1 Versão revisada e ampliada do capítulo: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

Outra obra seminal no tratamento da relação entre Educação Física e linguagem é o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado por um coletivo de autores (SOARES *et al.*, 1992). Nela, a cultura corporal é tomada como o objeto de estudo do componente curricular. Sendo definida como as formas de manifestação da cultura de um grupo ou povo, não apresenta explicações mais precisas acerca da concepção de linguagem adotada ou como as práticas corporais são vistas. O texto limita-se a expor que as práticas corporais carregam sentido por serem produzidas de modo intencional em tempos e locais históricos específicos. No capítulo dedicado às ações pedagógicas, não há uma menção sequer à linguagem corporal.

Os trabalhos de Daolio (1995), Soares (1996) e Pérez Gallardo (1997) reforçaram o enlace da Educação Física com a linguagem, tornando essa articulação natural, porém, faltou-lhes o desejável aporte metodológico. O mesmo se observa nos artigos de Betti (1994, 2007) em que, apesar do esforço para aproximar a Educação Física da semiótica de Charles Pierce, poucas contribuições para o ensino são apresentadas. Apenas no início dos anos 2000, seguindo o rastro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999), o livro *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola* busca preencher essa lacuna. Mattos e Neira (2000) apoiam-se na psicologia histórico-cultural para discutir a influência da cultura na produção da linguagem corporal e explicitam o papel da Educação Física na leitura dos gestos que caracterizam as manifestações da cultura corporal. O PCN+ (BRASIL, 2002), um documento elaborado com vistas a subsidiar a formação de professores pautada nos PCNEM, menciona termos alinhados à concepção estruturalista da linguagem defendida por Ferdinand Saussure, explicando-os por meio da gestualidade presente nas práticas corporais. No entanto, carece de subsídios para atuação na escola com base na teoria exposta.

Enquanto a aproximação com a área das Linguagens não mobilizava nos acadêmicos brasileiros esforços para a produção de uma pedagogia que objetivasse tanto a compreensão dos códigos presentes na linguagem corporal como a sua produção, Pierre Parlebas, na França, concebia a Praxiologia Motriz, uma ciência pautada no estruturalismo de Saussure, em busca da identificação de leis que determinem a comunicação embutida nas ações

motoras dos esportes, lutas, ginásticas, danças etc. A proposta teve pouca penetração no Brasil nos seus mais de quarenta anos de existência.

O currículo cultural emergiu nessa seara – a Educação Física na área das Linguagens. Teoricamente ancorado no campo da linguagem e ativo na produção de ações didáticas, permite aos seus sujeitos (discentes e docentes) uma leitura mais qualificada dos códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais, além de uma escritura mais potente de novos códigos e novas representações, isto é, a produção de outras formas de gestualidade e significados para a prática corporal. Em tal vertente, o que importa é a produção de novas formas de dizer e fazer acerca das práticas corporais, dos seus praticantes, dos locais de sua ocorrência e, com isso, a possibilidade dos sujeitos das aulas de Educação Física compreenderem que é possível construir outras narrativas de si.

## Leitura e produção das práticas corporais

Diferentemente das demais teorias curriculares[2] da Educação Física, o currículo cultural emerge no seio do debate promovido pelo encontro entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior diante heterogeneidade da cultura escolar[3] e das demandas da sociedade multicultural, globalizada, democrática e profundamente desigual. Esse movimento fez com que a produção da Educação Física cultural recorresse a outras formas de analisar o social, em específico, as denominadas teorias pós-críticas do currículo[4], por

2 Em vez de expressões como tendências pedagógicas ou abordagens, optamos pela noção de teoria curricular por entendermos, apoiados em Silva (1999), que qualquer teoria de ensino é uma teoria curricular, pois visa à produção de determinadas identidades e, para tanto, se baseia em concepções de sujeito, logo, de conhecimento, específicas. São essas concepções, presentes em cada teoria curricular, que determinam os critérios de organização do currículo (por disciplina, por experiência dos alunos, por projetos etc.) e, com isso, a seleção dos objetivos do que será ensinado, das atividades didáticas para a consecução de suas metas e dos critérios, instrumentos e finalidades de avaliação. Nesse sentido, tomamos como teorias curriculares da Educação Física em voga a desenvolvimentista (TANI et al., 1988), a psicomotora (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), a educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000), a crítica (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) e a pós-crítica, neste caso, o currículo cultural, Educação Física cultural ou culturalmente orientada (NEIRA; NUNES, 2006; 2009).

3 Esse processo é visível em Neira e Nunes (2006; 2009a; 2016), Neira, Nunes e Lima (2012; 2014); Neira (2011; 2017; 2018; 2019; 2020) e amplamente abordado em Neira e Nunes (2018).

4 As teorias pós-críticas são reconhecidas por questionarem a soberania do sujeito da consciência e, consequentemente, todos os pressupostos que partem dessa concepção, o que levou ao "fim das

disponibilizarem fortes argumentos para a compreensão e ação nestes tempos de incertezas marcadas pela crise da modernidade[5].

O currículo cultural toma como centralidade a cultura[6] e, com isso, os processos de subjetivação, isto é, o modo como a cultura impacta a construção de quem somos, o modo como nos percebemos, nos governamos em cada momento e local particulares, como narramos a nós mesmos, aos outros e às práticas corporais, enfim, a forma como a cultura influi na representação da realidade. A centralidade da cultura coloca a análise da linguagem em evidência, pois é ela que fornece os elementos para compreender as formas de representar o mundo de cada grupo cultural em cada contexto e momento histórico. Em trabalhos anteriores (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; NUNES, 2016a), explicamos a teoria da linguagem que pauta a prática pedagógica do currículo cultural. Como o objetivo deste texto é narrar como docentes artistam um fazer pedagógico que produz novas leituras e escrituras de práticas corporais e de seus sujeitos, consideramos importante retomar alguns pontos.

## Retomando

Nas Ciências Humanas e Sociais se entende que a obra do linguista suíço Ferdinand Saussure (1977)[7] forneceu as bases para a denominada "virada linguística", processo que possibilitou entender que a linguagem não expressa ou representa o que o sujeito percebe da realidade. As análises saussurianas acerca da estrutura da linguagem superam tanto a noção de que a linguagem reflete a sensação que as coisas do mundo têm uma essência, como a noção

utopias e das certezas, o desmoronamento da ideia de verdade centrada na experiência empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática" (LOPES, 2013).

5 Pode-se entender a crise da modernidade com a ajuda de vários autores: Sousa Santos (1995), quando sinaliza o abalo dos seus pilares (regulação e emancipação), com predomínio do primeiro sobre o segundo; Lyotard (1989), que centra sua crítica na incredulidade em relação às metanarrativas modernas: a ideia de um sujeito transcendental que estaria à espera de ações para garantir o seu desenvolvimento, logo, da razão, com fins na autonomia e emancipação; a perda de nossas crenças em visões totalizantes da história; o aumento tanto da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia como da pobreza ocasionada pela desigualdade social provocada pelas mesmas. Para esses e outros autores, a modernidade ao mesmo tempo em que nos dá condições de explicar como o mundo é, nos aprisiona dentro de determinados modos de regulação.

6 Outras teorias curriculares tomam como centralidade o conhecimento (críticas) e o aluno/aprendizagem (desenvolvimentista, psicomotora e da saúde).

7 A obra foi publicada originalmente em 1917.

de que a linguagem veicula significados intencionalmente, o que, nesse caso, pressuporia o domínio da consciência do sujeito, o uso da razão.

O trabalho de Saussure foi fundamental para entendermos que o significado das coisas não está nem no objeto, nem na consciência do sujeito, mas é construído na e pela linguagem. A linguagem passa a ser compreendida como produtora do real. A realidade existe, mas somente ganha sentido e pode ser compreendida, comunicada, partilhada a partir do momento em que se lhe atribui significado (HALL, 2016). Entende-se que a relação entre as palavras e as coisas decorre de uma convenção arbitrária gerada na cultura.

Essa questão é central para a Educação (Física), pois, se não acessamos o real, a verdade das coisas e dos sujeitos, dado que são produzidos culturalmente, não há como um sujeito emancipar-se, alcançando a verdade por meio do desenvolvimento da razão. Assim, não há nada fora da linguagem, fora dos sistemas de representação. Com Saussure, a noção de representação é influenciada pela cultura, que passa a ser compreendida como conjunto de valores ou significados partilhados, cuja produção está sempre em disputa (HALL, 1997). A representação é o modo como conectamos o sentido à língua e à cultura, isto é, como usamos a linguagem para dizer algo significativo sobre as coisas, sejam elas materiais ou imateriais. É a relação estabelecida entre as palavras e as coisas que nos permite interpretá-las. Isso funciona porque aprendemos na cultura o que as coisas significam ou representam. Quando relacionamos as coisas aos conceitos, internalizamos tanto a imagem da coisa como o seu conceito. Essa relação não se dá somente por meio das palavras faladas ou escritas, mas também por outras formas de linguagem como os sons, imagens, gestos etc. A comunicação é possível desde que exista partilha de sentidos, ou seja, a aprendizagem dos significados que circulam em uma cultura específica (HALL, 2016).

Vejamos alguns exemplos: 1) uma vez que pedestres e motoristas partilham dos mesmos significados atribuídos às cores vermelha e verde do semáforo, atravessar uma avenida movimentada se torna uma aventura possível; 2) nas escolas que adotam uniforme, distinguir quem é estudante certamente é mais fácil e 3) qualquer pessoa que conheça as regras do pega-pega, caso se depare com um grupo de crianças realizando a brincadeira, não terá problemas em identificar quem é a pegadora.

As explicações anteriores e, principalmente, os exemplos citados nos ajudam a entender a função da escola, da Educação Física e dos valores morais que veiculam. Desde a sua emergencia, a escola moderna acolhe sujeitos de culturas diferentes e ensina os mesmos significados para que todos passem a compartilhar uma cultura comum que, em geral, se estabelece como universal. Além disso, a escola transmite os conhecimentos como reflexos do real e/ou intenções do sujeito, como se fossem verdades ou essências.

O termo geral para designar as palavras, sons, imagens, gestos etc. em um sistema de linguagem denomina-se signo[8]. Ele é organizado com outros signos dentro de um sistema em que encontra o seu significado. Os signos estão no lugar do que se quer representar, são organizados em linguagens e a existência de linguagens comuns é o que permite tanto traduzir os nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons, gestos, imagens, expressando sentidos para os outros, como permite aos outros interpretarem o que queremos comunicar. Denomina-se representação ao vínculo que se estabelece entre o signo, seu conceito (significado) e a sua imagem (significante). Esse processo relacional é central nas análises culturais (HALL, 2016).

Mas, se o sentido das palavras não está nelas nem nas coisas, tampouco no sujeito, mas se trata de uma convenção arbitrária, como sabemos se estamos usando o signo correto para representar o que queremos comunicar? O significado é construído pelo sistema de representação e fixado por um código, o qual estabelece uma correlação entre o que pensamos e o sistema de linguagem que utilizamos de tal forma que, sem pensar no objeto, evento ou pessoa, o código estabelecerá o que dizer ou fazer, conforme o sentido do termo ou da ação no contexto em que é empregado.

Imaginemos as seguintes situações a partir dos exemplos acima: estamos terminando de atravessar uma avenida na faixa de pedestres com o sinal vermelho para os automóveis e um motorista começa a acelerar; encontramos uma criança uniformizada na rua ou paramos para observar crianças brincando de pega-pega. Nos três casos, para além do que significa a cor, o uniforme ou

8 Existem diferentes tipos de signos. Os signos visuais são chamados signos icônicos. Comumente, sua forma apresenta alguma semelhança com o objeto, pessoa ou acontecimento a que se referem (o anúncio da previsão do tempo costuma recorrer ao desenho do sol para indicar um dia ensolarado). Os signos escritos ou falados são chamados indexicais. Esses não têm nenhuma relação óbvia com as coisas a que se referem (a palavra bola em nada se parece com o objeto que representa).

a gestualidade, os códigos em questão permitirão atribuir-lhes sentidos. Na primeira situação, mesmo que o sinal esteja vermelho para os automóveis, o ruído causado pela aceleração poderá levar os pedestres a andarem mais rápido ou retornarem à calçada; na segunda, encontrar uma criança uniformizada na rua poderá levar à conclusão que há uma escola nas redondezas, enquanto observar a gestualidade das brincantes poderá levar à conclusão sobre quem é a pegadora e quem são as fugitivas.

Se a relação entre signos resulta de convenções culturais, qualquer sociedade ao longo do tempo produz novos significados. Mesmo que pareçam fixos, sempre estão sujeitos a alterações, seja de um contexto cultural para outro ou de um período histórico para outro. Da mesma forma que a produção de novos significados não para, as novas interpretações para as mesmas práticas não cessam. As cantigas de roda, por exemplo, atualmente são associadas à cultura infantil, mas nas sociedades europeias do século XVIII, eram comuns nos jogos de flertes dos adultos.

Sendo produzido na cultura e de forma arbitrária, a atribuição de significados ocorre em meio às lutas pela validação, o que torna a cultura um território de conflito pela definição das coisas do mundo. Seja no interior do grupo cultural ou no contato entre grupos, a questão envolve o poder, pois o que está em disputa é o controle do que é verdadeiro, do que é a realidade. Isso se dá em qualquer contexto em que significados são partilhados: na cultura política, na cultura da família, nas culturas étnicas, nas culturas juvenis, na cultura escolar, na cultura corporal etc. Não por menos, tantos conflitos eclodem nessas esferas, a fim de fazer valer determinados significados quanto à cobrança de impostos, educação dos filhos, alimentação, amizade, aprendizagem, competição etc.

Nesses termos, a cultura corporal é aqui tomada como toda produção discursiva verbal ou não verbal referente às práticas corporais e aos seus praticantes (NEIRA, 2019). A cultura corporal é um sistema de representação, com uma forma específica de linguagem: a linguagem corporal e que é diferente em cada prática. Ela é enredada em meio à cultura mais ampla e à história e seus sistemas de representação que impõem significados. Inexiste, portanto, um sentido único, imutável e universal para cada prática corporal. Por ser arbitrária, a definição dos seus significados está totalmente sujeita à negociação de sentidos num determinado momento social e histórico. Com isso, pode-se dizer que as suas representações, isto é, o modo como a prática,

praticantes e os locais de sua ocorrência são comunicados nos discursos, nas imagens etc., estão sempre abertas a mudanças, dado o caráter instável da linguagem.

Há que se dizer, ainda, que por partilhar os significados da gestualidade, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural de um grupo, pois viabiliza o processo de comunicação entre seus membros, seus representantes. Não por menos, vemos na cultura corporal um jogo permanente de hibridismos e traduções de significados em meio aos processos de transmissão de seus códigos, que são singulares em cada grupo cultural. Basta olharmos para o voleibol e notarmos suas ressignificações: vôlei de praia, adaptado, jogado nas ruas, bem como seus sentidos de lazer, saúde, profissão. A cultura corporal é um campo de luta pelo controle dos significados da gestualidade e do modo como cada prática corporal é significada tanto por quem dela participa como por quem a comenta, a observa (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009a; 2009b). Essas práticas (sociais) corporais são arbitrariamente classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras em suas infinitas e constantes transformações, recriações e negociações de significados (ressignificações). A expressão "práticas corporais de aventura", cada vez mais presente na literatura da Educação Física ilustra bem essa questão. Se levarmos em conta que o significado de qualquer prática é construído, negociado, partilhado pelo grupo que a realiza, não faz o menor sentido o modo como essas atividades são nomeadas, pois, no caso, tal nomeação partiu de docentes universitários e não das pessoas envolvidas. Neira (2014) etnografou a prática do skate na Praça Roosevelt, na região central da cidade de São Paulo. Constatou que os significados atribuídos variavam de diversão à provocação das autoridades locais, passando pela competição. O que diriam os envolvidos com parkour, slackline ou surfe? Será que consideram essas práticas "de aventura". Definilas de antemão nada mais é do que uma tentativa (inútil) de fixar e limitar os significados a fim de reforçar uma certa concepção de Educação Física que simplesmente não dialoga com os grupos que cultivam essas manifestações.

Hall (2016), ao ressaltar a característica de instabilidade da linguagem, considera que novas interpretações podem modificar o significado, ligando-o a novas leituras de conceitos e/ou valores, o que eleva a observação e interpretação a outros patamares. Considerando a produção de significados, quem lê passa a ser tão importante quanto quem escreve. Cada significante

imposto ou codificado pelo emissor tem de ser significativamente interpretado ou decodificado pelo receptor. Segundo o autor, os signos que não tenham sido recebidos e interpretados de forma inteligível, não são, de modo algum, significativos. Isso nos ajuda a entender a resistência que ocorre nas aulas de Educação Física que desconsideram a importância da representação. Não é casual que ao internalizarem os códigos do esporte de alto rendimento comunicados massivamente em várias instâncias culturais, muitos alunos e alunas se recusam a participar das aulas que os reproduzem ou a participar de algo que não contém esses códigos. É o caso daquelas aulas que negam a especificidade dos esportes e, no seu lugar, se realizam jogos cooperativos, adaptados, pedagógicos, esporte "da escola", entre outras tentativas de imposição da academia sobre a cultura (corporal). A interpretação e a tentativa de fixação do significado está presente nas duas situações. Na primeira, os estudantes se negam a participar porque não coadunam com práticas competitivas e, na segunda, porque só concebem as práticas corporais como eventos competitivos. Tais posicionamentos são culturalmente produzidos.

## A representação

As ideias de Saussure foram decisivas para a "virada linguística" por abrir a compreensão do significado para contextos mais abrangentes, permitindo a interpretação culturalista dos processos sociais. Seus estudos projetaram o que hoje se entende por semiótica[9]. As críticas ao seu trabalho se devem à concentração nos aspectos formais da linguagem e ao se limitar ao estudo do estado do sistema linguístico de determinado momento, como se isso impedisse o fluxo de mudanças da língua (HALL, 2016). A atenção dada a esses aspectos desviou o foco do modo como a linguagem é usada, como funciona em situações de comunicação produzidas pelas diversas mídias. Não por menos, Saussure não se atentou às questões de poder entre sujeitos situados em posições sociais diferentes.

Roland Barthes, por sua vez, percebeu a imbricação de fragmentos da ideologia nos sistemas de representação de modo mais geral, global e difuso. Para ele, os significados têm comunicação direta com a cultura, o conhecimento

9 O termo semiótica foi usado pela primeira vez pelo filósofo e linguista estadunidense Charles Peirce (1839-1914). Saussure (1857-1913) usava o termo semiologia para referir-se a uma ciência da comunicação que mais adiante passou a ser denominada também como ciência da significação.

e a história. Basta olhar para algumas partidas de tênis e observar seus elementos, seus sujeitos, eventos e características, como a pouca presença de representantes de etnias africanas entre atletas, praticantes ou mesmo na arquibancada. Para Barthes, o signo é completado quando ligado a um segundo conjunto de significados, configurando-se como um tema ideológico. O primeiro significado funciona como um significante do segundo estágio do processo em que se produz a representação. O leitor ao interpretar o tema (a prática do tênis) percebe um significado mais elaborado e ideologicamente estruturado. No caso, sua leitura poderá interpretar a ausência de pessoas negras como um problema decorrente de questões étnico-raciais. Obviamente, isso depende da compreensão política, filosófica e histórica do intérprete em relação aos signos.

É possível que num primeiro exercício de leitura de uma partida de tênis, as crianças pequenas não percebam esse fato. As maiores provavelmente constatarão o problema. Perguntas feitas pelo professor ou convites para narrarem o que estão vendo e emitirem suas opiniões, tendem a facilitar a visualização e criar condições para o estranhamento. Todavia, muitas vezes não se percebe o que está naturalizado.

Os estudos da semiótica parecem restringir o processo da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação. O que faz crer que um sistema de representação está fadado a ser sempre aquilo que lhe foi significado. Embora seja governada por regras, a linguagem não é um sistema fechado. A produção do sentido nunca pode ser prevista de antemão, assim como seu fluxo não pode ser direcionado, tampouco contido. Essa percepção levou Hall (2016) a questionar a abordagem estruturalista, passando a realizar análises mais abertas, não determinadas, isto é, pós-estruturalistas.

O pensamento pós-estruturalista reconhece a natureza interpretativa da cultura, as interpretações nunca produzem um momento final da verdade absoluta, sendo seguidas de outras interpretações numa cadeia sem fim. Os estudos pós-estruturalistas têm dado mais atenção à representação como fonte de produção de conhecimento social, um sistema mais aberto e ligado às práticas sociais e às questões de poder. Os pós-estruturalistas não se interessam pelo que é a representação, mas como se estabelecem os limites que a determinam (WILLIAMS, 2012).

Nessa direção, os trabalhos de Jaques Derrida e de Michel Foucault representam uma contribuição inegável aos estudos da linguagem. O primeiro explana que a significação é um processo constante de controle e, para tanto, é necessário que o signo afaste qualquer possibilidade de ameaça, a sua diferença[10], o que ele não é. Um signo exclui outros signos a fim de ser ele mesmo, mas simultaneamente carrega seus traços. Pode-se assim dizer que o signo não é completo. É um constante vir a ser, pois qualquer signo pode ser tanto definido por aquilo que ele é - o que significa que o sentido é sempre diferido, adiado, visto que precisamos de outros signos (que também carregam outros significados) para obtermos sua definição; como pode ser definido por aquilo que não é, ou seja, pelas suas diferenças na linguagem. Não por menos, ele está frequantemente diante de ataques que tentam fixar seu significado. É um duplo movimento de adiar o significado e ser diferente de outros signos que o deixará sempre aberto, à mercê de outras significações. O que implica dizer que a significação de um signo nunca é idêntica a si mesma. Eis a condição para que cada cultura construa o tempo todo novas significações.

Michel Foucault afastou-se da abordagem semiótica, investigando as especificidades históricas. Sua maior preocupação eram as relações de poder e não as de significação. Foucault (1995) não se interessou pela relação entre a linguagem e a representação, entre as palavras e as coisas, mas pelas regras e práticas que produzem afirmações significativas e regulam o discurso em diferentes períodos históricos. Para ele, o discurso é um conjunto de declarações que permitem à linguagem operar. O discurso é a forma de representar o conhecimento em um determinado tema e em um momento histórico particular. Foucault (2006) entende que o discurso produz o conhecimento por meio da linguagem.

Uma vez que todas as práticas sociais implicam o significado, e o significado define e influencia tudo o que fazemos, podemos afirmar que as práticas sociais têm um aspecto discursivo. Com Foucault, a representação passou a ser discursiva (HALL, 2016). O discurso, diz Foucault (2006), constrói o tema, define e produz os objetos do conhecimento, governa a maneira como falamos e raciocinamos sobre um determinado assunto, influencia como elaboramos estratégias a fim de regular o nosso comportamento e o dos demais. Isso implica afirmar que o conhecimento não opera fora das relações de poder.

10 Nunes (2016b) debateu a questão da diferença no pensamento derridiano.

Aqui cabe uma rápida digressão. Nas teorias não críticas e críticas da educação, a noção representacional do conhecimento não é abordada. O conhecimento é dado como verdadeiro, fruto da relação de um sujeito cognoscente, capaz, por meio da razão, de descobrir a verdade do objeto. Nas teorias não críticas esse processo é natural. Nas críticas, o poder é dado como algo externo ao conhecimento e ao ato de conhecer. Por isso, a luta é pelo reconhecimento, empoderamento e emancipação. Nessa ótica, o conhecimento é distorcido por quem está no poder, a fim de manter sua condição de dominação.

Para Foucault (1995), as formas de governo da conduta humana dependem de formas de saber específicas, que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas e o modo como serão realizadas. Suas pesquisas buscaram entender como os sujeitos se compreendem em nossa cultura e, dessa maneira, como o conhecimento sobre o social e o indivíduo regulam as condutas. O sujeito, portanto, só pode atuar dentro da linguagem, das condições que ela impõe, fazendo com que assuma posições determinadas pelas regras e condições de existência do discurso em cada época e lugar específicos. Não há nada fora da linguagem, nem o sujeito, nem o poder, nem o conhecimento.

Tomemos um exemplo de representação na abordagem discursiva pós-estruturalista: a pandemia de Covid-19. Ela é produzida discursivamente em diversos campos do saber, tanto pelos discursos/conhecimentos científicos de várias áreas (Medicina, Economia, Psicologia, Educação Física, Biologia) como também no senso comum. Com isso, são elaboradas formas de regulação das condutas dos sujeitos. Percebe-se facilmente a disputa pelo controle do significado nos discursos que representam a "pandemia de Covid-19" e os jogos de força que a constituem.

No primeiro momento, notou-se a presença de um caso médico não identificado, isolado. À medida em que a quantidade de infectados aumentou, os saberes da Medicina produziram um significado para o acontecimento: a Covid-19. Com a ajuda de saberes da Estatística, ela se tornou um risco, em seguida, foi anunciada como perigo para a espécie humana até tornar-se uma crise sanitária, uma pandemia. Isso se deve às Ciências Médicas, que passaram a governar as condutas dos sujeitos mediante os saberes formulados. Emergiram técnicas de dominação sobre a população, ancoradas

em discursos da biossegurança e proteção da vida, como o isolamento social, o uso de máscaras, cuidados com a higiene, espaçamento físico etc.

Por outro lado, esses discursos produziram técnicas de governo de si, por parte dos sujeitos que se assujeitaram aos discursos médicos, decorrentes do acesso ao longo da própria história aos discursos valorativos acerca da Medicina. Não tardou para a área da Economia alardear que o isolamento acarretaria danos maiores à sociedade. Ao mesmo tempo, discursos da Psicologia enfatizaram os danos irreversíveis à formação psíquica da população, principalmente as crianças – que sempre são discursadas/representadas como o futuro da nação. Setores da Educação Física começaram a produzir e orientar exercícios físicos por meio das redes sociais, a fim de combater os males do isolamento à saúde dos indivíduos. Por outro lado, biólogos demonstraram que o período de pouca atividade econômica promoveu a recuperação de muitos biomas ameaçados pela ação irrefletida resultante da exploração dos recursos naturais. No plano religioso, alguns disseram que isso era castigo de Deus e anunciaram o fim do mundo. No senso comum, muitos repercutiram que se tratava de uma gripezinha, criação intencional de comunistas chineses, coisa de covardes etc.

Em termos foucaultianos, cada um desses discursos constrói posições de sujeito diferentes, isto é, o sujeito somente poderá falar da pandemia dentro das ordens discursivas citadas, sendo regulado por elas. Não importa qual é o conhecimento verdadeiro. O que importa é como ele produz a verdade do sujeito, ou seja, os efeitos sobre a subjetividade de cada um. Se atentarmos um pouco mais, veremos que os discursos da Medicina, da Psicologia, da Economia, da Educação Física, da religião e do senso comum se ancoram em uma noção de individualidade, característica da sociedade ocidental moderna e neoliberal, que atribui a cada pessoa a responsabilidade pela sua conduta, pela própria vida, pela saúde, segurança etc. A visão dos biólogos, por outro lado, é sistêmica. É a visão do todo, das inter-relações que colocam o sujeito como parte da natureza. Numa sociedade governada pela lógica individual, não é por acaso que a representação da pandemia formulada pela Biologia pouco impactou a vida da maioria da população.

Como diz Foucault (1992, p. 12):

> [...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Para o pensador francês, o objeto de estudo das Ciências Humanas é a representação que o homem e a mulher fazem dos objetos empíricos e não a busca da verdade sobre eles. Isto é, o homem e a mulher são estudados representando a vida, a sociedade e o sentido das coisas. Diante dessa noção de representação, em um trabalho pedagógico de viés pós-crítico que tematize a pandemia, por exemplo, o ponto de partida são os saberes dos alunos e alunas, os discursos pelos quais representam a doença. Todos os discursos pelos quais os estudantes representam a pandemia seriam analisados, verificadas as suas condições de produção (quem produziu? Quais as condições da produção? Quais são os interesses mobilizados? Quais são as formas de regulação produzidas a partir dos discursos? Quais os efeitos sobre as subjetividades e sobre as relações de poder?). Para que, diante do estudo, produzam outras possibilidades que permitam formas de dizer e fazer acerca da pandemia, tomando como referência as condições de vida dos sujeitos. Como se percebe, não se trata de partir de um não saber para se chegar no saber verdadeiro, para que se alcancem padrões de desenvolvimento ou a emancipação do caráter alienante produzido pelos grupos dominantes. Trata-se de outro movimento: o estudo das formas pelas quais alunos e alunas fazem circular representações de si e das coisas da vida por meio dos discursos e gestualidades que praticam.

## O tratamento pedagógico das representações no currículo cultural

Na ótica pós-estruturalista não seria exagero dizer que o currículo cultural aborda os aspectos discursivos a fim de promover a compreensão das condições de existência, isto é, das forças que constroem as representações das práticas corporais e dos seus praticantes e, com elas, os regimes de verdade

vigentes. Tomemos o exemplo do futebol. Ele está significado na sociedade como prática de homens, adultos, com sentido profissional, de lazer, como atividade pedagógica, atividade física que faz bem à saúde, prática que permite a construção de amizades, produto comercializável, estilo de vida, passatempo etc. Ao tematizar o futebol, isto é, estudar os vários aspectos que compõem a representação futebol, os encaminhamentos didáticos propostos pelo currículo cultural (mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) podem fornecer elementos para a leitura das relações saber/poder, seus regimes de verdade, a fim de que alunos, alunas, professor ou professora percebam como se produzem formas de regulação, conduzem condutas, governam-se populações. Com isso, é possível analisar os efeitos dos diversos discursos sobre as práticas/praticantes que regulam suas ações e formas de dizer a respeito da prática corporal transformada em tema de estudo. Entende-se e defende-se que assim os estudantes perceberão que tanto as práticas/praticantes como eles próprios são produzidos e governados nos e pelos discursos.

Entretanto, não basta vivenciar, interpretar e compreender os sentidos e os discursos das práticas corporais. Se toda a linguagem é suscetível à presença da diferença, que impede a fixação de sua identidade/significado de forma definitiva, bem como promove a dispersão de seus discusos; se toda a linguagem é "escrevível", é preciso escrever/produzir outras formas de fazer e dizer sobre a prática corporal estudada. Com isso, o currículo cultural potencializa a construção de outras narrativas dos sujeitos acerca da forma como as práticas/praticantes são representadas nos discursos e, também, potencializa outras narrativas sobre si mesmo. Nesses termos, o que se busca são atitudes éticas que viabilizem vidas não fascistas[11] e solidárias (NUNES; RUBIO, 2008). Afinal, se somos governados pela linguagem, como diz Foucault, é preciso que sejamos solidários para promover outras formas menos desiguais de governo das condutas.

O que veremos a seguir são tentativas de realizar tal empreitada, são práticas artísticas de produzir outra representação para a Educação Física, a docência e a escola. Experiências realizadas por docentes que afirmam colocar em ação

11 Sinteticamente falando, consideramos fascistas aquelas vidas que buscam determinar o campo de ação das demais, julgar, moralizar, excluir, impedir, interditar etc. (NEIRA, 2022)

o currículo cultural foram relatadas e publicadas no repositório[12] do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP.

Em 2016, o professor Flávio Nunes dos Santos Júnior tematizava o basquetebol nos Jogos Olímpicos com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ariston Oliveira, quando se deu o fato narrado abaixo:

> Em paralelo às conversas, mergulhamos nas vivências do basquetebol. Discutimos as regras que a turma conhecia: pontuação, bater a bola no chão (execução de drible), não andar nem correr com a bola e o espaço de jogo. As meninas começaram a abandonar a partida. 'Gente, por que vocês saíram do jogo?'. 'Ah, esses meninos são muito cavalos'. 'Eles empurram a gente'. 'Não dá'. 'Eles não passam a bola'. 'Vamos jogar só entre nós'. 'Está bem'. Tentei dialogar com os meninos, a fim de identificar suas percepções sobre as produções no jogo e a respeito da leitura das colegas. 'Elas estão reclamando de vocês'. 'Ah, professor, essas meninas são tudo fresca'. 'Por que fresca?'. 'Elas ficam paradas'. 'Vocês têm de observar que cada um joga de um jeito e agora elas não querem jogar com vocês, elas querem jogar só entre elas'. 'Eu não vou sair, não'. 'Vai sim, elas também têm o direito de jogar'. 'Vamos meninas, formem os grupos'. Mediante a insistência, as meninas retornaram à quadra na condição que estabeleceram. Uma demonstração de resistência, uma mobilização enviesada pelo direito de jogar de acordo com as próprias características. Não desejávamos tal separação, pois a proposta era proporcionar o enfrentamento do problema vivido, de tal forma que meninos e meninas, dentro do mesmo cenário, produzissem juntos seus jogos, rachando as barreiras separatistas do meio esportivo. As tensões seguiram tendo como pano de fundo a situação encontrada na cidade sede dos Jogos Olímpicos, o Rio de Janeiro. Discutimos as reivindicações de alguns movimentos sociais no que diz respeito à situação da saúde, transporte e educação de seu território, em contraposição aos gastos para organização do evento. Como destaque, apresentamos o período de greve dos professores da rede de ensino carioca por reajuste salarial e reconhecimento, bem como a ocupação de estudantes em algumas escolas, que lutavam por melhores condições de ensino. O assunto fez eco: 'Nossa escola também está precisando melhorar'. 'Olha esse chão!'. 'Essas mesas estão zoadas'. 'Falta professor direto aqui'.

12 http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/

> Retornando à vivência do basquetebol, o grupo foi irredutível, principalmente as meninas não quiseram jogar com os meninos. (SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 15).

O fragmento não deixa dúvidas que em vez de camuflar os conflitos identitários para que não possam ser vistos, o currículo cultural deliberadamente promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, o professor ajuda a identificar vestígios de preconceitos[13], isto é, representações negativas conectadas à prática corporal, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procura reverter as posições por meio da própria argumentação ou planeja atividades que explicitam os regimes de verdade que os regulam.

Em 2017, o professor Pedro Xavier Russo Bonetto tematizava as brincadeiras de "todo mundo" junto às turmas do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Olavo Pezzotti, quando transcorreu o seguinte:

> Retomando um pouco as primeiras aulas, observamos três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntamos para eles sobre a Educação Física e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram "bem pretas" como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir desse episódio, começamos a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular. Desse modo, conforme as aulas iam acontecendo, pesquisamos brincadeiras de origem africana. Encontramos um excelente

13 Coadunando com a teoria da linguagem exposta, o termo preconceito não é utilizado como algo que se descola do verdadeiro.

> material produzido na Universidade Federal do Pará, uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nessa aula, mostramos para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países desse continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá. (BONETTO, 2017, p. 3-4)

Na coexistência de diferentes culturas no espaço escolar reside a potência para enfrentar as demandas da escola multicultural, característica que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. Por isso, o currículo cultural reivindica atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos. Basta verificar que o professor identificou as leituras e traduções que as crianças fizeram das brincadeiras; estimulou, ouviu e discutiu os posicionamentos que surgiram; apresentou sugestões; expôs conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas e reconstruiu, a partir das questões levantadas por elas, as práticas corporais abordadas. Isso resultou no reposicionamento dos membros de diferentes grupos como sujeitos da recriação das práticas corporais e dos significados que lhes são atribuídos (NEIRA, 2020).

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, em 2018, o professor Luiz Alberto dos Santos tematizou a dança pop juntamente com as turmas do 2º ano. Interessante observar o posicionamento das crianças sobre a dança e a artista.

> Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pabllo Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela "não era de Deus". Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: "ele é uma bicha louca", "um viadão". Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de "bichinhas" por outros

> que não dançavam, e quando eram músicas da Pabllo Vittar, o Daniel e o Gustavo tapavam os ouvidos para não escutarem. Na aula seguinte, levantei os pontos citados para a turma, a questão da vergonha foi tratada pelas crianças como algo normal, porque dançar na escola era diferente de dançar em casa ou em uma festa. Já sobre os xingamentos por parte dos meninos, surgiu a questão de que homem que rebola muito é boiola, e que dançar é coisa de menina. O Kaique logo respondeu que não devemos chamar ninguém de boiola ou de bicha, e sim de homossexual. Ao perguntar para o Daniel e o Gustavo porque tapavam os ouvidos quando ouviram música da Pabllo Vittar, eles disseram não gostar dela. O Vanderlan citou que isso era preconceito por ela ser transexual, e que todos podem dançar, pois isso não diz se uma pessoa é homossexual ou não. Perguntei para ele o que seria uma pessoa transexual, ele respondeu o seguinte: "é uma pessoa que nasce homem ou mulher, mas que por dentro, sente que é o contrário". Nessa conversa, a Thabata perguntou o que era pop, e a turma sugeriu outros espaços para que pudéssemos realizar a vivência, como a quadra e o anfiteatro da escola. Realizei as anotações dessas falas para que, posteriormente, pudéssemos retornar a dialogá-las. Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdades os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha opinião somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma. (SANTOS, 2018, p. 147-147)

O que se deseja no currículo cultural é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes

postas em circulação pelos discursos. Ademais, pretende-se desconstruir[14] os mecanismos que fixam marcadores sociais nos sujeitos, isto é, as identidades que lhes foram atribuídas e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Com isso, viabiliza-se aos sujeitos da educação a oportunidade de construir para si outras formas de ser.

Durante o ano letivo de 2017, o professor João Paulo dos Reis Nery tematizou a capoeira juntamente com os estudantes do 7º ano da Escola Estadual João Sussumu Hirata. Observemos o papel que desempenham as representações acessadas na cultura.

> Quando perguntei [à aluna] o que achava da capoeira, ela respondeu que era semelhante à macumba. Então a questionei: o que é macumba? Neste momento, alguns estudantes se posicionaram e disseram não saber o que realmente era, mas acreditavam que se tratava de um ritual, no qual as pessoas buscam fazer mal às outras. Então, quando perguntei a eles se estavam falando sobre as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda), ainda demonstrando dúvidas, afirmaram que sim. [...] No encontro seguinte com os estudantes, comuniquei que havia postado dois vídeos no nosso grupo do Facebook. Um vídeo mostra judeus ortodoxos praticando capoeira e o outro mostra um grupo de evangélicos fazendo uma roda de capoeira e cantando músicas evangélicas. No mesmo período, alguns estudantes também postaram textos sobre a capoeira que afirmavam sua relação com determinada religião e outros negavam essa relação. Sendo assim, mais uma vez apareceram textos contraditórios, que aumentaram as possibilidades de olhar para a capoeira. Após apresentar os vídeos e os textos, a fim de perceber os possíveis efeitos que ocorreram após as vivências, solicitei que os estudantes respondessem por escrito à seguinte pergunta: qual é a relação da capoeira com a religião? O resultado foi diversificado, alguns estudantes passaram a afirmar ainda mais esta relação, enquanto outros afastavam a capoeira da religião. Percebo, neste momento, que as afirmações estavam pautadas nos discursos acessados anteriormente e/ou durante o projeto por cada estudante, porém o problema continuava sendo os discursos que inferiorizam as

14 Em termos derridianos, descontruir não é destruir. Trata-se de desmontar os discursos, a fim de perceber suas estratégias de construção.

> religiões de matriz africana. Logo, passamos a desconstruir tais discursos. Nas aulas posteriores, a fim de afirmar as diferenças culturais, buscamos fazer analogias entre as religiões cristãs (professadas por igrejas católicas e evangélicas) e as religiões de matrizes africanas (candomblé e umbanda) mencionadas de forma pejorativa pelos estudantes. Então discutimos acerca dos rituais e narrativas, percebemos aproximações e diferenças, alguns estudantes se posicionaram expondo sua opinião e defendendo o discurso (bíblico) que conheciam, o que nos deu elementos para fazermos paralelos com outras narrativas, possibilitando a ampliação do olhar dos estudantes para compreender as diferentes religiões e a impossibilidade de valorizar uma em detrimento de outras. (NERY, 2017, p. 101-102)

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença. Docente e discentes podem analisar os signos do poder que impregnam as práticas corporais, examinar as relações envolvidas que produzem formas de dominação e subjugação e, consequentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica da prática corporal tenciona evitar a formação de sujeitos balizados por parâmetros assimétricos nas relações que fixam significados estabelecidos por um grupo em condição de vantagem.

Como no currículo cultural as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovam a leitura da ocorrência social das manifestações tematizadas, considerando seus signos num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixadas as identidades aos sujeitos, grupos e práticas corporais, a fim de possibilitar, mesmo que temporariamente, práticas de liberdade frente as amarras que os determinam (NUNES, 2018)

Eis as potencialidades do currículo cultural enquanto proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes.

## Referências

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista de Educação Física da UEM.** Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. Disponível em: **https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343?source=/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343**. Acesso em: 14 ago. 2022.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo,** São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BONETTO, P. X. R. Brincadeiras de "todo mundo", mas "todo mundo" quem? EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_04.pdf** Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

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

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

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault:** para além da hermenêutica e do estruturalismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. *In*: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 1-15.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: **https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619**. Acesso em 27 ago. 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *In*: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997. Disponível em: **https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514**. Acesso em: 10 jul. 2022.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas.** n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: **https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf**. Acesso em 10 jul. 2022.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil**: inter-relações leitura, movimento e escrita. São Paulo: Phorte, 2002.

NEIRA, M. G. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, p. 138-155, vol. 9, n. 18, julho/dezembro de 2014. Disponível em: **https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1861/1695** Acesso em 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf** Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: **https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/42261/32258**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menor injusta: experiência com a Educação Física cultural. Linhas Críticas [S.l.], v. 28, p. e 40779, 2022. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_69.pdf**. Acesso em: 09 out. 2022.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física e culturas:** Ensaios sobre a prática. v. 1. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas.pdf** Acesso em 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física e culturas:** Ensaios sobre a prática. v 2. São Paulo: FEUSP, 2014. Disponível em: http://**www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas_volume_2.pdf Acesso em 10 jul. 2022**.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais:** novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 173-196.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama.** Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: **https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201/68812**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NERY, J. P. Capoeira é e não é... EE Sussumo Hirata, São Paulo, SP, 2017. Disponível em **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_03.pdf** Acesso em 10 jul. 2022.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão diferença? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física cultural:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CVR, 2016a. p. 15-66.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física cultural:** escritas sobre a prática. Curitiba: CVR, 2016b. p. 51-72.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, C. (org.). **Ensino Fundamental- Planejamento da prática pedagógica:** revelando desafios, tecendo ideais. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras,** v. 8, n. 2, pp.55-77, jul./dez. 2008. Disponível em **http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

PÉREZ GALLARDO, J. S.*et al*. **Didática da Educação Física:** a criança em movimento: jogo prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998

SANTIN, S. Reflexões Antropológicas sobre a Educação Física e o Esporte Escolar: pressupostos teóricos sobre os fundamentos do agir. **Revista Kinesis,** v. 1, n. 2, jul./dez. p. 119-130. 1985.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Jogando com os deuses:** Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar. E. E. Ariston Oliveira. São Paulo, SP. Disponível em **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_06.pdf** Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, L. A. "A Pablo Vittar não é de Deus": desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. EMEF Raimundo Correia, São Paulo, SP, 2018. Disponível em **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_02.pdf** Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Guias Curriculares:** propostas de implantação para as matérias do núcleo comum do Ensino de Primeiro Grau. Centro de recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SANTOS JÚNIOR, F. N. Jogando com os deuses: Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar. EE Ariston Oliveira. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_06.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física,** [S. l.], n. supl.2, p. 6-12, 1996. Disponível em: **https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637/134931**. Acesso em 10 jul. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **Pelas Mãos de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

# Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física[1]

Arthur Müller
Marcos Garcia Neira

## A rota docente: o currículo cultural

O esforço que a sociedade brasileira tem empreendido nas últimas décadas vem transformando a escola, de um espaço exclusivo para determinados grupos, em um ambiente favorável ao ingresso e permanência de todos. A consequência é o constante choque entre culturas de chegada e aquelas historicamente privilegiadas no currículo. Nesse sentido, o termo "tolerância", tão comum no trato com as diferenças, tem sido paulatinamente substituído nos documentos e textos educacionais por "valorização", o que vai além da simples verificação e compreensão das culturas.

> Trata-se de considerar aspectos culturais, sociais e históricos, tornando possível, assim, a compreensão da colocação em destaque ou não das várias culturas que integram o ambiente escolar e seu entorno. E mais, trata-se de compreender e analisar quais os mecanismos que permitem que certas culturas gozem de certo prestígio social, deixando tantas outras de lado, atribuindo-lhes um caráter marginalizado e calando as vozes de seus representantes. (MÜLLER, 2016, p. 47)

Uma proposta de Educação Física pautada nesses pressupostos, aqui denominada "currículo cultural" ou "culturalmente orientado", requer o diálogo com práticas mais solidárias, contribuindo para que os sujeitos da educação reconheçam os saberes dos grupos minoritários, alinhando-se às lutas que têm empreendido pelo direito à representação. É nesse contexto que a negociação cultural ganha força no combate à imposição e homogeneização (NEIRA, 2008). Afinal, o ponto medular tem que ser a resistência à opressão, ao preconceito e à discriminação, com o objetivo de construir uma sociedade menos desigual.

1 Versão revisada e ampliada do artigo: MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

> Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23)

Conceitualmente, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais constituem-se em campos teóricos que inspiram intervenções pedagógicas a favor das diferenças (NEIRA, 2018). Enquanto o primeiro e o segundo nos auxiliam a compreender os discursos que atravessam as relações sociais, hierarquizando saberes e práticas, o terceiro e quarto concebem a cultura como um terreno em que os significados atribuídos às coisas do mundo decorrem de disputas por validação e legitimação.

Hall (1997) explica que o resultado desse emaranhado cultural pode não ser a substituição de algo "velho" pelo "novo", mas a criação de híbridos, como ocorre nas sociedades multiculturais. Pensando no contexto escolar, uma única visão não é capaz de abarcar todos os estudantes. É por isso que a ação dialógica proporciona novos caminhos a partir do choque entre diferentes representações que circulam no ambiente escolar.

> No currículo cultural da Educação Física as aulas passam a ter como objetivo contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, bem como na produção de novas manifestações corporais. Não se trabalha apenas a ação motora, mas amplia-se o estudo para os significados que os diferentes grupos dão às práticas. Ou seja, por meio desta proposta os sujeitos da educação vão, constantemente, ampliando seu repertório cultural ao acessarem alguns códigos de comunicação de outras culturas. (SANTOS, 2016, p. 40)

O professor que atua a partir do currículo cultural é influenciado por princípios ético-políticos que ganham materialidade em atividades de ensino específicas. Neira (2020) aponta: 1) "o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes" com intuito de valorizar as raízes da comunidade na qual a escola está inserida, o que faz com que as práticas corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformem-se em temas de estudo; 2) a "justiça curricular" se refere ao esforço para equilibrar o tratamento das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes oriundos dos vários grupos

que coabitam a sociedade contemporânea, com intuito de proporcionar condições para expressão e audição de várias vozes, sem que se privilegiem determinados conhecimentos, discursos e práticas em detrimento de outros; 3) a "descolonização do currículo" é a tematização de práticas corporais dos grupos subalternizados e que têm estado ausentes do currículo. Esse princípio permite aos alunos perceberem como as narrativas subordinadas são silenciadas enquanto as práticas culturais hegemônicas narram o outro colonizado como objeto de curiosidade; 4) "evitar o daltonismo cultural" implica considerar a heterogeneidade presente em todas as salas de aula e, por consequência, acontecem respostas distintas às mesmas atividades e tem-se a necessidade de adoção de dispositivos de diferenciação pedagógica; 5) "ancoragem social dos conhecimentos" requer que se tome, como ponto de partida, a ocorrência social das práticas corporais, e que seu lastro histórico e político seja devidamente analisado e 6) "favorecimento à enunciação dos saberes discentes" induz o docente à estimulação dos posicionamentos discentes mediante seu tratamento sério, incorporando-os aos conteúdos colocados em circulação.

Investigando a prática pedagógica do currículo cultural, Bonetto (2016) percebeu que os princípios são tomados pelos docentes para definição das práticas corporais a serem tematizadas e organização das situações didáticas. Essas, por sua vez, abarcam: 1) o "mapeamento" do universo cultural corporal da comunidade, ocasião em que o docente reúne, por meio de observações e conversas, informações acerca das produções discursivas e não discursivas referentes às práticas corporais acessadas pelos estudantes; 2) "leitura das práticas corporais", momento em que a ocorrência social da manifestação tematizada é submetida à análise; 3) "vivências/ressignificações" são os momentos em que o formato conhecido das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas é experimentado e reconstruído de forma coletiva; 4) "aprofundamento" congrega as atividades que se voltam para um conhecimento mais detalhado da prática corporal; 5) "ampliação" requisita o acesso a outros pontos de vista sobre o tema em tela, logo, o acesso a representações ainda não disponíveis aos estudantes; 6) o "registro e avaliação" são indissociáveis, pois é a documentação da trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado. Registrar é dar

sentido aos encaminhamentos pedagógicos realizados por meio da retomada e reflexão sobre o que aconteceu na aula, as falas e os silêncios.

Santos (2016) denominou "tematização" o conjunto das atividades de ensino que caracterizam o currículo cultural da Educação Física. Assim organizadas, as situações didáticas proporcionam aos estudantes vários focos de análise da prática corporal objeto de estudo. O autor também identificou que a ligação entre elas se dá por meio da "problematização" das representações anunciadas pela turma durante as aulas. Problematizando os significados atribuídos às práticas corporais e seus representantes, o docente viabiliza a "desconstrução" dos discursos opressores, hegemônicos, discriminatórios, misóginos e homofóbicos, dentre outros tantos.

Vistas em sintonia, a tematização, a problematização e a desconstrução conferem imprevisibilidade aos conteúdos, pois, segundo Bonetto (2016), é justamente o caráter aberto da proposta que possibilita, a cada docente, a reorganização do encontro didático de amanhã, conforme as respostas apresentadas pelos estudantes às experiências promovidas hoje. A tal plasticidade, que toma como base a condição de autoria do professor, Neira e Nunes (2009) denominaram "escrita-currículo".

Em certo sentido, o conceito de escrita-currículo explica a maneira como o currículo cultural da Educação Física ganha vida nas escolas. Embora os estudos citados tenham mencionado a avaliação, não aprofundaram a discussão, tampouco analisaram o papel que o registro ocupa na materialização da proposta.

## Procedimentos metodológicos

Na tentativa de preencher essa lacuna, lançamo-nos ao desafio de investigar a utilização do registro durante o processo pedagógico. Para tanto, o Caderno de Registros[2] de um professor que afirma colocar em ação a perspectiva

2 Para seus registros, o professor utilizou a ferramenta *EverNote*. Trata-se de um aplicativo que pode ser baixado em *smartphone* ou *tablet* que permite várias formas de registros: fotos, vídeos e áudio com voz. Assim, é possível que, durante as aulas, o docente grave sua própria voz com suas observações acerca daquilo que está analisando, enquanto as crianças realizam a aula de Educação Física. Ainda sobre o Caderno de Registro, vale ressaltar que se constituiu em um material empírico de documentação e consulta exclusivo do docente. Conforme orientação da direção da escola, as informações contidas podem ser socializadas. As fotos e vídeos não foram, em qualquer momento da escrita, divulgados, preservando, dessa forma, a identidade das crianças.

cultural da Educação Física na escola estadual em que atua com as turmas do ciclo inicial do Ensino Fundamental foi submetido à análise cultural. Trata-se de um arquivo eletrônico organizado cronologicamente entre março de 2015 e agosto de 2016. Contém fotos, vídeos, áudios e anotações referentes aos encaminhamentos pedagógicos e às respostas dos estudantes, identificadas por meio de conversas e de desenhos que fizeram a pedido do docente.

A análise cultural foi a maneira escolhida para interpelar os registros. A escolha se faz pela contribuição que o método pode oferecer para o campo que esse trabalho se sustenta, os Estudos Culturais. Além do rompimento com o cânone que sempre esteve presente nas ciências positivistas, o deslocamento gerado por esse movimento teórico permite que a cultura seja analisada nos diferentes locais (NEVES, 2018). Segundo Wortmann (2002, p. 78), nessa proposta cabe "examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produções de significados (e) discursos".

A análise cultural não se resume em descrever o trabalho como um campo passivo traduzido em meros registros. Apoiado na noção de representação cultural de Hall (1997), tal procedimento permite analisar os diferentes circuitos de significação colocados em ação. Torna-se central o entendimento de como os significados são construídos no discurso e como o poder e a linguagem regulam condutas e ajudam a construir representações produzindo diferentes sujeitos. Na visão de Wortman (2002), a preocupação da análise cultural é "penetrar nas linguagens" e "garimpar" os significados em uma multiplicidade de textos.

## Uma rota, vários caminhos

> O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades que, como as anteriores, poderão ser superadas. (WARSCHAUER, 1993, p. 63)

Apesar da importância que a literatura educacional atribui ao registro do trabalho docente, não deixa de ser interessante constatar que o assunto não

tem despertado a atenção da comunidade científica da Educação Física. Uma consulta aos principais bancos de dados disponíveis na internet,[3] mediante a combinação dos descritores "registro" e "Educação Física", localizou quatro trabalhos.

Piragibe (2006) analisou o processo de reflexão sobre a prática pedagógica durante um curso de formação continuada em Educação Física mediado pela técnica dos diários de classe. A pesquisadora debruçou-se sobre os registros realizados pelas professoras, apontando a superficialidade com a qual as instituições de ensino lidam com a prática reflexiva, fazendo com que cada vez mais os estudantes sejam transformados em simples reprodutores das informações adquiridas. Após o ciclo de atividades formativas, a análise dos registros produzidos pelas professoras constatou mudanças na forma de pensar, agir e planejar as aulas.

Melo (2008) também investigou os registros das aulas de Educação Física. A sua análise dos portfólios elaborados pelos estudantes e do diário da professora corroboram a melhora da aprendizagem e a legitimação, por assim dizer, dos instrumentos de avaliação empregados pela docente. A pesquisadora define portfólio como a reunião das produções realizadas pelos alunos, alunas e docentes durante as aulas, em uma pasta ou em um arquivo de livre acesso e fácil consulta ou, ainda, uma forma de diário de bordo no qual o professor ou a professora realiza uma espécie de resumo sobre essas produções, inserindo-o no registro. Pode ser, também, um dossiê que tem por característica o arquivamento dos registros, respeitando a ordem cronológica em que esses acontecem.

> O portfólio permite ao aluno representar a sistematização do conhecimento de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e necessidades de complementação de cada aluno. De um lado, a qualidade de ser um processo cumulativo pressupõe a necessidade do professor acompanhar os alunos em seus avanços, de outro, o fato de ser dinâmico permite (e impõe) retomadas, idas e vindas sobre o que o aluno já sabe e aquilo que ainda não é conhecido. Esse é o ponto mais especial do portfólio, que favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem,

3 SciELO, Latindex e Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

> já que possibilita ao aluno reconhecer e controlar a própria aprendizagem. (MELO, 2008, p. 35)

O papel que as duas pesquisadoras atribuem ao registro é semelhante. Quer seja no formato de portfólio ou diário de classe, contribui para documentar o que foi socialmente construído com os alunos, aproveitando toda e qualquer informação relevante ao processo vivenciado, mesmo que cada qual tenha seus próprios objetivos e proposições. Por entender que o processo pode ser longo e durar mais do que uma aula, faz-se necessário registrar as discussões realizadas para que, na aula seguinte, se dê continuidade a partir do ponto anterior.

Santos e Maximinano (2013) investigaram a forma como três professoras de Educação Física enxergam a avaliação no cenário escolar. Os autores constataram o teor fiscalizatório adotado pelas participantes do estudo, uma vez que, apoiadas nos registros elaborados pelos estudantes, revelaram preocupações com a apreensão dos conteúdos abordados nas aulas. Os resultados sinalizam o entendimento que as professoras têm da prática avaliativa, como uma forma de quantificar notas para as produções discentes ou, em certos casos, atribuir valores para a participação nas aulas.

Na perspectiva cultural da Educação Física, o registro tem sido visto ora com fim em si mesmo, ora para a avaliação após a finalização das tematizações propostas. Enquanto recurso para a avalição, o registro é encarado como um texto em constante construção, o que se distancia dos modelos avaliativos das propostas convencionais[4] que excluem e classificam os alunos e alunas.

> O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, além de mudanças nas formas de realizar movimentos, fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, subsidiando possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUDERO, 2011, p. 101)

4 Entende-se por convencional algo estabelecido, aceito. No caso em tela, a Educação Física desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotora (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), crítica (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) e da educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000).

A investigação de Escudero (2011) é a que mais se aproxima do presente estudo. Embora reconheça a importância do registro como recurso para avaliação no currículo cultural da Educação Física, não lhe confere status de objeto de pesquisa, tampouco tece considerações a respeito. A análise da transcrição das entrevistas e da documentação produzida pelos docentes que colocam em ação a proposta revela a noção de texto em construção, uma produção escrita baseada em informações sobre a ação educativa: produções discentes, pesquisas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos e vivências corporais, distanciando-se do viés classificatório e excludente. Essa escrita se assemelha a uma estrutura provisória que, embora apresente desenhos diferentes, para organizá-la, os docentes utilizaram recursos pedagógicos semelhantes, especificamente, às ações de mapear, registrar, pesquisar e decidir pela continuidade ou pela retomada das ações didáticas planejadas, entretecidas pelo diálogo.

A autora não deixa dúvidas de que a avaliação no currículo cultural da Educação Física se desprende da mera verificação das aprendizagens alcançadas pelos estudantes no final dos trabalhos. Por isso, é fundamental refletir com atenção a partir de suas vozes e silêncios. Sobre o assunto, Esteban (2003) já dissera que, estando aberto ao outro, o professor pode, apesar da surpresa, ou talvez como consequência dela, refletir sobre o que o seu aluno diz e sobre a avaliação que ele mesmo havia feito.

Escudero (2011) também envereda por esse caminho ao afirmar que, ao olharmos para um quadro pronto e acabado, temos uma visão clara do produto; contudo, nele o processo desaparece. O processo também é valioso, e não somente o produto. A questão que a pesquisadora deixa em aberto é como a avaliação no currículo cultural pode efetivamente levar em consideração todo o percurso, e não somente o seu resultado.

## Análise da rota docente

No início do ano letivo de 2015, o professor mapeou as brincadeiras da comunidade por meio de passeios a pé pelo bairro da escola e pediu às crianças que desenhassem aquelas que conheciam. Após a leitura das produções infantis, fez o primeiro registro.

Figura 1 – Desenho de Luisa[5]

Figura 2 – Desenho de Ellen

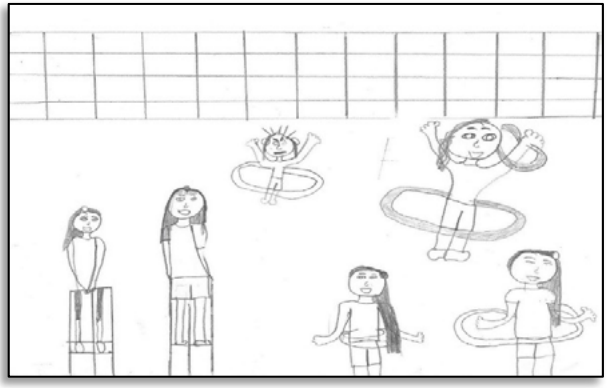
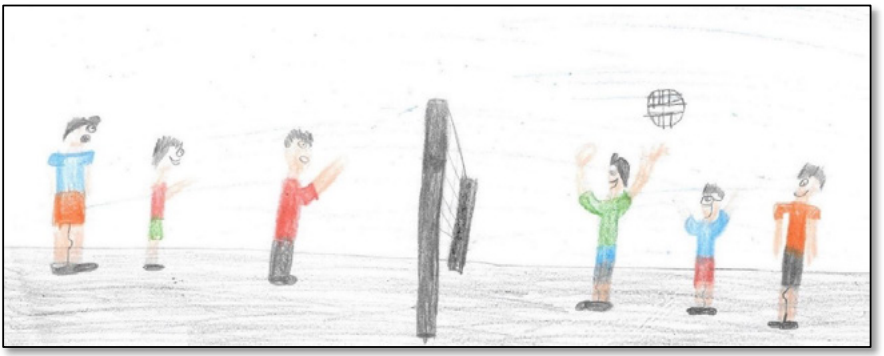


Figura 3 – Desenho de Paulo



5 Todos os nomes citados são fictícios.

> Solicitei que as crianças desenhassem o que compreendiam sobre as brincadeiras que faziam fora da escola. Algumas perguntaram se podiam desenhar materiais também. Essa atividade tem o objetivo de verificar qual a representação que os estudantes carregam sobre as diferentes brincadeiras que conhecem. (Caderno de Registros,[6] março de 2015).

> Após analisar os desenhos de algumas crianças (Figuras 1, 2 e 3), percebi que determinadas brincadeiras e determinados brinquedos fazem parte ao chamado universo feminino e masculino. Em vários momentos, percebo a distinção de gênero de acordo com a representação dos estudantes. (Caderno de Registros, março de 2015)

Reconhecendo as identidades culturais dos estudantes e observando distinções entre as brincadeiras retratadas pelos meninos e pelas meninas (eles desenharam esportes ou outras práticas vigorosas, enquanto elas preferiram brincadeiras mais contidas), o professor organizou diversas vivências nas aulas seguintes, disponibilizando materiais variados, a fim de analisar como as crianças se agrupariam e como escolheriam seus materiais.

> Mesmo oferecendo uma grande quantidade de materiais, as crianças reforçaram a ideia de que certas práticas e certos materiais são permitidos a determinados grupos. Assim que pedi para que entrassem na quadra e pegassem o material que quisessem, as meninas entraram, pegaram cordas, bambolês e bolas de borracha e se dirigiram ao parque (que fica ao lado na quadra, no canto). Já os meninos, pegaram a bola de futebol e já foram jogar na quadra. Nada combinado previamente. As crianças se agruparam e assumiram cada qual seus espaços como se fosse algo já determinado. (Caderno de Registros, março de 2015)

Os registros do professor corroboram a ideia de que os diferentes grupos sociais adquiriram, ao longo da história, permissões diferentes para atuar nos mais variados espaços e práticas disponíveis. A escola se oferece como ambiente propício à discussão democrática e à desconstrução de determinadas representações.

6 Caderno de Registros é o nome que o docente dá ao seu compilado de observações que proporciona as necessárias informações para que possa repensar sua prática pedagógica.

> As relações de poder que atuam na construção de gênero devem ser amplamente debatidas no cotidiano escolar, trazendo para a cena pedagógica as diferentes formas de identificações que constituem uma sociedade, potencializando e ressaltando as vozes das minorias frente à avalanche discursiva que insiste em fabricar verdades únicas. (AGUIAR *et al.*, 2016, p. 50)

A partir de suas observações, agenciado pelos princípios ético-políticos e desenvolvendo situações didáticas do currículo culturalmente orientado de Educação Física, o docente propôs aos estudantes atividades, com vistas a oferecer-lhes informações oriundas de fontes diferentes. A turma se dirigiu à sala de informática da escola a fim de pesquisar sobre o tema.

> Realizamos hoje uma pesquisa na sala de informática. A ideia era que as crianças pudessem ver que as brincadeiras que realizam aqui na escola muitas vezes também são realizadas em outros espaços, mesmo que, para isso, ela tenha que ser ressignificada de acordo com as necessidades do grupo que a realizará. (Caderno de Registros, abril de 2015)

> As crianças identificaram muitas brincadeiras parecidas com aquelas que fazem na escola, mas algumas são bem diferentes. (Caderno de Registros, abril de 2015)

> Professor: *Quais as brincadeiras que vocês acharam que são parecidas com aquelas que fazemos aqui na aula de Educação Física?*
> Aline: *Eu achei o "boca de forno". A única coisa que muda é o que o pegador fala e o que as crianças respondem* [em seguida, a criança detalha a brincadeira realizada em Pernambuco – fonte da pesquisa – e a realizada em São Paulo pelos estudantes durante a aula de Educação Física].
> Professor: *Mais alguma brincadeira?*
> Márcio: *Peão e pular corda. Só muda a música que canta, mas o resto é igual.* (Caderno de Registros, abril de 2015).

Pesquisar com as crianças é uma forma de aprofundar os conhecimentos acerca da prática corporal tematizada. Trata-se de uma situação didática com potencial para fornecer argumentos necessários a uma análise crítica sobre os fatores que impulsionam as diferentes práticas nos diferentes espaços.

> Se o que se pretende é formar cidadãos para uma atuação crítica, democrática e transformadora da sociedade, é preciso que os conhecimentos adquiridos através de atividades de ensino possibilitem leitura, interpretação e ação, não só no interior da escola, mas também no cotidiano das relações sociais. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 34)

Uma prática pedagógica preocupada com a construção de uma sociedade menos desigual deve considerar outras representações advindas das mais variadas culturas. Considerando que diferentes práticas e culturas transitam pela escola, podemos afirmar que, pelo menos sob o ponto de vista de acesso a um espaço outrora exclusivo a determinados grupos sociais, os encaminhamentos promovidos pelo docente participante do estudo evidenciam o agenciamento pela justiça curricular, ou seja, cumprem a função de incluir outras formas de representação das práticas corporais a fim de, quem sabe, desestabilizar a hegemonia desfrutada pelos esportes da tradição euro-estadunidense, quando comparada à condição das brincadeiras, danças e lutas produzidas e reproduzidas por outros povos.

Para valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as práticas corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas culturais (NEIRA, 2019). A tematização, mais do que dogmatizar conceitos, busca habitar os planos de imanência das manifestações, de modo a problematizar os acontecimentos para produzir novos conceitos que ajudem a enfrentar os problemas vivenciados pelos sujeitos (SANTOS, 2016).

Nessa esteira, o docente, ao tematizar o *funk*, propôs a análise das representações que cercam a dança, desde o discurso das crianças até a forma como é tratada pelas grandes mídias.

Figura 4 – Foto da lousa com registros dos tipos de *funk* que as crianças conheciam

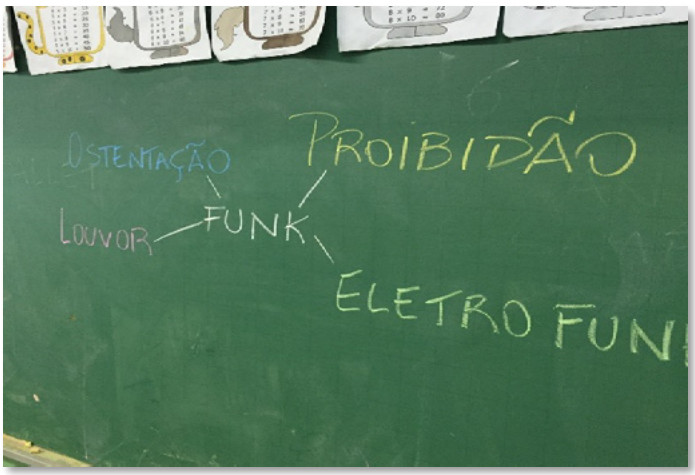



Figura 5 – Crianças registrando os conhecimentos sobre o *funk*

A partir das informações coletadas durante a aula (Figuras 4 e 5), podemos elencar os MCs que as crianças conhecem, bem como quais elas gostam de ouvir. Para a próxima aula, vou baixar as músicas para que façamos uma vivência das coreografias que conhecem. (Caderno de Registros, junho de 2016)

As anotações realizadas pelo docente, a partir dos acontecimentos de aula, permitem que as ações didáticas sejam constantemente reorganizadas, a fim de proporcionar, aos estudantes, oportunidades para que suas representações sejam colocadas em evidência, dando lugar – ou não – a outras formas de significar as coisas do mundo. Isso posto, as vivências assumem um papel fundamental para que os estudantes percebam que as diferentes práticas corporais assumem significados distintos de acordo com seu contexto de ocorrência. Trata-se de um posicionamento influenciado pela ancoragem social dos conhecimentos.

> Um artefato construído na cultura como as práticas corporais não tem sentido em si. Sua existência se deve ao processo de significação pelo qual passou e instaurou aquilo que ele é. Uma dança, uma luta ou esporte tem sentido para o grupo que o formulou e nele se expressam intenções, histórias, relações e sentidos. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 11).

Figura 6 – Desenho de Júlio

> Hoje fizemos as vivências do *funk*. Cada grupo escolheu uma música e passou a coreografia para os demais alunos da sala. No final da aula, pedi para que desenhassem aquilo de mais significativo que tinham feito (Figura 06). (Caderno de Registros, junho de 2016)

Os desenhos e fotografias não deixam dúvidas da importância do registro na ação didática culturalmente orientada, afinal, foi a partir deles que o professor comparou situações vividas em momentos diferentes. Essa

comparação, que reconhecemos como uma prática avaliativa, municia o docente para problematizações que advirão. Denominamos esse processo de reorientação das rotas, em alusão ao traçado imprevisível que a aula de Educação Física assume quando as vozes dos estudantes são tomadas com seriedade no desenrolar dos trabalhos. Nesse sentido, corroborando a noção de escrita-currículo desenvolvida por Neira e Nunes (2009), qualquer tipo de previsibilidade e planejamento que engesse a prática docente e a trajetória didática cria obstáculos ao processo pedagógico. Isso denota que a prática avaliativa precisa mudar seu enfoque, deixando de enquadrar o estudante em números, metas e objetivos a serem alcançados. A fim de alertar sobre os riscos que uma perspectiva estruturada oferece, Esteban (2010) afirma que um projeto hegemônico e unívoco de escola não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os sujeitos que a compõem.

Aqui não se está afirmando a eliminação da avaliação, mesmo porque concordamos com Oliveira e Pacheco (2013) quando ressaltam que a avaliação é parte integrante do currículo na medida em que a ele se incorpora como elemento imprescindível.

> As avaliações – como os currículos, as metodologias, os calendários e outras coisas do processo educativo – podem ser tecidas – construídas – a partir das relações de comunicação que fazem parte do cotidiano escolar, com respeito à diversidade e às especificidades, frutos das negociações que as relações dialogais propiciam. (RIBETTO et al., 2014, p. 110)

A análise do material produzido pelo docente revela que o registro, enquanto orientação didática que caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física, é um recurso importante para, segundo Neira (2019), evitar o daltonismo cultural e disponibilizar outros olhares, sob outros ângulos, incentivando, assim, uma ação mais solidária com os conhecimentos que circulam na sociedade. Isso fica visível nas ações do professor. A todo momento sua preocupação é ouvir os diferentes posicionamentos dos estudantes para que, na aula seguinte, possa chegar preparado para problematizar determinadas questões não pensadas anteriormente, contribuindo para que as crianças qualifiquem seus olhares sobre as práticas corporais e seus representantes.

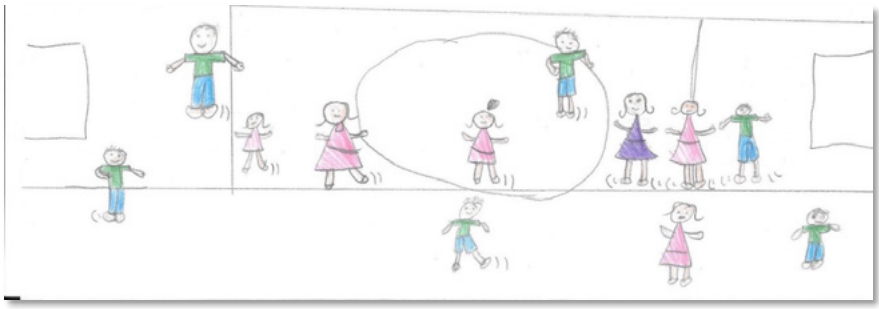


Figura 7 – Desenho de João

Figura 8 – Desenho de Paula

Figura 9 – Desenho de Vanessa

Os desenhos de João (Figura 7) e Paula (Figura 8) foram feitos ao final da tematização das brincadeiras. Durante o mapeamento no início do ano, a turma havia dito que pular corda era uma brincadeira tipicamente das meninas. Após todas as propostas trazidas para as crianças durante as aulas de Educação Física, pedi para que elas desenhassem os momentos mais significativos. Diferente do que aconteceu no início do ano, as crianças desenharam meninos e meninas brincando juntos. (Caderno de Registro, novembro de 2015).

> Em relação ao desenho de Vanessa (Figura 9), podemos estabelecer algumas reflexões. Quando iniciamos com a tematização do funk nas aulas de Educação Física, algumas crianças (e a própria Vanessa) disseram que se tratava de uma dança proibida para crianças porque expunha o corpo, que os pais proibiam de escutarem funk e que os MCs se vestiam mal. As crianças chegaram a usar as palavras "vagabundo", "malandro" e "marginal" para designar os/as cantores/as e dançarinos/as de funk. Após todas as problematizações propostas durante os trabalhos, algumas crianças mudaram de opinião. (Caderno de Registro, novembro de 2015).

Os registros do docente sinalizam a abrangência do currículo cultural nas aulas de Educação Física, reforçando a relevância de se incluir, no bojo das análises, as experiências dos estudantes angariadas além dos muros escolares.

> A divisão dos espaços durante algumas atividades realizadas nas aulas de Educação Física vai ao encontro daquilo que observei no mapeamento. Caminhando pelo bairro, as únicas duas praças disponíveis são totalmente utilizadas pelos meninos. Não vi nenhuma menina nem em volta desses espaços. Em uma das praças tem um playground onde meninos e meninas, acompanhados de suas mães, brincam. (Caderno de Registros, agosto de 2015)

Apoiados nesse trecho, podemos afirmar que, no espaço observado pelo professor, algumas brincadeiras são legitimadas como uma prática comum entre meninos e meninas. Porém, no caso de alguns esportes, como o futebol, ele se torna masculinizado. Faz-se, portanto, fundamental, a presença dessas práticas corporais na escola, para que essas questões sejam investigadas e problematizadas com os estudantes.

Figuras 10 e 11 – A hora do recreio

> As fotos (Figuras 10 e 11) me deixaram preocupado em relação ao desenvolvimento de um trabalho culturalmente orientado. Será que está sendo realizado com qualidade? Será que está correto? Será que as crianças percebem que os espaços pertencem a todas? Será que essa foto foi um recorte isolado, sem relevância? Ou será que, a partir de seus interesses (futebol, corda, bambolê), as crianças revelam o que realmente pensam, legitimando quem pode e quem não pode brincar? (Caderno de Registros, outubro de 2015)

A partir da reflexão do professor, lembramos que o mundo não foi apresentado aos estudantes na ou pela escola. Muito pelo contrário, antes de ingressarem no ambiente escolar, as crianças acumularam experiências marcadas pelas relações de gênero. Nota-se facilmente que os marcadores sociais perpassam as práticas corporais e, por essa razão, descontruir certas representações circundantes por meio de atividades de aprofundamento torna-se um dos objetivos da Educação Física culturalmente orientada.

> Após pesquisarmos sobre o rap em sites (relacionando o rap com os movimentos negros e o hip-hop), e de assistirmos a algumas batalhas de rimas postadas no YouTube, problematizamos as questões relacionadas às roupas dos rappers:
> Dayane: *Se um rapper entrar na escola, tomo mundo vai saber que ele é rapper, por causa das roupas, das correntes, do boné.*
> Marcelo: *É da hora. As roupas que os caras usam.*
> Fernanda: *As meninas usam roupas da hora também.*
> Lucas: *Mas as roupas é que são diferentes. As correntes nem todo rapper usa. Tem rapper que não tem corrente. O que vale é cantar e rimar.*
> Melissa: *A gente faz batalha de rima na escola. A tia X*[7] *não gosta que a gente faça.*
> Professor: *E por que ela não gosta disso?*
> Melissa: *Sei lá.*
> Gisele: *Ela fala que isso não é coisa de menina. Que tem palavrão e é feio.*
> Professor: *Mas no rap tem palavrão?*
> Henrique: *Às vezes tem. Depende da letra.*
> Igor: *Mas não é nada pesado. É palavrão leve.*

7 Tia X é o nome dado à agente de organização escolar responsável por acompanhar as crianças durante o intervalo.

Professor: *Mas quando vocês fazem as batalhas, vocês falam palavrão?*
Caio: *Não.*
Kaique: *A tia está sempre perto da gente. Ela sabe que a gente não fala palavrão. É que ela não gosta de rap. Ela ouve música evangélica.*
Isadora: *É louvor que fala.*
Kaique: *É, isso aí.*
Professor: *Isadora, você também canta; é cantar que se fala quando se fala em louvor?*
Isadora: *Ahã. Está certo. E eu vou no culto todo domingo com meus pais. A tia X frequenta a minha igreja.*
Mayky: *Por isso que você é chata também.*
Professor: *Pessoal, espera um pouco. Estamos conversando numa boa. Não tem necessidade disso, né, Mayky?*
Mayky: *Mal aí.*
Isadora: *Então, professor, como eu estava falando, a tia frequenta a minha igreja, mas não tem nada a ver isso que o Mayky falou. Eu, se quiser, ouço qualquer música.*
Beatriz: *É verdade. Ela até já ficou com a gente nas batalhas.*
Luis Victor: *É que tem gente que não gosta e acabou. Fazer o quê? Cada um tem um gosto.*
Robert: *Professor, você disse que a gente ia fazer uma dança. Quando vai ser?*
Professor: *Boa, Robert. Na próxima aula, em grupos, vocês vão compor uma coreografia inspirada no rap que assistimos hoje. Ensaiem durante a aula e, no final, cada grupo apresenta a sua dança. Agora façam os grupos e decidam qual música querem dançar. Podem deixar que o som eu pego para a próxima aula.* (Caderno de Registros, junho de 2016)

Hoje a aula foi toda voltada para a ressignificação das danças que as crianças tinham assistido na última aula. Na primeira aula, formei grupos, com seis a oito integrantes. Cada grupo deveria elaborar uma coreografia e ensaiar. Na aula seguinte os grupos apresentaram suas coreografias. Um a um, todos os grupos se posicionaram à frente dos demais para a apresentação. Eu fiquei responsável em acionar a música. (Caderno de Registros, setembro de 2014)

Interessante que as crianças criaram grupos mistos. Não houve qualquer orientação nesse sentido. Deixei que ficassem à vontade. Talvez o fato de algumas meninas e meninos ficarem juntos durante

> o recreio para fazerem a batalha das rimas tenha influenciado na formação dos grupos. Mas como não puderam formar um único grupo, tiveram que desmembrar a "turma da batalha de rima" e, dessa forma, a sala ficou com uma divisão mista e homogênea. (Caderno de Registros, setembro de 2015)

Figura 12 - Desenho de Isadora

> O desenho (Figura 12) mostra as crianças dançando o *rap*. Destaquei o desenho da Isadora porque, na aula em que conversamos sobre as batalhas de rimas, ela disse que a agente de organização escolar frequentava a mesma igreja que ela e que não gostava dessas músicas. Ao que parece, pelo menos a partir do desenho, e também da fala da Isadora, para ela, isso não é um problema. (Caderno de Registros, setembro de 2015)

> As crianças colocaram em seus desenhos alguns traços que para elas são bem característicos das pessoas que dançam e ouvem o *rap*. As calças folgadas e os bonés são bem evidentes. Lembrando que isso foi dito em uma de nossas aulas, antes das ressignificações, quando fomos à sala de informática da escola para pesquisar em sites sobre o histórico do *rap*, os movimentos que influenciaram as danças e o conceito político de resistência, principalmente a partir do movimento *black*. As crianças puderam ver alguns rappers famosos, trechos de seus shows. Em um dos vídeos, viram o 50 Cent[8] realizando uma batalha de rimas em uma de suas apresentações, em que ele escolhia duas pessoas da plateia, aleatoriamente. (Caderno de Registros, setembro de 2015)

No registro do professor reside uma grande expectativa sobre o material que as crianças produziram após as situações didáticas de ampliação e

8 Famoso *rapper* norte-americano, considerado uma das figuras mais expressivas do *rap* atual.

aprofundamento. É razoável que se tenha um certo anseio sobre toda e qualquer ação pedagógica, mas o fato dos estudantes responderem de uma forma diferente daquela aguardada não descartaria o trabalho realizado. Muito pelo contrário, fortaleceria a importância dos registros docentes para que, cada vez com mais frequência, as atividades passem por um processo de reorganização, sempre em vista do tema estudado. Se o docente realiza diferentes formas de registros para essa reorientação, precisa que as crianças produzam materiais que lhe permitam uma análise mais próxima das representações infantis. Enveredando por esse caminho, é muito importante que os discentes não estejam influenciados ou contaminados por certos discursos no momento de seus registros. Em outras palavras, faz-se necessário que alunos e alunas tenham segurança para expor suas opiniões, dando vazão aos significados que atribuem às práticas corporais.

## Reorientando a rota

As análises dos materiais produzidos pelo professor permitiram-nos compreender a importância do registro no planejamento das ações didáticas a partir dos acontecimentos de cada aula. Por conseguinte, os planos de ação cristalizados e previamente modelados no início do período letivo (ano, semestre ou bimestre), pautados em objetivos referentes à aprendizagem dos estudantes, cedem espaço às ações construídas democraticamente junto com os alunos, fundadas em cada problematização, fala, silêncio, desenho, conversa ou vivência.

A partir da análise do Caderno de Registros do professor que se disponibilizou a participar do estudo, constatamos que a forma como lida com o material se assemelha à sinalização do aplicativo Waze[9] em uma estrada, ou seja, oferece orientações sobre o caminho a seguir. A metáfora utilizada por ele próprio cai como uma luva. Não há como negar que os registros exercem um papel preponderante na avaliação da rota percorrida pelo professor e seus alunos.

Os resultados do presente estudo evidenciam que as ações didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes; por essa razão, no currículo cultural da Educação Física, é impossível planejar sem a contribuição

9 Waze é um aplicativo gratuito para dispositivos móveis que utiliza o GPS para navegação, sendo alimentado pelos próprios usuários com informações em tempo real dos acontecimentos relacionados ao trânsito.

das vozes discentes. Logo, quanto mais ricos forem os registros e a análise, rotas mais seguras poderão ser traçadas.

Na visão de Padilha (2008), planejar é estabelecer caminhos que norteiem mais apropriadamente a execução da ação educativa. E essa "melhor execução" só é possível a partir do momento em que o docente incorpora em sua prática a realização de registros que informem o que ocorreu nas aulas, cuja análise permita avaliar de que maneira as ações futuras devem ser realizadas. Enveredando por esse caminho, não se pode pensar em uma prática docente enrijecida. Ela é avaliada, reinventada e reconstruída cotidianamente.

Ao propor uma forma de conceber a ação avaliativa a partir dos registros, o presente estudo extrapola as recomendações de Escudero (2011, p. 106), para quem a avaliação "é entendida como um texto em construção, como uma produção realizada por alunos e professores". Além disso, complementa o trabalho de Bonetto (2016), pois ressalta a importância dos registros como dispositivos imprescindíveis à escrita-currículo.

Dessa maneira, concluímos que a perspectiva cultural do componente dá novos contornos à prática avaliativa. Os antigos preceitos de verificação e classificação podem ser substituídos pela avaliação do percurso, tendo em vista os objetivos traçados para cada tematização. A análise das ações didáticas observadas e da documentação pedagógica acumulada aponta que o registro docente é fundamental para que a rota inicialmente traçada possa ser reorientada a qualquer tempo.

## Referências

AGUIAR, A. P. D.; MÜLLER, A.; NUNES, H. C. B.; LIMA, M. F. Relações de gênero na prática do futebol. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação física cultural:** escritas sobre a prática. São Paulo: CRV, 2016. p. 165-180.

BONETTO, P. X. R. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de educação física:** entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_02.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

ESCUDERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem da educação física na perspectiva cultural:** uma escrita autopoiética. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_03.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. F. (Org.). **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: **https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619**. Acesso em 27 ago. 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, vol. 22, nº 2, p. 15-46, jul/dez 1997. Disponível em: **https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361**. Acesso em: 14 ago. 2022.

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

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil**: inter-relações leitura, movimento e escrita. São Paulo: Phorte, 2002.

MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física.** 2008. 326f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esportes, São Paulo, 2008. Disponível em: **https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-30052012-074717/publico/Luciene_Melo.pdf**. Acesso em 14 ago. 2022.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural de educação física:** o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo,

2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_01.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras,** v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez., 2008. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_01.pdf**. Acesso em: 13 ago. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_73.pdf** Acesso em: 13 ago. 2022.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas críticas.** *[S.l.]*, v. 28, p. e40779, 2022. Disponivel em: **http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_69.pdf**. Acesso em: 16 out 2022.

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

NEVES, M. R. **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, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_09.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 119-136.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRAGIBE, V. **Formação continuada em Educação Física para professores de educação infantil:** a técnica do diário de aula. 2006. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esportes, São Paulo, SP, 2006. Disponível em: **https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-06072006-145556/publico/PiragibeV-2006-25abr.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

RIBETTO, A.; VASCONCELOS, G. A. N.; SGARBI, P.; FILÉ, V. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 101-118.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural de educação física.** 2016. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf**. Acesso em 14 ago. 2022.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013. Disponível em: **https://www.scielo.br/j/rbce/a/jxf3jfJ64xbmMwtgQcKZqFn/abstract/?lang=pt**. Acesso em: 14 ago. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WORTMAN, M. L. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

# A tematização no currículo cultural da Educação Física [1]

Ivan Luis dos Santos
Marcos Garcia Neira

Sem a menor intenção de apresentar brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes absolutamente desconhecidos dos alunos, muito menos de adaptá-los a determinados níveis de aptidão física e desenvolvimento motor ou de tentar emancipá-los a partir do acesso ao conhecimento científico, o currículo cultural da Educação Física é um espaço de leitura, análise, compreensão e, principalmente, produção de práticas corporais. Diferentemente das propostas não críticas e críticas, a pedagogia cultural busca reduzir as injustiças sociais, sobretudo ao promover uma educação democrática com base na legitimação da cultura corporal dos grupos que coabitam a sociedade.

Inspirada na teorização pós-crítica, em específico os Estudos Culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, a teoria queer, os estudos feministas e as filosofias da diferença, essa perspectiva de ensino se organiza a partir de temas culturais, entendidos como a ocorrência social das práticas corporais. É por meio da tematização das práticas corporais que professores e alunos acessam diferentes discursos e representações e produzem novos significados com relação à cultura corporal.

> [...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261-262)

Na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou dos "temas geradores".

1 Versão revisada e ampliada do capítulo: SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 149-165.

Os conteúdos são extraídos de questões percebidas pela comunidade que, para serem pedagogizadas, devem amparar-se em atividades de ensino fundadas no ato dialógico. Assim, "Freire acredita que o papel do educador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias" (GIROUX, 1986, p. 296).

Freire também explica que é pelo diálogo que alunos e professores conhecem o mundo, tomam consciência das coisas, das relações e, principalmente, de si mesmos. Nessa medida, conhecer não é uma ação isolada, individual ou desinteressada, uma vez que envolve intercomunicação, intersubjetividade e intenção. É justamente "a intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico" (SILVA, 2011, p. 59), por meio do qual o mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente comunicado. O ato pedagógico não consiste em comunicar o mundo; em vez disso, cria-se dialogicamente o conhecimento do mundo.

Atividades de ensino baseadas em pesquisas, análises, reflexões e discussões, quando articuladas à prática social dos educandos, possibilitam a apreensão da realidade. É por isso que a pedagogia freiriana concede importância central ao papel dos educadores, a quem cabe organizar e sistematizar situações didáticas nas quais os alunos possam ampliar seus olhares a respeito daquilo que conhecem inicialmente de forma fragmentada. Pois, "se num primeiro momento o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, análises cada vez mais profundas permitirão a construção de sínteses pessoais e coletivas" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262). Trata-se, portanto, de uma proposta concebida a partir da investigação do contexto concreto em que os educandos estão inseridos.

Em vez de um ensino abstrato para sujeitos abstratos, o trabalho pedagógico é tecido dialogicamente com os sujeitos do processo educativo, incidindo sobre as questões da realidade. Freire destaca a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados e valores culturais, e ratifica as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, a educação e o poder. Mais precisamente, para Freire (1983), o conteúdo quando originado na subjetividade das culturas populares minimiza o risco de o oprimido absorver conhecimentos elaborados sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor.

As ideias de Freire constituem a plataforma da proposta cultural da Educação Física acerca da definição dos saberes colocados em cena durante as ações didáticas. Opondo-se ao ensino que despreza o entendimento que os sujeitos possuem da realidade, a definição dos temas de estudo leva em conta a ancoragem social dos conhecimentos (MOREIRA; CANDAU, 2003), isto é, a ocorrência social das práticas corporais. O ambiente escolar transforma-se, então, em espaço vivo de interações, aberto ao real e a suas múltiplas dimensões. É o que torna o conhecimento fundamental para compreensão e intervenção na realidade (NEIRA; NUNES, 2006).

Em semelhança à pedagogia freiriana[2], na Educação Física cultural, a decisão do que será tematizado perpassa um mapeamento rigoroso do repertório disponível aos alunos e alunas – seja do entorno da escola, seja do universo cultural mais amplo –, bem como dos conhecimentos que possuem a respeito de determinada prática corporal. Outro elemento a ser considerado é a articulação do planejamento do professor com o projeto político pedagógico da instituição[3].

Mapear significa proceder um estudo da comunidade não limitado à simples coleta de fatos e dados. Acima de tudo, permite ao professor mergulhar na cultura dos educandos e emergir com um conhecimento maior sobre o grupo (FREIRE, 1983). Corroborando essa proposição, Giroux e Simon (2005) apontam para a urgência de um processo educativo que reconheça a realidade concreta da vida cotidiana e, consequentemente, torne-se a base para uma pedagogia crítica da possibilidade.

Ainda segundo Giroux e Simon (2005, p. 107):

> [...] estamos avançando em direção a uma posição segundo a qual se poderia investigar a cultura popular como um campo de práticas que, para Foucault, constituem a indissolúvel tríade do

2 Freire propôs uma sequência de ações constituintes da prática educativa que, posteriormente – contrariando o próprio autor –, foram universalizadas e cristalizadas como matrizes de um método, o "método Paulo Freire". Dentre as ações previstas por Freire (1983a), a "investigação temática" aparece como o primeiro momento da prática educativa e está relacionada ao estudo dos modos de vida percebidos na localidade.

3 Conforme Lima (2007), a Educação Física, enquanto componente partícipe da formação dos sujeitos pretendidos pela unidade escolar, deve buscar no reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade o elo com projeto político-pedagógico institucional, sobretudo quando os objetivos educacionais são fruto de debates e decisões coletivas.

> conhecimento, do poder e do prazer. Muito da luta pedagógica consiste exatamente nisso: testar as formas pelas quais produzimos significados e representamos a nós mesmos, nossas relações com os outros e com o ambiente em que vivemos. Assim procedendo, fazemos uma avaliação do que nos tornamos e do que não mais desejamos ser. Também nos capacitamos a reconhecer as possibilidades ainda não concretizadas e a lutar por elas.

Antecipando-se aos Estudos Culturais, Freire apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Isso se dá porque essa "ampliação do que constitui a cultura permite que se veja a chamada 'cultura popular' como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo" (NEIRA; NUNES, 2006, p. 134). Giroux (1987) também reconhece que a proposta de Freire oferece a possibilidade de organização de experiências pedagógicas em forma de práticas culturais que levem a modos – de aprendizagem e de luta – mais críticos, questionadores e coletivos. Consequentemente, a educação não deixa de ser uma "política cultural", uma vez que, ativamente, produz e cria significados sociais em estreita ligação com as relações de poder e desigualdade.

Frente às novas condições de dominação características da sociedade e da escola contemporânea, Freire "inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista" (SILVA, 2011, p. 62). Lima e Germano (2012, p. 215) demonstram ser da mesma opinião, quando apontam que a crítica de Freire à educação bancária[4] possui afinidades com as reflexões pós-coloniais ao denunciar a "produção monocultural da mente[5]" e a "violência epistêmica".

No questionamento que fez à hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Freire flagrou a "passividade cognitiva"

4 Na visão freiriana, a educação bancária consiste no depósito de conhecimentos alienados e alienantes. Educa para a submissão, sufoca e reprime quando concebe o sujeito de forma acabada. Inviabiliza a reflexão sobre as contradições vividas no cotidiano. Tem o propósito de manter a ingenuidade e a acriticidade.

5 A expressão foi cunhada por Vandana Shiva. A autora indiana denuncia a devastação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou múltiplas estratégias de inferiorização do outro, as quais incidiram diretamente na formação de sujeitos alheios a seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico. A esse respeito, Sousa Santos (2008) cunhou o termo "monocultura do conhecimento científico".

imposta ao educando e estendeu sua crítica à monocultura da mente que ela produz.

> Monoculturas que se manifestam na quietude cognitiva dos estudantes, no medo ao questionamento, na ausência do diálogo e, sobretudo, na crença de que o saber docente é a única porta, exclusiva e válida, para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. (LIMA; GERMANO, 2012, p. 215)

A monocultura da mente resultante da educação bancária unilateraliza o sujeito ao negar-lhe a possibilidade de uma formação educativa plural, forjada somente na busca inquietante do saber, que só existe "na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1983, p. 66). As monoculturas da mente são o resultado da violência epistêmica[6] perpetrada contra saberes populares considerados não saberes pela razão científica dominante (LIMA; GERMANO, 2012, p. 205). O processo desencadeado pela educação bancária traduz-se na negação do saber discente, que torna invisível e silencia os conhecimentos dos educandos adquiridos na cultura paralela à escola.

Freire oferece outras possibilidades teóricas para tratar a autoridade e o discurso pedagógico colonialista que hipertrofiam o privilégio e a opressão, mantendo-os como forças ativas constituintes da vida diária. Após classificar o educador brasileiro como um "intelectual de fronteira[7]", Giroux (1998) convoca os trabalhadores culturais – professores e outros intelectuais – a tornarem-se "cruzadores de fronteiras", abandonando teorias e ideologias que os mantêm na segurança dos lugares e espaços herdados da tradição colonial.

6 Os autores recuperam a expressão "violência epistêmica" de Gayatri Chakravorty Spivak, utilizada no livro *Pode o subalterno falar?* Spivak refere-se à *violência epistêmica* como uma tática de neutralização do outro, de forma a invisibilizá-lo e expropriá-lo de qualquer possibilidade de representação.

7 Como um intelectual de fronteira, Freire quebra os elos entre a identidade individual e a subjetividade coletiva. Ele desoculta uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de educação forjada nos deslocamentos políticos e nos materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruínam a vida humana (GIROUX, 1998, p. 194).

No tocante à Educação Física, os currículos colonizados pelas práticas corporais euro-estadunidenses só ajudam a reiterar a hegemonia dos significados brancos, masculinos e cristãos. Não bastassem essas manifestações disseminadas nas escolas, seu viés performativo desconsidera outras possibilidades de significação[8] pelos grupos culturais que com elas deparam. Sob o jugo dos currículos convencionais da Educação Física, nomeadamente, o desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotor (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), crítico (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) e da educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000), as aulas de Educação Física apenas edificam o quadro de monoculturalização da mente e de violência epistêmica. Nesse contexto, soa ingênua a esperança de que seja possível algum dia cruzar as fronteiras da tradição colonial. O que fazem é simplesmente perpetuar a condição subordinada das culturas locais pelo convencimento de valores e atributos da cultura corporal hegemônica.

A fartura de exemplos torna inócua qualquer tentativa de contestar esse fato. Os estudantes das camadas populares aprendem desde bem cedo que o saber que conta nas aulas de Educação Física é aquele que provém da cultura dominante: os esportes hegemônicos, as brincadeiras europeias, as danças aceitas, o judô, o xadrez e, principalmente, as atividades corporais inventadas para ensinar conteúdos escolares. Os estudos de Neira e Pérez Gallardo (2006) e Chaim Júnior (2007) denunciaram que crianças e jovens das periferias têm raras oportunidades de vivenciar seus amplos repertórios culturais corporais na escola. Com o tempo, retiram-lhe toda a importância e passam a interessar-se quase exclusivamente pelo patrimônio dominante, chegando a menosprezar os colegas que não se apropriaram dele. O que apenas confirma a assertiva de Freire: o oprimido é hospedeiro do opressor.

Felizmente, verifica-se em algumas escolas ou redes de ensino, a tematização das práticas corporais oriundas dos grupos subalternizados. Todavia, nem sempre a atenção e a seriedade dispensadas, assim como a profundidade e a carga horária propostas, proporcionam-lhes um tratamento pedagógico pós-colonial.

8 A etnografia realizada por Neira (2014) sobre a prática do *skate* no centro de São Paulo revelou uma postura majoritariamente contrária à participação em campeonatos ou *rankings*. No linguajar específico, preferem simplesmente "correr" nas calçadas, praças e ruas.

> Essas abordagens superficiais terminam por transmitir a impressão de simples perfumaria ou algo exótico e curioso. Em outras palavras, promovem uma pedagogia insípida, apolítica e pouco compromissada, mediante a extração das marcas culturais que caracterizam essas práticas corporais e apoio nos discursos a respeito dos benefícios divulgados pela ciência branca e acadêmica que tais práticas desencadearão (NEIRA; NUNES, 2009, p. 222).

Não por outo motivo, as contribuições do pós-colonialismo podem somar-se às dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico para formar as bases epistemológicas que conferem sentido à Educação Física cultural. A teorização pós-colonial[9] oferece subsídios para investigar as intenções das narrativas que, por meio de conhecimentos extraídos dos grupos colonizadores, atuam na produção e nas maneiras de divulgar o outro, marcando a diferença. Além disso, esse campo teórico questiona as experiências escolares superficiais e descontextualizadas que, mesmo travestidas com "roupagem multicultural", não favorecem a construção de subjetividades a favor das diferenças.

A noção de tematização freiriana consiste em uma mudança paradigmática, uma ruptura iniciada pelo educador brasileiro que, mais tarde, seria ampliada pelas contribuições das teorias pós-críticas. Por meio delas, a ideia de um conhecimento escolar totalizante e totalizador, portanto necessário a tudo e a todos, é colocada em xeque. Após o trabalho de Freire, conhecer é mais do que deter conhecimento, é reconhecer-se no conhecimento necessário para atuar no mundo.

A tematização dissolve qualquer perspectiva apostilada, recusa o propedêutico, modular, capitular ou outra forma qualquer de blindagem do saber científico pela cultura hegemônica. Prefere o popular, as experiências, a vida vivida. Atento, o currículo cultural da Educação Física tematiza as práticas corporais a partir do patrimônio cultural corporal socialmente disponível (FRANÇOSO; NEIRA, 2014). Todos os estudantes têm direito de estudar variadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, analisando-os sob a perspectiva dos diferentes grupos culturais. A tematização emaranha as experiências dos professores e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários –, obtendo,

9 Sobretudo pelas contribuições de Fanon (1983), Bhabha (1998) e Hall (2003).

dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tornada objeto de estudo (NEIRA, 2011). O resultado é o acesso dos educandos a outras representações sobre o tema e as pessoas que o vivenciam, influenciando na constituição de identidades democráticas.

> Quando, por exemplo, o currículo cultural da Educação Física empreende a análise dos estilos de dança eletrônica acessados pelos alunos ou investiga as academias que promovem a prática de yoga; viabiliza aos jovens escolares uma melhor compreensão das próprias danças e seus adereços, como também conhecimentos sobre as pessoas que frequentam as aulas de yoga. Docentes e estudantes, ao indagarem os fatores que envolvem essas manifestações na sociedade contemporânea, desvelam um emaranhado de relações de poder baseadas em interesses variados. O debate no interior do currículo denuncia as forças empregadas pelo poder para legitimar determinadas representações divulgadas socialmente. (NEIRA, 2011, p. 121)

Embora as obras de Freire empreguem termos binários (classes dominantes e dominadas, colonizador e colonizado, opressor e oprimido, consciência crítica e ingênua), a lógica da construção de seu pensamento foi capaz de captar ambivalências, interseções e cruzamentos, aproximando-o das preocupações pós-coloniais mais recentes. Ao se posicionar contrário à absolutização do saber da ciência e apostar no diálogo como forma de interação entre sujeitos, conhecimentos e culturas, Freire soube articular noções caras à modernidade (como emancipação, liberdade e democracia) e à crítica da própria modernidade. Suas observações, análises, interpretações e proposições atravessaram as fronteiras das teorias críticas e encontraram campo fértil também nas pós-críticas. Passos estes, seguidos e radicalizados pela perspectiva cultural da Educação Física.

Para além do pós-colonialismo, o pós-estruturalismo é outro campo teórico que afeta a noção de tematização adotada pela Educação Física cultural. Apoiado no pensamento pós-estruturalista, Silva (2001) define o sujeito como fruto da linguagem e, como tal, despossuído de uma propriedade essencial ou originária. O sujeito só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social, ou seja, constrói sua identidade com base nos aparatos discursivos, regulados socialmente por relações de poder. Dessa forma:

> [...] não existe 'a' realidade dos oprimidos, mas 'ela' 'é' o que se fala, ou seja, tantas realidades quantas puderem ser faladas; e que, além disso, esses discursos são disputados, sendo qualificados apenas aqueles que conseguem 'ganhar' tais lutas de poder-saber e se impor com o estatuto de verdadeiros dentro de regimes de verdade estabelecidos. [...] Para a teorização pós-estruturalista, primeiro, não existem estados distintos de consciência e inconsciência, já que a própria consciência não é unitária, porque a concepção de sujeito muito menos o é. O que se tem agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque é atravessado e constituído por polimorfas e polissêmicas práticas discursivas. Um sujeito, em verdade, mestiço e nunca homogêneo, nem centrado, quanto mais definitiva e criticamente consciente de sua exploração e de seu destino social. (CORAZZA, 1997, p. 119-120)

Reconhecendo que Freire afasta-se das noções pós-estruturalistas que concebem o conhecimento estreitamente relacionado com suas formas de representação no texto e no discurso, Corazza (1997) propôs uma reterritorialização[10] dos temas geradores pela via do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais. De forma bem criativa, a autora conservou os mais produtivos significados da teoria freiriana e rearticulou outros para produzir o que chamou "temas culturais". Ainda segundo Corazza (1997, p. 126), os "temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita". Ademais, os temas culturais injetam os conhecimentos subjugados no cenário escolar, aqueles que Foucault (1993) denominou "saberes da gente". Pode-se dizer que o trabalho pedagógico a partir de temas culturais incorpora radicalmente os saberes da gente, transformando-os em conteúdos.

A prática de planejar e realizar o ensino exige que:

> [...] cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo, antagônicas significações,

10 Na nomenclatura introduzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, "territorializar" significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Na análise de Deleuze e Guattari, o capitalismo caracteriza-se por um processo generalizado de desterritorialização, isto é, de descodificação ou afrouxamento de regras e controles tradicionais, seguido por um processo de reterritorialização, isto é, de instituição de novos e renovados controles e regras (SILVA, 2000).

> por diferentes discursos. Que se cruzam e se transversam na rede discursiva, onde as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa. Que sejam questionadas e confrontadas as diversas e diferentes posições discursivas, em outras palavras, reproblematizadas na luta cultural. (CORAZZA, 1997, p. 128)

Corazza ressalta a pedagogia como uma política cultural que não se limita à crítica ideológica e se abre para descobrir formas de criar um espaço para o envolvimento mútuo da diferença vivida. Nessa perspectiva, o conhecimento não existe inicialmente no sujeito, pois está disseminado na sociedade.

Retroalimentado por essas ideias, o currículo cultural da Educação Física tematiza o repertório dos grupos minoritários, criando fendas para que outras vozes sejam ouvidas em situações didáticas que não percam de vista a vida social. Trata-se de uma pedagogia que dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais, objetivando a problematização dos significados implícitos nos discursos que desqualificam determinadas manifestações culturais, sobretudo aquelas cujos representantes estão afastados dos centros de poder (NEIRA, 2015).

Uma vez selecionada a prática corporal a ser estudada, a tematização requer planejamento de atividades de leitura e significação dos discursos que se emitem a seu respeito. As representações que os enunciados veiculam são objetos de problematização, de modo a fomentar análises cada vez mais profundas e ampliadas acerca das condições assimétricas de poder cristalizadas nas relações de gênero, raça, etnia, classe, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em pauta.

A tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social de brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, de forma a permitir o reconhecimento de seus aspectos identitários, bem como a radicalização da crítica cultural[11] dos artefatos[12] que os constituem. Divergindo dos currículos convencionais da Educação Física, na perspectiva cultural é a tematização que faz circular os conhecimentos. Além disso, entende-se que

11 Moreira e Macedo (2001) veem na crítica cultural um caminho para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjugam determinados grupos, gerar conhecimento com base na pluralidade cultural e construir um ambiente solidário em torno dos princípios de liberdade, prática social e democracia.

12 Aqui se quer dizer gestos, ritos, regras, formas de organização, procedimentos, vestimentas, estratégias e tudo o mais que atribui especificidade a uma prática corporal.

toda teorização, todo conhecimento sobre a realidade nada mais é do que uma ficção, uma invenção, uma criação. Ao tematizar nunca se chega, de fato, ao fato. Apenas se fala sobre ele, construindo-o provisoriamente.

A tematização não se preocupa com a busca da verdade nem com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e a naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a explicitar os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social. Nessa vertente, a estrutura do conhecimento assume um aspecto fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte e se dirigem para quaisquer outros pontos.

Tomando de empréstimo a imagem criada por Deleuze e Guattari (2000), é possível afirmar que, no currículo cultural da Educação Física, o conhecimento é tecido rizomaticamente, em oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade e ao modo positivista de se construir os conceitos. Em outras palavras, a verticalidade das árvores que erigiram os conhecimentos "verdadeiros" das propostas convencionais, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença.

A Educação Física cultural não recorre a qualquer organização taxionômica nem faz gradações para a distribuição dos conhecimentos, muito menos distingue hierarquicamente os saberes acadêmicos e populares. Ela tece o tempo todo uma rede de significados com base na ação e na interação dos seus participantes (NEIRA, 2020).

Diferentemente da ramificação hierarquizada do conhecimento, a visão rizomática não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios, modos inventados e reinventados de construir realidades que podem ser desconstruídas[13], desterritorializadas. Utilizando uma referência imagética oriunda da biologia – rizoma – e valendo-se de categorizações

13 No pensamento de Derrida (2001), desconstruir significa levar o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre ele mesmo, o que significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que o autor caracteriza de indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* – que pode gerar estruturas fecundas para se repensar as diferenças e inverter as hierarquias.

avessas à psicologia e à tradição filosófica ocidental, Deleuze e Guattari (2000) propuseram o arquétipo de um emaranhado conceitual, no qual se desenvolveria por meio de conexões circunstanciais a maturação do conhecer humano. Os autores chamam a atenção para o modelo de pensamento que se processa em ramificações constituídas por galhos, que denotam as várias ciências e os vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem.

Os autores ainda destacam que:

> É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, toda filosofia...: o fundamento-raiz, Grund, roots e fundations. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 28-29)

A crítica deleuze-guattariana está na própria inércia instituída pelo modelo da árvore, cujos galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. É um eixo genealógico que ignora a própria subjetividade daquele que produziu essa representação como única forma de pensamento: o homem.

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas faz do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto, uncertainnervous system. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva [daninha] do que uma árvore. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 25)

A crítica de Deleuze e Guattari não pode ser entendida como uma defesa da exclusão do pensamento arborescente, mas sim da hegemonia com que o pensamento profundo se apresenta e da falsa impressão que se tem da superficialidade, enquanto sinônimo de vazio e incipiência.

> Estranho preconceito, contudo, que valoriza cegamente a profundidade em detrimento da superfície [...] que entende que superficial significa pouca profundidade [...] e que profundo

> significa grande profundidade [...] Um sentimento como o amor mede-se bem melhor, ao que se parece, se é que pode ser medido, pela importância de sua superfície do que pelo grau de sua profundidade. (TOURNIER apud DELEUZE, 1974, p. 12)

As propostas arborescentes[14] da Educação Física caracterizam-se, justamente, pelo movimento de profundidade. Ainda que possam sugerir simulações do múltiplo, disseminam conhecimentos a partir de uma unidade central ou de um núcleo. Ao ancorarem-se no conhecimento científico – para prometer saúde, emancipação, habilidades e competências –, não permitem ao sujeito uma relação aleatória ou um passeio ao longo do campo aberto e imanente da cultura corporal. Impedem a ruptura de dicotomias que congelam as identidades e atuam para paralisar o "jogo das diferenças".

Um rizoma, por sua vez, está sempre a caminho. Segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 37), um "rizoma nem começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança". Os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Os autores denominam o fenômeno de princípios de conexão e heterogeneidade, que estão relacionados com amplitude e complexidade do conhecimento. As coisas se relacionam. Pensar em alguma coisa é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. Tudo se relaciona com tudo. O tratamento de algo cria conexões, ligações, pontes de comunicação. Evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, que são diferentes de outros.

Inversamente à metáfora da árvore em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou à subjetivação, o rizoma não mantém relação com o uno, pois segue o princípio de multiplicidade O rizoma não admite sujeito nem objeto, mas sim determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem mudar de natureza. Em defesa da inclusão, o rizoma opõe-se à verdade única, assimila e legitima os diferentes pontos de vista que possam surgir sobre um tema qualquer.

14 Referência às perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e da educação para a saúde, uma vez que buscam a correlação entre os conhecimentos a serem ensinados e as fases de crescimento e desenvolvimento estipuladas pela literatura.

O rizoma quebra com processos rígidos de significação. A partir dele, os conceitos são apenas invenções que servem como ferramentas para a criação de outros conceitos. São dinâmicos, flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados; opõem-se à visão estática do conceito que promove a dicotomia no âmbito do entendimento, endurecendo o aprendizado. É o princípio de ruptura assignificante. Todos os dias, nos círculos que promovem o conhecimento como a filosofia, a ciência e a religião, há uma busca incessante por afirmações e argumentos que defendam veementemente conceitos e teorias em detrimento de outras concepções, como se a validade de uma implicasse a falência das outras.

Por fim, os princípios da cartografia mostram que os rizomas não podem ser modelados, seguindo estruturas ou assumindo pontos específicos que orientam o conhecimento. Eles são sempre esboços incompletos. Deleuze e Guattari (2000) falam de mapas. Os mapas norteiam e indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Eles expressam algo por vir, um devir. Os mapas podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados, remapeados. Para esses autores, não existem cópias, sobreposições perfeitas de ideias, mas sim releituras, recriações a partir de algo criado. É o que denominam "roubo criativo", em que se transformam os conceitos dos quais os sujeitos se apropriam para criar algo novo.

Conceber o trabalho pedagógico na perspectiva rizomática requer, sobretudo, a compreensão de que existem formas de conhecimento que dialogam entre si no interior de contextos histórico-sociais específicos e a partir das múltiplas conexões estabelecidas entre saberes científicos, populares, míticos, artísticos etc.

Inspirada nessas ideias, a tematização das práticas corporais no currículo cultural da Educação Física não objetiva estabelecer uma aprendizagem de causa e efeito. Procura simplesmente "abordar as infinitas possibilidades que emergem das leituras e interpretações da prática social de cada manifestação" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262), exortando a própria ideia de profundidade do pensamento arborescente. A tematização privilegia os platôs, toma como base o devir e, para tal, problematiza o acontecimento por meio da diferença. Essa problematização implica em vê-la como produto cultural e atentar aos mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar os sistemas de

diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos a depender do ponto de vista adotado.

No currículo cultural da Educação Física, a tematização inspira-se no rizoma deleuziano ao entretecer e conectar variados discursos, conhecimentos e representações, passíveis de problematização. Freire ensina a desafiar os discursos fatalistas alimentados pela ideologia dominante que, de forma enganosa e coercitiva, tentam mascarar as injustiças sociais, principalmente aquelas produzidas pela exploração do homem pelo homem. A esperança exerce um papel fundamental na obra do autor que, por acreditar no ser humano como sujeito histórico, durante toda sua vida incentivou a luta pela mudança da realidade. Os professores comprometidos com a transformação do mundo vislumbram o futuro como uma possibilidade concreta de mudança.

Nas palavras de Freire (1996, p. 30):

> Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História com o tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo 'pré-dado', mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e 'morno', que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

E como pode um professor de Educação Física mudar o mundo, lutar contra as forças que parecem empurrar a todos para a desumanização? Ao tematizar o esporte, por exemplo, o docente não pode ocultar os inúmeros casos de doping nas competições, os desvios de recursos públicos destinados à organização dos megaeventos, o superfaturamento de multinacionais que

comercializam materiais esportivos, a exploração do trabalho infantil para confecção de materiais em países de Terceiro Mundo, o aumento exorbitante dos preços de ingressos em partidas de futebol, a máfia dos cambistas, a fixação de horários de jogos para atender aos interesses das emissoras de televisão, os vários casos de falsificação de documentos que alteram a idade de atletas que enxergam na fraude o único meio de vencer, entre tantos outros acontecimentos que rodeiam a cena futebolística. A noção ingênua da utilização do esporte como instrumento de promoção de saúde e a propagação do discurso da perseverança individual como meio para escapar à condição de miséria não podem passar impunes quando se atua a favor da democratização (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Cruzar os braços diante da realidade instaurada e acomodar-se em um discurso mesquinho coberto de falsa neutralidade apenas enfraquece a luta por uma educação comprometida com a construção de uma sociedade capaz de lidar com as diferenças sociais, étnicas, raciais etc. Para Freire (1996, p. 88), "a rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora". Todavia, permanecer somente na crítica de maneira passiva de nada adianta. É preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática, a fim promover práticas que confiram visibilidade aos benefícios da justiça social.

## Referências

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana:** subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyro.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

MOREIRA, A. F. B. **Tema gerador**: concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.

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

DERRIDA, J. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FOUCAULT, M. **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Altamira, 1993.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr//jun. 2014. Disponível em: **https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017**. Acesso em: 26 ago. 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Autores Associados, 1987.

GIROUX, H. Paulo Freire e a política de pós-colonialismo. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; MOACIR, G. (Org.). **Paulo Freire:** poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 191-202.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz.** Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: **https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619**. Acesso em 27 ago. 2022.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Representações da Unesco no Brasil, 2003.

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

LIMA, J. G. S. A.; GERMANO, J. W. O pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire. **Revista Inter-Legere,** v. 11, p. 198-227, jul./dez. 2012. Disponível em: **https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4309**. Acesso em: 26 ago. 2022.

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto político-pedagógico:** espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia_01.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil:** inter-relações leitura, movimento e escrita. São Paulo: Phorte, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação,** n.23, p.156-168, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: **https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt**. Acesso em: 26 ago. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** São Paulo: Papirus, 2001. p. 117-146.

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

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para um currículo de Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 138-155, jul./dez. 2014. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_34.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em: **https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276**. Acesso em: 15 jul. 2022.

NEIRA, M. G., GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz.** Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro. v. 12, n. 01, p. 01 - 08, jan./abr., 2006. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_07.PDF**. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

NEIRA, M. G. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

# A problematização no currículo cultural da Educação Física [1]

Ivan Luis dos Santos
Marcos Garcia Neira

Enquanto textos da cultura, as práticas corporais são representadas de inúmeras formas. Não é por acaso que circulam tantas significações sobre elas e das pessoas que delas participam. O fato merece toda a atenção porque a maneira como lidamos com uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica e os seus participantes é fortemente influenciada pelas representações e significados que lhes atribuímos.

Qualquer professor de Educação Física já teve que lidar com pronunciamentos ou ações que excluem, maltratam, interditam, impedem, folclorizam, ridicularizam, humilham, ignoram, exaltam, celebram, adulam, fantasiam, idolatram... certas manifestações e seus sujeitos. A própria maneira de executá-las é em si mesma uma representação. A depender da prática corporal tematizada, os estudantes participam ou não? Algumas são privilegiadas, enquanto outras, deixadas de lado? A gestualidade característica é realizada? Há preocupação com a elaboração e cumprimento das regras? Mudanças são propostas? As respostas a essas e outras questões indicam como a turma concebe o tema abordado.

Acessadas dentro ou fora da escola, as representações anunciadas ou demonstradas precisam ser revistas de maneira a proporcionar outras formas de ver as práticas corporais e seus praticantes. Com isso não se quer dizer que o professor deva explicar a verdade e simplesmente apagar as ideias dos alunos. O que se defende é que as representações disseminadas sobre as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes sejam problematizadas.

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. No âmbito da Educação Física cultural, a problematização abre possibilidades de colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados no convívio social, criando condições para que as representações

1 Versão revisada e ampliada do capítulo: SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 167-179.

atribuídas às práticas corporais sejam questionadas e, consequentemente, discutidos os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, o currículo se transforma em experiência imanente, onde os conceitos e proposições são constantemente desterritorializados.

As teorias educacionais não críticas "ao aceitarem mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabaram por se concentrar em questões técnicas" (SILVA, 2011, p. 16). Nessa vertente, a educação não intenta problematizar as representações que transitam na sociedade. Nas propostas desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotora (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002) e da educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000), caso o conhecimento apresentado não combine com o conteúdo ensinado, deverá ser substituído. Por outro lado, tudo o que a escola ensina é aceito como verdade irretocável, sendo absolutamente desnecessário perguntar ou investigar.

Paulo Freire é a principal referência da educação problematizadora. Propondo romper com os pressupostos de uma "educação bancária", essencialmente marcada pela ênfase no "depósito" ou transmissão de conteúdos, Freire recomenda uma ação pedagógica que parta da realidade concreta do educando com o objetivo de problematizar o seu mundo por meio do diálogo. "O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la" (FREIRE, 1983a, p. 52). Para Freire, o diálogo torna-se mais do que uma postura pedagógica, torna-se uma exigência epistemológica, cuja rejeição implicaria num injustificável pessimismo em relação aos homens, mulheres e à vida.

É verdade que a dialógica possui raízes bem mais profundas na história da educação. Para os filósofos gregos Sócrates e Platão, o diálogo consistia na investigação filosófica da verdade por meio de uma discussão travada entre o mestre e os seus discípulos, cabendo ao mestre levá-los a descobrir o saber que trazem em si mesmos, mas que ignoram até então (JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Trata-se da maiêutica, método pelo qual o filósofo interroga o interlocutor para que ele desenvolva o seu pensamento sobre uma

questão que julga saber, conduzindo-o à contradição e ao reconhecimento da ignorância, tal como um "parteiro" que traz a verdade à luz[2].

Por mais que Sócrates e Platão tenham proposto uma dinâmica dialógica para a gestação do conhecimento, esta não levou em conta a relação primordial homem-mundo como pressuposto básico a partir do qual o conhecimento, enquanto processo e produto, historicamente se realiza (GIOVEDI, 2006). Ademais, ambos recorriam ao diálogo como estratégia para facilitar o contato dos indivíduos com as verdades absolutas, compreendidas como metafísicas – incorpóreas e imutáveis.

A dialógica freiriana não pode ser confundida com os diálogos socráticos e platônicos, pois seus fundamentos têm bases distintas.

> O intelectualismo socrático – que tomava a definição do conceito como o conhecimento da coisa definida e o conhecimento mesmo como virtude, não constituía uma verdadeira pedagogia do conhecimento, mesmo que fosse dialógica. [...] Para Platão, a 'prise de conscience' não se referia ao que os seres humanos soubessem ou não soubessem ou soubessem equivocadamente em torno de suas relações dialéticas com o mundo. Tinha que ver com o que os seres humanos um dia souberam e que se esqueceram ao nascer. Conhecer era, pois, relembrar ou recuperar um conhecimento olvidado. A apreensão da 'doxa' e do 'logos' e a superação daquela por este não se dava na compreensão dialética das relações seres humanos-mundo, mas no esforço de recordar um logo esquecido. [...] Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a 'doxa' pode ser superada pelo 'logos' fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1976, p. 55).

2 Na maiêutica socrática, por exemplo, o diálogo transcorre em torno de um tema abordado indagativamente pelo filósofo, como uma questão relevante para o destino da comunidade. Para cada indagação dotada de sentido político, uma hipótese é igualmente solicitada a algum participante da conversa. Nesse momento, o filósofo inicia um trabalho sistemático de refutação, mostrando ao seu interlocutor as eventuais "falhas" (contradições, contraexemplos, particularismos etc.) de sua hipótese original. Assim, o diálogo se desenvolve de modo a se atingir uma hipótese mais consistente, mas de forma alguma definitiva, uma vez que essa mesma hipótese pode ser objeto de novas elaborações filosóficas.

Embora admita beber de diferentes fontes filosóficas, Paulo Freire confere à fenomenologia uma significativa importância ao ato de conhecer[3]. Inspirando-se, sobretudo na fenomenologia existencial[4] e, também na filosofia marxista[5], ele situa o diálogo como um princípio marcado pela politicidade e pela criticidade.

Paulo Freire defende a ideia que não há uma educação neutra, a educação é sempre política em favor de alguém ou de algum grupo.

> Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a educação brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire (GADOTTI, 1979, p. 14).

Paulo Freire é a favor de uma educação crítica, combatente às injustiças sociais, a todas as formas de exploração e de dominação presentes na sociedade. Nesse sentido, a relação dialógica proposta se consolida numa práxis social transformadora.

Buscando afastar-se de qualquer explicação determinista, que poderia reduzir o ser humano a um mero produto e objeto das circunstâncias materiais, como também das explicações subjetivistas que poderiam conduzir

3 Vale a pena recordar que na visão de Paulo Freire não é possível separar o ato de conhecer do processo de ensinar-aprender. Ainda que a fenomenologia não tenha sido a corrente filosófica exclusiva no constructo freiriano, ela possui um papel relevante na compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem enquanto uma experiência total – político, ética, estética, pedagógica e gnosiológica.

4 Conforme Giovedi (2006, p. 56), na fenomenologia existencial os objetos estão "molhados de subjetividade". Do mesmo jeito, pode-se afirmar que os sujeitos estão mergulhados no mundo, "estão molhados de objetividade". Não há, portanto, sujeito, senão na interação com o objeto. Não há objeto, senão na interação com o sujeito. Por isso, o olhar do fenomenólogo volta-se para objetos não enquanto entidades afastadas que aguardam uma apreciação neutra, mas sim para os objetos enquanto fenômenos, ou seja, enquanto coisas do mundo para uma consciência.

5 Paulo Freire se utilizou reiteradamente de conceitos advindos da filosofia marxista – tais como, ideologia, alienação, exploração econômica, dominação política –, principalmente para delinear sua leitura da realidade sócio-econômica e política mais ampla em que se pratica a educação.

a um individualismo e uma simplificação no que se refere à compreensão das relações que as pessoas mantêm com a realidade, Paulo Freire explica o homem como um ser da práxis. Mais precisamente, aponta que, ao tentar responder aos desafios do mundo, "o homem cria seu mundo: o mundo histórico-cultural". Por sua vez, "todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana", atua na constituição do próprio homem, estabelecendo uma relação dialética[6] (FREIRE, 1979, p. 46).

Sob esta perspectiva, a ação educativa proposta por Freire (1983b, p. 78) vislumbra no diálogo a possibilidade de promoção do "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu". Além disso, a dimensão político-engajadora do diálogo freiriano tem um papel fundamental como instrumento de mobilização de pessoas para uma resistência contra todo e qualquer tipo de exploração, opressão, homogeneização e desrespeito pela dignidade humana.

Deste modo, o diálogo não pode ser confundido com mera "conversa apaziguada", ou ainda, ficar restrito à exposição de ideias que não encaminhem para a transformação. Tal atitude não desvencilharia os professores da forma de agir "bancária", que segundo Freire (1983a, p. 36), constitui-se, justamente, por "dissertações quilométricas, eruditas, cheias de citações".

> Em verdade, não querem [os professores bancários] correr o risco da aventura dialógica e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem 'canções de ninar'. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas palavras, adormecem a capacidade crítica do educando (FREIRE, 1983a, p. 36).

Paulo Freire refuta qualquer ação autoritária do educador, sem que para isso negue a validade de momentos explicativos e narrativos em que fala do objeto durante a aula. Mas, aquele que tem o que dizer deve saber que não é o único a ter o que dizer, nem que o que diz, é necessariamente a verdade tão

6 Paulo Freire define a relação homem-mundo não em termos de determinismos, mas sim de dialética. Nesta perspectiva, o ser humano é o mundo ao mesmo tempo em que é a sua negação – na medida em que possui uma subjetividade. O mundo é o que o ser humano faz ao mesmo tempo em que é uma realidade maior que nega a possibilidade de ser reduzido a uma subjetividade. Mundo-consciência, realidade-sujeito é uma unidade dialética na qual os dois polos não podem nunca se reduzir um ao outro, sob a pena de se ter uma compreensão distorcida da história humana.

esperada por todos. Ao dizer, é importante que o professor assuma o dever de desafiar quem escuta, para que este também possa falar e responder.

> O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer (SHOR; FREIRE, 1986, p. 67).

O diálogo é uma possibilidade de intercambiar conhecimentos sustentada na interação radical entre ação e reflexão, de maneira a fomentar problematizações sobre o universo existencial concreto dos educandos. Problematizar significa exercer uma análise crítica da realidade-problema. Em outras palavras, é o desafio que o educador lança aos educandos para que estes possam refletir sobre aspectos da realidade que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas.

> Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1983b, p. 80).

Quanto mais se problematiza, mais os educandos, enquanto seres no mundo e com o mundo, se sentem desafiados a captar os problemas em suas conexões com outros. Na prática problematizadora, "os educandos desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo" (FREIRE, 1983b, p. 82).

A capacidade de enfrentar o mundo, estando nele situado, é o que promove a continuidade histórica, alterando incessantemente os valores, as ideias, as dúvidas, os desafios com os quais as pessoas se deparam em cada momento de sua existência.

> Muitas vezes os educadores que possuem uma visão crítica do mundo lidam com a realidade concreta enquanto algo eminentemente objetivo, material apenas, não considerando que essa realidade a que ele se refere pode possuir sentidos diferentes, na medida em que pessoas diferentes a ela se referem. Desconsiderando essa dimensão da subjetividade, a educação e o currículo implicados numa perspectiva exclusivamente materialista, objetivista, estarão sujeitos também à arbitrariedade do professor, que, por pretensamente dominar como funciona a realidade concreta, acredita que pode trazê-la à sua maneira para o contexto da sala de aula (GIOVEDI, 2006, p. 90).

Não à toa, a prática educativa freiriana parte do reconhecimento dos diferentes modos de se conceber o mundo, isto é, do universo existencial concreto dos educandos, buscando problematizar criticamente os significados que atribuem ao seu mundo. É no exercício da argumentação dos sujeitos que participam desse processo dialético-problematizador que se reconhecem as distintas significações. Mais especificamente, professores e alunos, ao problematizarem as representações em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam outros saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas[7]. É impossível construir um saber novo caso a situação didática não proporcione a reflexão crítica sobre aspectos do mundo que realmente interessam aos sujeitos.

Por tudo isso, Paulo Freire afirma que não há educador que não viva no seu ato de ensinar uma experiência de educando e, ao mesmo tempo, não há educando que não viva a experiência de educador. Ambos, engajados numa ação problematizadora trocam constantemente de papeis ao se lançarem no desafio de compreender cada vez mais o mundo a partir das diferentes percepções que têm sobre os fenômenos.

É um grande equívoco pensar que Paulo Freire esteja propondo uma indiferenciação das atribuições entre professor e aluno. No instante em que o educador problematiza a realidade concreta, os alunos explicam-na conforme a situação existencial que se lhes apresenta. Diante de explicações

7 É no coletivo que o diálogo se realiza, pois segundo Freire (1983b, p. 79) o ato de conhecer nunca é individual, isto é, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Dessa maneira, a relação do conhecimento é sempre prolongada a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito.

desestruturadas, caberá ao professor organizar, sistematizar, articular e relacionar seus elementos, de modo que todos os fragmentos de compreensão subjetiva da realidade concreta possam se conectar, ganhando um caráter de totalidade.

> A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto. Através dessa cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade (FREIRE, 1983b, p. 113).

Quando problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas do mundo, os sujeitos se dão conta de que a situação em que se encontram é historicamente construída e que a práxis transformadora do homem é a fonte das condições de existência que estão postas. No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam se defender das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais. A problematização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade.

> As aulas, portanto, não podem restringir-se à execução mecânica dos movimentos. A práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 534).

Em síntese, a proposta educativa de Paulo Freire enfatiza o sujeito práxico. Isso implica dizer que a ação de problematizar acontece a partir da realidade que o cerca; a busca de explicação e solução visa a transformar aquela realidade, pela ação do próprio sujeito, isto é, através da práxis. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente.

A Educação Física cultural inspira-se na educação problematizadora de Paulo Freire quando desconfia das certezas epistemológicas dos conhecimentos anunciados pelo discurso científico, bem como da possibilidade de se constituir uma consciência coerente e centrada no sujeito. Por essa razão, incorpora novos elementos para a sua teorização, reelaborando a problematização freiriana com a abertura de espaços para as diferenças vividas.

Submetida ao crivo da análise pós-estruturalista, a problematização passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Na pedagogia cultural, o diálogo enquanto processo dialético-problematizador proposto por Paulo Freire é radicalizado pelo "jogo da diferença".

É importante ter em mente que o pós-estruturalismo contesta a autonomia do sujeito. Valendo-se da teorização derridiana, a linguagem é a expressão imediata do "eu", da subjetividade e, consequentemente, da consciência. A identidade e a diferença são produções discursivas permeadas por relações de poder que não podem ser compreendidas fora do sistema de significação em que são representadas. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio da desconstrução.

A desconstrução é um conceito empregado por Derrida (1999) para caracterizar o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições e irredutibilidades. Pretende minar e inverter todas as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como, dentro / fora; corpo / mente; fala / escrita; presença / ausência; natureza / cultura; forma / sentido.

Derrida pontua que operar essa inversão significa decompor os discursos operantes que sustentam os atributos designados aos pares binários, revelando, dessa forma, seus pressupostos, ambiguidades e contradições. A

desconstrução atua no interior dos discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, com a intenção de desestabilizá-los e, por conseguinte, ampliar seus limites ou limiares.

Ao interrogar incansavelmente os discursos que pretende decompor, a desconstrução abandona a tradição histórica e filosófica ocidental da busca por uma origem e uma presença capazes de explicitar o fundamento de algo ou o seu sentido primordial. Trata-se do esforço de permanecer num jogo em que nenhum dos polos é valorizado em detrimento do outro, uma tentativa de remeter-se a ambos sempre: "nem um... nem outro...", "ao mesmo tempo...", "por um lado... por outro...".

De acordo com Derrida e Roudinesco (2004), o binarismo acompanha a rede de poder que predomina nas sociedades ocidentais e a reforça através da linguagem que atribui sentidos e valores às pessoas e aos objetos. A elaboração dos pares de opostos cria efeitos de verdade e, consequentemente, estabelece hierarquias. No caso da Educação Física, por exemplo, não são raros os discursos que polarizam as práticas corporais em masculinas e femininas, infantis e adultas etc. Uma vez postos em circulação por meio de dispositivos linguísticos, marcam quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, quem é a identidade e quem é a diferença.

Com a intenção de problematizar os binarismos, explicitar e criticar a estrutura hierárquica, Derrida (2001) analisa não somente o significado como elemento que carregaria uma dimensão transcendental do signo, mas também desconsidera o signo como portador de uma pretensa "unidade natural". Questiona no signo a compreensão de que o significado se vincula de forma linear e direta ao significante, explicitando que os significantes só são compreensíveis a partir de uma cadeia que os une e estabiliza, num jogo de referências em que um significante depende do seu anterior e do seu posterior, numa sucessão infinita de remessas.

Em uma partida de voleibol, por exemplo, os participantes empregam uma série de gestos que podem ser lidos de várias maneiras. Os significados que lhes são atribuídos (toque, manchete, cortada etc.) não são fixos, dependerão dos sujeitos envolvidos e, principalmente, do contexto em que a prática acontece. De certo, as leituras serão distintas caso se trate de um jogo de campeonato do qual participam atletas ou de um jogo entre amigos na hora do intervalo da escola ou na praia. Um determinado gesto talvez possa ser

lido como toque em uma situação e na outra seja visto como condução. O significante toque só tem sentido no interior de uma cadeia que abarca o jogo, seu contexto, os participantes etc.

A desconstrução busca uma reinterpretação sem fim, indefinida, sem a intenção de chegar a uma significação definitiva. Um texto pode apresentar múltiplos significados, não havendo um sentido único e último. Nos textos, quaisquer que sejam, há uma 'indecibilidade', em outras palavras, sempre permanecerá uma indecisão. Consequentemente, a desconstrução fracassará caso tente buscar um sentido único e verdadeiro.

Pensando nas práticas corporais, o que vem a ser o futebol, capoeira, funk, musculação ou queimada para os diferentes grupos sociais que delas participam? Será que as produzem da mesma forma, buscam objetivos semelhantes? A Educação Física, em sua vertente cultural, é o componente que, na escola, responsabiliza-se pelo estudo, análise, interpretação e produção das práticas corporais e, ao fazê-lo, permite que os diferentes grupos veiculem seus significados. Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal, portanto, práticas de significação que trazem consigo vestígios, significados que vão sendo somados, acrescidos, abandonados, alterados, dissimulados e que remetem a outros significados.

> Para Derrida, o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos. [...] Derrida indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na coisa a qual ele representa; no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Por conta disso, o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui. Para a sua determinação, o signo traz junto aquilo que ele não é, traz o que o diferencia. Significa que o signo não é apenas ele mesmo, a identidade. Ou seja, a identidade carrega consigo a diferença (NEIRA; NUNES, 2009, p. 180).

Na desconstrução derridiana todo processo de significação é um jogo formal de diferenças. Busca-se repensar a pluralidade humana enquanto possibilidade e devir, sem a necessidade do recurso à "substância fundante" como origem ou causa primeira do texto. A desconstrução não "destrói" o texto, alvo de sua reflexão, mas questiona o significado conferido, constituindo uma "atividade

infindável que visa desmascarar passo a passo a construção dessa malha de significados" (RAJAGOPALAN, 1992, p. 27). Trata-se de problematizar os textos canônicos e encarar a multiplicidade dos textos abertos à leitura e à diferença.

> Na perspectiva de problematização da diferença, cabe-nos explorar uma variedade de textos onde possamos encontrar-nos com diferentes tradições, culturas; atos linguísticos; categorizações; sistemas classificatórios; narrativas e imagens, examinando-os não como textos exóticos ou como um caleidoscópio de diversos sistemas de crenças ou tradições, mas para expô-los em suas sutis e evidentes operações constitutivas de identidades e diferenças, para mostrar que as diferenças possuem uma história, em muito, construída com base nos diferentes materiais curriculares com que operamos (SILVA, 2010, p. 72).

Na proposta cultural da Educação Física, a problematização dos significados socialmente atribuídos às práticas corporais segue os rastros da concepção derridiana. Os textos produzidos pela linguagem corporal podem ser compreendidos como efeito da diferença, como movimento de significação. Desse ponto de vista, a pedagogia transmuta-se numa política cultural, questionando os sistemas classificatórios que organizam e ordenam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas sob uma determinada lógica de poder.

A problematização do acontecimento por meio da diferença busca suspender os sistemas com que as práticas corporais operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo "isto é o certo", "aquilo não o é". Aqui se propõe extravasar os limites estabelecidos por esses polos, abrindo espaços para três, quatro ou quantas mais possibilidades couberem; se defende uma ação pedagógica que amplie o modo de imaginar o mundo na contingência; que busque "potência" para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies.

A concepção derridiana de problematização a partir da diferença favorece a inclusão de todos os significados, de todas as vozes, de todas as culturas. Fertiliza o terreno para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. Abarcando variadas formas de produzir e representar as práticas corporais, o currículo cultural da Educação Física cria condições para a

permeabilidade, o contato e o diálogo entre as diferentes culturas. Para além disso, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas presentes na sociedade.

O primeiro passo é cessar o privilégio concedido aos produtos culturais euro-estadunidenses nas aulas de Educação Física. Não é mais possível continuar oferecendo aos estudantes uma visão parcial da realidade, geralmente aquela divulgada pelos grupos hegemônicos e consagrada pela ciência positivista. Os objetivos pretendidos não podem reduzir-se ao ensino de técnicas, padrões de movimento ou atividades descontextualizadas dos problemas que atingem as pessoas.

Na perspectiva cultural do componente, todas as práticas corporais devem ser tratadas com a mesma dignidade, tanto as provenientes dos grupos melhor posicionados na teia social, como dos grupos minoritários. É uma proposta que coloca em patamares equivalentes os saberes legitimados pela ciência e os saberes do senso comum, sem desqualificar uns ou outros, e que não aceita um único modo de enxergar as coisas. Por essa razão, mantém os olhos abertos e ouvidos atentos aos discursos produzidos pelos diferentes setores. Ora, estamos ortodoxamente seguros e crentes do poder da atividade física na manutenção da saúde? Conformamo-nos passivamente com as teorias do desenvolvimento motor, com a fórmula para medir os índices de massa corpórea ou com as receitas milagrosas de emagrecimento amplamente divulgadas? Aceitamos calados os modos corretos de correr, nadar, jogar e alongar-se?

A partir dos efeitos político e pedagógico da problematização aqui defendida, reafirma-se a desesperança na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual por meio dos currículos convencionais[8], nos quais muitos grupos que frequentam a escola não se sentem representados. Como o legado freiriano nos deixou uma pedagogia aberta ao diálogo cultural, não faz o menor sentido aceitar qualquer conhecimento sem debate ou crítica.

8 Entende-se por convencional, algo estabelecido, aceito. No caso em tela, a Educação Física desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotora (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), crítica (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) e da educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000).

Françoso e Neira (2014) sugerem que Paulo Freire ficaria feliz ao deparar-se com uma proposta de Educação Física que, comprometida com a função social da escola, respeita e valoriza os saberes e experiências dos estudantes, direcionando seus esforços na desconstrução das narrativas dominantes que justificam as formas de discriminação social existentes. Somente uma pedagogia culturalmente orientada poderá manter acesa a chama da esperança por um mundo melhor e mais justo, tão sonhado e almejado por esse grande educador.

## Referências


DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

DERRIDA, J. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica 2001.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que manhã...** diálogo. Rio de Jeneiro: Zahar, 2004.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: **https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017**. Acesso em: 26 ago. 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 04-06.

GIOVEDI, V. M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.** 2006. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2006. Disponível em: **https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9898**. Acesso em: 26 ago. 2022.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz.** Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: **https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619**. Acesso em 27 ago. 2022.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

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

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil:** inter-relações leitura, movimento e escrita. São Paulo: Phorte, 2002.

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

RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a destruição de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (org.). **O signo desconstruído:** implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p. 25-29.

SILVA, J. M. M. O currículo sob a cunha da diferença. In: Gonçalves, J. F. G.; RIBEIRO, J. O. S.; CORDIERO, S. M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação:** territórios múltiplos, saberes provisórios. Belém: Açaí, 2010, p. 63-76.

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

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

# O mapeamento no currículo cultural da Educação Física

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

## Introdução

O currículo cultural da Educação Física se anuncia como uma proposta-aposta que fomenta o diálogo entre a escola e as questões que permeiam a sociedade multicultural, globalizada e profundamente desigual em que vivemos. Resumidamente, se caracteriza pelo modo como seus artistas-professores formulam e dão vida[1] à prática pedagógica por meio das traduções que efetuam das bases epistemológicas que lhe conferem sentido.

O currículo cultural se alinha às denominadas teorias pós-críticas do currículo[2], um amplo conjunto de campos teóricos organizado a partir da "virada linguística", cujo traço em comum é tomar a linguagem como produtora do real. Pode-se dizer que o currículo cultural tematiza as práticas corporais[3] por meio de vivências, leituras e escrituras de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam (NEIRA, 2011a; NEIRA, 2015; NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009a, 2009b; 2020).

Com centralidade na cultura, o currículo cultural coloca em evidência os modos de subjetivação criados pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, tensionando a forma como os discentes e também docentes se percebem no mundo, possibilitando que os limites que fixam suas identidades sejam colocados sob suspeita, escancarados, alterados, transgredidos. Não

1 Na literatura a respeito do currículo cultural, o termo vida não se refere a uma noção médico-científica cara à Educação Física. Trata-se de um conceito filosófico-político como abordado em Agambem (2017).

2 O termo "currículo pós-crítico", empregado, entre outros, por Silva (1999), Corazza (2001; 2006), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013), refere-se a uma perspectiva curricular desenraizada dos paradigmas educacionais modernos e assentados nas noções universais de sujeito, conhecimento, poder e verdade.

3 Adotamos a expressão práticas corporais como categoria arbitrária que aglutina as brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas.

por menos, suas preocupações abrangem a afirmação da diferença e, com ela, a luta por melhores condições de vida. Aposta na produção de novas tecnologias culturais que potencializem práticas de liberdade e ações solidárias face aos imperativos governalizantes e fascistas que nos assombram (NUNES, 2018; NEIRA; 2019; NEIRA; NUNES, 2020; 2021). Em termos de Agamben (2017), o currículo cultural aposta em forma-de-vida[4].

Com base nessas intenções, seus sujeitos[5] são agenciados por princípios ético-políticos que os levam a desenvolver encaminhamentos didático-metodológicos. Tanto uns como outros nunca se encerram em seus próprios termos (NUNES, 2016a). Como a linguagem jamais captura o significado das coisas do mundo, mas sim, as produz, as faz circular ou interditar, os princípios e encaminhamentos não são apartados da prática, tampouco são universais. São produções discursivas derivadas dos embates acerca do significado da educação nestes tempos e se encontram em permanente tensionamento.

Por estar em constante movimento, o currículo cultural exige que se continue a pensar, dizer, fazer de outro modo, transgredindo seus limites para, assim, ser mais coerente com o que propõe[6]. Suas mais recentes produções incitaram-nos a apurar o olhar sobre o já dito, a fim de localizar fragilidades teóricas, confusões epistemológicas, explicar o mal explicado, acalmar as ideias apressadas. É urgente reescrever o que foi publicado para que seus artistas-professores possam empregar as ferramentas produzidas e operar a docência com maior rigor científico-pedagógico.

Pautados nas concepções de linguagem e discurso que ancoram o currículo cultural, não podemos desconsiderar que os sujeitos (que colocam a proposta-aposta em ação na escola e nos eventos formativos ou aqueles

4 O filósofo italiano Giorgio Agamben (2015, p. 15) desenvolve a noção de forma-de-vida em contraposição às formas de vida que a modernidade impõe aos seus sujeitos (identidades) tais como professor, aluno, mãe, médica, cantora, ladrão, escriturário, atleta, desajeitada, feio etc. "A forma-de-vida indica viver sem se deixar capturar pelas formatações externas. Afinal, "a vida humana é sempre singular, possibilidade de vida, [...] sempre e primeiramente potência".

5 Apesar do currículo cultural emergir nas obras de Neira e Nunes, empregamos o termo sujeito no plural para afirmar que os professores que o colocam em ação fazem suas traduções (CORAZZA, 2016) ao proposto, logo são seus inventores. O que implica dizer que se trata de uma escrita-currículo, nos termos de Corazza (2004), sempre aberta à contingência e ao inusitado, o que não quer dizer que seja qualquer escrita.

6 Fiéis aos propósitos deste texto, não nos interessa neste momento debater o viés culturalista na Educação Física.

que a ele se opõem) estão sempre imersos numa arena em que se disputam as determinações sociais e históricas e o desejo de sempre serem sujeitos do que dizem. Isso quer dizer que os sujeitos do currículo cultural (e os seus detratores) vivem o conflito entre a importância de pertencerem a um discurso que é tido como verdadeiro e válido e a necessidade de se colocarem como sujeitos autônomos do discurso, viabilizando tentativas de produzir um discurso aceitável, promovendo a sua dispersão. Os discursos ocorrem de diferentes modos, inclusive contraditórios ao proposto, exatamente por ser a dispersão uma de suas condições. Afinal, qualquer discurso é incompleto, instável e sujeito às disputas por sentido. Um discurso tanto pode comunicar o sentido pretendido, como culminar em outro em um processo infinito, sem começo absoluto (fundação) ou final (teleológico). Porém, o discurso precisa de estabilidade para que a subjetividade se instaure (aquela que se posiciona e se identifica com os discursos do currículo cultural) e coerência para que se tenha a crença que aquilo que é dito é plenamente compreendido pelos outros. Há mais! Como ensinou Foucault (2006), o discurso precisa se inscrever no verdadeiro e, para ser aceito, necessita demonstrar estar de acordo com uma ordem discursiva que lhe dê sustentação.

Face ao exposto e diante da larga disseminação da proposta, este texto analisa a produção científica sobre um dos seus encaminhamentos didático-metodológicos[7] mais controversos, o mapeamenteo. Na literatura, o mapeamento possibilita a definição da prática corporal objeto da tematização, além de promover as problematizações que constroem seu percurso, logo, ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do currículo cultural como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização. Entretanto, a produção científica sobre o assunto se mostra confusa, inconsistente e se hibridiza, muitas vezes, com outras teorias curriculares. Algumas obras chegam a limitar a definição de mapeamento no currículo cultural, desaguando numa certa pluralidade de seu uso e significado, gerando entendimentos como "conhecimentos prévios" ou "conhecimento da realidade".

A fim de evitar que o mapeamento fique restrito aos limites estabelecidos nesses textos ou contaminado pelos seus sentidos, objetivamos apresentar outra possibilidade de compreendê-lo. Talvez, seja viável reparar algumas

7 Mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação.

linhas da rota traçada pelo currículo cultural em seu mapa; cuidar mais da sua dispersão sem pretender controlá-la ou impedir sua transgressão. Esperamos que os produtores e pesquisadores do currículo cultural reconheçam a importância de problematizar as verdades em todos os aspectos, inclusive sobre o que se escreve a respeito da proposta; que não efetuem qualquer tradução da prática, mas aquela que só é possível a quem coloca a própria existência e todas as forças e condições que a operam dentro dela por entender a trajetória disputada da construção do significado; que não aceitem a imitação, a repetição do mesmo, a identidade e que possam viver a diferença, isto é, que estejam abertos à mudança.

Para tal empreitada, a partir de revisão sistemática da literatura produzida acerca do currículo cultural, em primeiro lugar, analisamos o modo como o mapeamento foi abordado, identificamos as inconsistências, explicitamos as noções conceituais para sua compreensão em acordo com as bases epistemológicas do currículo cultural e, finalmente, utilizamos a força da diferença para incorporar outras ferramentas que permitam a produção dos mapas.

## Mapeamento: os limites

Nas obras em que Neira e Nunes (2006, 2009a e 2009b) propõem o currículo cultural; naquela organizada por Neira (2007), na qual é publicado o primeiro relato de experiência; na de Neira (2011b), que investigou os princípios e encaminhamentos mediante narrativas produzidas pelos professores que colocam o currículo cultural em ação e nas que divulgam as experiências com a proposta (NEIRA; NUNES, 2009b; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; NEIRA; NUNES; LIMA, 2014; NEIRA; NUNES, 2016a, 2016b: NEIRA, 2016; 2018; 2019; 2020 e 2021), o termo mapeamento é apresentado sem qualquer referencial teórico. A ausência abre brechas para traduções apressadas e influências de outras teorias pedagógicas, principalmente as progressivistas e tecnicistas, ambas hegemônicas na história da educação brasileira desde os anos 1930[8],

8 Nas primeiras três décadas do século XX, a tendência progressivista da educação foi marcada pelo movimento da Escola Nova e influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento. A pedagogia tecnicista, identificada com a produção do estadunidense Ralph Tyler, nos anos 1940, foi afetada pela psicologia comportamental. Ambas foram recontextualizadas e influenciam o fazer pedagógico até os dias atuais (LOPES; MACEDO, 2011).

colocando o currículo cultural à mercê das "contaminações" da racionalidade instrumental, a qual critica.

Em Neira e Nunes (2006, p. 247), o mapeamento é tratado na seção destinada às orientações didáticas, inicialmente, como "coleta de informações do patrimônio da cultura corporal da comunidade" e, na sequência, como "pesquisa de campo". O termo é mencionado como título de um quadro explicativo com perguntas a serem feitas pelo professor com o objetivo de reunir os dados que lhe permitirão definir a prática corporal que será tematizada. A explicação sugere a coleta de informações a respeito das características estruturais e administrativas da escola para que sejam consideradas no planejamento das aulas.

Ao discorrer sobre a avaliação, o texto confunde o mapeamento com diagnóstico dos conhecimentos disponíveis aos estudantes. Não à toa, ele é assim utilizado pelos docentes e outros autores do currículo cultural em vários momentos. No limite, o mapeamento é apresentado como registro dos dados coletados das observações de campo acerca das práticas corporais; é a descrição de algo que estava desde sempre ali a espera de ser mapeado, denotando a verdadeira essência da realidade em que a prática pedagógica ocorre.

Percebe-se nos primeiros passos do currículo cultural marcas das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 1999), nas quais o conhecimento aguarda ser desvendado, acessado, revelado ou apresentado ao sujeito mediante o método científico empregado por um docente neutro e com domínio pleno da razão[9].

A obra organizada por Neira (2007) reúne pesquisas com o currículo cultural e inaugura a divulgação de registros da prática. No relato de experiência denominado Projeto Futebol "Soçaite", embora o termo mapeamento não seja empregado, o que se percebe nas linhas introdutórias é, novamente, a noção de coleta de dados. No terceiro livro dedicado à proposta, Neira e Nunes (2009a), de forma bastante densa, aprofundam e ampliam o referencial

9 A título de curiosidade, a noção de conhecimento presente nas teorias críticas está alicerçado ora na fenomenologia, ora na hermenêutica, ora na dialética. No campo do debate epistemológico da Educação Física, após tentativas de classificar a produção na área, alguns autores, que operam sob matriz crítico-dialética, advogam em sua defesa como a mais verdadeira para a Educação Física (realismo científico); negam e desqualificam outras de forma irrefletida ou, no mínimo, sem a devida consistência e rigor científico-filosófico que pleiteiam (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

teórico e apresentam os princípios curriculares[10] para a construção da prática pedagógica. Referem-se ao mapeamento como "o primeiro passo", deixando a cargo do leitor o que isso venha a ser a partir dos discursos pedagógicos presentes na cultura escolar.

O trabalho seguinte decorreu de uma proposta curricular para o município de São Paulo. Ao contrário das anteriores, Neira e Nunes (2009b, p. 29) deixam de lado a fundamentação teórica para ilustrar princípios e ações didáticas com fragmentos extraídos de relatos de experiências. A intenção expressa é a de melhorar a compreensão por parte dos professores, tendo em vista fazer acontecer o currículo cultural. Em meio a exemplos, surge a seguinte definição: "o mapeamento é a avaliação diagnóstica, os primeiros registros que comporão o diário de campo, relatório ou portfólio do professor ou professora e, por que não, dos alunos e alunas".

O caráter da obra e a restrição imposta ao termo acabam por instrumentalizá-lo, aproximando-o das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 1999) e, outra vez, contribuindo para o estabelecimento da confusão de suas fronteiras epistemológicas. Afinal, mapeamento, em sua dispersão, é apropriado por diversas áreas, da medicina à administração, passando pela segurança pública. Todas elas com sentido estrito de fazer diagnose, ou seja, coletar informações sobre o que acontece de maneira a subsidiar a tomada de decisões.

Mais adiante, Neira (2011c, p. 107), após analisar relatos de experiência de professores que colocam em ação o currículo cultural, detalhou:

> Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades.

Entretanto, páginas à frente, restabeleceu a confusão: "uma vez que o mapeamento diagnosticou a cultura de chegada, os registros elaborados pelos

10 Em pesquisa realizada com professores que afirmam colocar o currículo cultural em ação, Bonetto (2016) os denominou de princípios ético-políticos, ressignificando seus propósitos.

docentes facilitam a identificação das insuficiências e alcances das atividades de ensino desenvolvidas" (p. 159).

Antes de avançar na discussão, cabe ressaltar que a concepção de avaliação do currículo cultural (outra questão controversa) foi satisfatoriamente abordada em Escudero e Neira (2011) e Müller e Neira (2018). O que nos interessa agora é evidenciar o perigo que a instrumentalização do ato de mapear pode gerar naqueles que escrevem e experienciam o currículo cultural, afastando-os do que tensiona essa perspectiva e confundindo-os a respeito das noções conceituais elaboradas por Stuart Hall, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Autores que ao seu modo questionaram as concepções de sujeito, verdade e conhecimento produzidas na Modernidade e contribuíram tanto para a problematização dos limiares das teorias tradicionais e críticas de currículo, quanto para a fabricação das teorias pós-críticas (SILVA, 1999; LOPES, 2013), logo, do currículo cultural.

O limiar discursivo estabelecido na produção germinal do currículo cultural indica a presença da força do pensamento tecnicista embrenhada em uma proposta que nega as metanarrativas, os determinismos e o salvacionismo, traços das teorias curriculares elaboradas no século passado. O deslize é absolutamente compreensível. Afinal, no "trabalho de parto", a cisão umbilical não foi suficiente para apagar os vestígios de outras formas de fazer a educação que constituíram e constituem os docentes que se propõem a fazer ou pesquisar o currículo cultural. Logo, trazem consigo afetos da escolarização básica e superior que não contemplaram discursos pedagógicos "pós". Vale a pena esmiuçar esse processo para melhor entendermos como o tecnicismo educacional impacta a compreensão de mapeamento.

Nas primeiras décadas do século XX, autores de matriz liberal como John Dewey e os pensadores do movimento da Escola Nova passaram a defender que a aprendizagem ocorresse a partir dos interesses e necessidades dos alunos. Concepção que Ralph Tyler, no limiar dos anos 1940, salvaguardou na sua obra centrada na sistematização de objetivos educacionais bem definidos, experiências de aprendizagem organizadas e instrumentos de avaliação coerentes. Ao elaborar objetivos instrucionais, Robert Mager deu prosseguimento à mudança de comportamentos, prioritariamente cognitivos, mas também, afetivo-sociais e caracterizou o processo avaliativo que deveria conter explicitamente o comportamento observável dos alunos, especificar as

condições nas quais o mesmo deve ocorrer e definir o padrão de rendimento aceitável como critério de mensuração, segundo o qual o nível de desempenho do aluno é considerado satisfatório.

No final dos anos 1950, o psicólogo David Ausubel conceituou a aprendizagem significativa, a qual considera o conhecimento prévio do aprendiz, aquele relacionado ao conteúdo que se pretende ensinar, que o sujeito adquiriu em sua cultura ou em algum momento da escolarização. O conhecimento prévio funciona como ponto de ancoragem para o que será ensinado. A avaliação consiste na partida para as atividades do sujeito da aprendizagem, confluindo, em certa medida, com a teoria da equilibração majorante de Jean Piaget.

A avaliação diagnóstica surge nesse contexto com a intenção de verificar os conhecimentos considerados prévios aos alunos para dar início ao ensino e distinguir avaliação de medida de desempenho[11]. Não obstante, na prática médica, a diagnose tem por intenção detectar os problemas existentes para que se possa buscar a resolução por meio de procedimentos padronizados. Na educação isso não é diferente. Afinal, a noção de conhecimento prévio indica ausência, distorção em relação ao conhecimento que deve ser assimilado, considerado verdadeiro. A avaliação diagnóstica busca constatar o nível de compreensão que os alunos possuem acerca dos conteúdos de ensino e o nível do desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e motoras, a fim de subsidiar o planejamento das aulas tendo em vista a superação das condições verificadas. Trata-se de uma aprendizagem centrada no aluno, tomado como sujeito, cujo desenvolvimento é linear e universal. Essa visão sobrevive ao tempo e às mudanças sociais, se fazendo presente há mais de cinquenta anos, persistindo na concepção de avaliação somativa e na avaliação formativa, tanto na pedagogia neotecnicista baseada no desenvolvimento de competências e habilidades como na pedagogia crítica[12].

11 Mais uma vez a título de curiosidade e para marcar o caráter de disputa do discurso (pedagógico), a avaliação diagnóstica é vista tanto como possibilidade de superação de práticas autoritárias (LUCKESI, 2002), como manutenção das mesmas por classificar as condições de partida dos alunos (HOFFMAN, 2001).

12 É de bom tom sublinhar que as pedagogias citadas tomam o sujeito como algo dado e universal. O que muda são as teorias de desenvolvimento que lhes dão guarida, apesar de todas tomarem a condição biológica do ser humano para o funcionamento psicológico. Em geral, na pedagogia brasileira, encontramos preponderantemente aquelas que se apoiam na obra de Jean Piaget, para

Necessidades e interesses abriram fendas para o recrudescimento da noção de educação compensatória formulada nos primórdios da revolução industrial, e termos como carência cultural, insuficiência, déficit, dificuldade de aprendizagem, entre outros que, em certa medida, depreciam o repertório de saberes dos alunos ou, minimamente, classificam-nos, gerando a instabilidade na relação docente/discente. Nos primeiros escritos do currículo cultural isso parece acontecer. Naquele momento, em meio às potencialidades que promove, o currículo cultural toma insuficiências de aprendizagem e de organização como aspectos a serem observados e superados por meio da atividade de ensino, minimizando o que se propõe.

Também se percebem rastros freirianos[13]. O método de alfabetização de adultos[14] desenvolvido por Paulo Freire principia do universo vocabular dos educandos. Essa ação deve ser realizada no transcorrer de encontros informais com a comunidade. Objetiva-se partir do saber do educando sobre a realidade em que atua. Essa base permite ao educador promover a mediação desses saberes com o universo cultural mais amplo, levando o educando a reconhecer-se enquanto sujeito que conhece a própria realidade e atua sobre ela.

A ideia de valorizar os saberes dos alunos colonizou o fazer das pedagogias modernas, tanto aquelas centradas no professor e no conhecimento, como as centradas no aluno. Sem dúvida, o fato gerou a mudança da relação professor

quem o desenvolvimento acontece segundo estágios ordenados e universais; as que se apoiam em Henry Wallon, para quem os estágios sofrem rupturas e retrocessos por conta das emoções que antecedem à linguagem e, principalmente, na obra de Lev Vigostski, para quem o desenvolvimento ocorre por toda a vida impulsionado pelas interações sociais, diferentemente dos dois anteriores que defenderam a adolescência como ponto final. Mesmo não sendo o enfoque deste texto, alertamos que o currículo cultural se ancora em outras concepções de sujeito e aprendizagem.

13 As propostas de Paulo Freire marcam as primeiras produções do currículo cultural, seja de forma direta, com noções como tematização e problematização, que foram ressignificadas, seja por meio do Multiculturalismo Crítico, concepção formulada por Peter McLaren, que afirma a influência de Paulo Freire no seu pensamento. Françoso e Neira (2014) apontam as aproximações e contribuições do pensamento de Freire para o currículo cultural, enquanto Santos (2016) detalhou a desterritorialização dos conceitos de tematização e problematização, inicialmente influenciados pela teorização crítica, e sua reterritorialização no currículo cultural, sob influências pós-estruturalistas.

14 No final dos anos 1950 e começo de 1960, Paulo Freire promoveu diversas iniciativas de alfabetização de adultos em regiões paupérrimas do interior do Rio Grande do Norte. A realizada na cidade de Angicos ficou famosa por ter envolvido mais de 380 participantes, realizada em 40 horas e pela presença no último encontro do então presidente João Goulart.

*versus* aluno para professor e aluno, do processo de ensino para o processo de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que um dos princípios ético-políticos do currículo cultural é o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade[15].

Essa confusão epistemológica tem duas explicações. Em primeiro lugar, porque, de modo geral, entende-se que o mapa é um artefato cuja função é demarcar um lugar. Em suas diversas definições, ele é dado como um tipo específico de desenho (plano); é datado histórica e localmente; visa a facilitar a orientação no espaço e fornecer informações sobre ele. O mapa mostra uma área de uma determinada perspectiva. Sua referência é produzida de ângulos específicos, o que limita e, por isso, forja o que se quer ver. Em geral, é visto de cima, do topo, por quem estabelece os limites do território mapeado. Em suma, é uma imagem do lugar numa escala bem menor que a real sem, contudo, dela diferir e, para tanto, transforma coordenadas geodésicas em planos que, por efeito, produzem distorções do observável (isso é explícito no mapa-múndi). Usado de diferentes formas, o mapa é um instrumento que transmite segurança, confiança, dá a rota correta e as alternativas de fuga. Afasta as incertezas e permite o controle e dominação sobre o território que se quer compreender para governar. Como consequência, o significante mapeamento é vago e costuma ser adotado como sinônimo de descoberta (mapeamento genético), mas também como alternativa para elucidar relações complexas (mapeamento conceitual). Por fim, em termos foucaultianos, é uma estratégia de saber-poder.

Em segundo lugar, porque a avaliação diagnóstica é constituída por etapas definidas. Na sondagem se verifica a existência de pré-requisitos necessários à aprendizagem. Com os dados em mãos, o professor planeja as atividades adequadas ao desenvolvimento do aluno e faz o retrospecto do que o aluno fez, informando o que aprendeu e como aprendeu. Essa etapa facilita o ajuste do currículo, pois averigua em que grau os conhecimentos prévios foram acionados e o que se deve fazer para superar as dificuldades encontradas, tornando-as necessidades, logo, objetivos. Quando executada antes de iniciar

15 Nunes (2018) propõe a supressão desse princípio por entender que o termo reconhecimento decorre do pensamento dialético e, por isso, não permite o questionamento da identidade, aspecto central para o currículo cultural. Nascimento (2022) apoia-se em Judith Butler para defender o reconhecimento como ato político de valorização dos saberes produzidos pelos grupos minoritários

o ensino de um determinado conteúdo, a avaliação diagnóstica fornece informações que alimentam o replanejamento. Em suma, como decorrência da própria estrutura linear do currículo por disciplinas, a avaliação diagnóstica é mais uma atividade de controle do processo de escolarização.

Como se observa, em algumas publicações que abordam o currículo cultural, o mapeamento é concebido como meio para apresentar a realidade como dada, concreta, tanto das práticas e espaços mapeados como dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Se assim for, o mapeamento insere-se no paradigma da ciência moderna, calcado na razão, na consciência, no sujeito soberano. Nesse sentido, ele simplesmente contém os dados de um lugar e permite o diagnóstico sobre o que deve ser superado ou governado.

Paradoxalmente, nos pressupostos teóricos do currículo cultural todo conhecimento é tomado como acontecimento, nos moldes da genealogia nietzschiana (NUNES, 2018; NEIRA, 2019; NEIRA, 2022). Enquanto acontecimento, o conhecimento não se origina no objeto nem no sujeito cognoscente. Ele decorre das suas condições de exixtência. Seguindo os passos de Nietzsche, Foucault amplia essa noção e afirma que a efetivação do conhecimento não é natural, tampouco da ordem da revelação, descoberta. Ela decorre de um conjunto de regras arbitrariamente constituídas que determinam o que pode ser dito e o que não pode, que distinguem o verdadeiro do falso. O que há são regimes de verdade. Por isso, a ciência é questionada (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento. O currículo cultural considera as incertezas e a produção de conhecimentos de grupos culturais diversos, ou seja, os saberes científicos e os não científicos, a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade em cada época e lugar, bem como a verdade do sujeito. Não existem conhecimentos insuficientes ou distorcidos.

Afinal, o significado das palavras não mantém nenhuma relação natural com as coisas e os significantes não escondem em si uma realidade a ser desvelada pelo processo de significação, pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. O que se tem são formas diversificadas de discursar e dar sentido às coisas do mundo, produzidas e impostas pelos discursos e no âmbito das culturas que se alteram no contato dentro e entre elas, em meio às lutas pela definição do que a realidade e as coisas do mundo significam. Assim, o modo como uma criança, uma adulta, um idoso, uma representante de um

grupo étnico, um cientista, um eleitor, um adepto do esporte, da luta, da dança etc. veem o mundo, suas práticas e a si mesmos, depende dos significados que acessam e as formas como fazem o significante representar, e todas são, nos seus termos, verdade(s)[16].

Algumas das produções sobre o currículo cultural (NEIRA, 2011c; LIMA, 2015; BORGES, 2019; VIEIRA, 2022) parecem alinhar o mapeamento às pedagogias que criticam ou pretendem superar. Em muitos momentos, o currículo cultural é uma hibridização de tendências pedagógicas e de teorias curriculares (NEIRA, 2011c; BARBOSA; NUNES, 2014), em outros, localiza-se entre teorias críticas e pós-críticas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2017),

16 Cabe dizer que essa noção de verdade não significa relativismo, mas, em termos nietzschianos, perspectivismo. Para Nietzsche, a verdade e o conhecimento esquecem sua condição de invenções. Por isso, segundo o autor, nenhuma verdade pode ser colocada à prova. Na esteira do filósofo alemão, Foucault destaca que por ser deste mundo não quer dizer que a verdade não exista, mas que sua veridicção é disputada e produz efeitos. A manifestação da verdade ocorre no embate dos significantes e o consequente deslocamento dos significados. Ao longo de sua obra, Foucault demonstrou que a questão da verdade não era apenas restrita a saber qual é o conhecimento verdadeiro (episteme). O que interessa, afirma, é o modo de falar que se manifesta no próprio ato da fala (aleturgia). Posto em circulação, o discurso tem a força de posicionar o sujeito no próprio jogo das palavras. Não importa o mal-dizer ou o dizer verdadeiro, o que se percebe é que dizer aquilo que é produzido como verdade implica o sujeito com a verdade que ele mesmo enuncia. Por vivermos em uma sociedade multicultural, globalizada e midiatizada, que a todo instante produz significados sobre as coisas do mundo, colidimos incessantemente com múltiplas formas de significar o real, daí tantos conflitos e problemas. Eis a importância de se estudar o que se produz enquanto verdade e as condições de sua produção e circulação, bem como seus efeitos subjetivos. Eis a importância do currículo cultural não ensinar modos verdadeiros de fazer ou falar acerca de uma prática corporal tampouco de seus praticantes, mas colocá-los sob tensão, dúvida, incerteza. Em Foucault, assim como em outros autores denominados pós (estruturalistas, modernistas, colonialistas etc.), o que se discute são os efeitos do projeto moderno que estabeleceu conhecimentos universais elaborados a partir da razão e tomados como verdadeiros. Nesses debates encontramos a biopolítica e a necessária atitude crítica ao ethos moderno (FOUCAULT); a relação entre o capitalismo, a sociedade e a subjetividade (DELEUZE; GUATTARI), a reescrita da Modernidade e não o seu fim ou negação (LYOTARD); sua crise (GIDDENS); a importância de radicalizá-la (LIPOVESTKY); os modos de vida produzidos enquanto simulacros (BRAUDILLARD); as formas de regulação cultural que impõem identidades, em especial, as atribuídas aos grupos colonizados e seus descendentes (HALL); os usos da democracia (RORTY); a vida nua e o estado de direito (AGAMBEM); o epistemicídio dos povos do hemisfério sul (SOUSA SANTOS, 2010); a necropolítica (MBEMBE) entre tantos autores e temas que não podem ser colocados sobre o mesmo "teto de análise", classificações arbitrárias e críticas infundadas como aquelas que os afirmam como irrealistas, conservadores, que fragilizam a luta de classes etc. Infelizmente, setores da Educação Física parecem desconhecer essa movimentação. Negam a potência de outras análises além da crítica-dialética para se enfrentar os problemas atuais que perpassam o permanente estado de exceção, os vários genocídios, o racismo de Estado, além da luta de classes.

assim como seu modo de fazer varia de fórmulas pré-concebidas, invenções e *laissez-faire*[17] (BONETTO, 2016).

Em apenas dois trabalhos o seu significado se aproxima dos termos pós, borrando os limites fechados pelos outros textos. O primeiro é um vídeo[18] institucional com orientações para professores produzido em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cuja finalidade é implantar a política curricular e, o segundo (NEVES, 2018), resulta de uma autoetnografia e etnografias realizadas em escolas situadas na periferia paulistana.

Ambas as produções se referem ao termo como a escrita que a professora ou o professor podem fazer a respeito das práticas corporais, dos sujeitos, das condições do bairro, dos marcadores identitários, dos significados produzidos na e pela comunidade, das condições das fronteiras culturais, dos afetos que circulam. A partir dos dados que produz, dos significados que interpreta, que em termos nietzschianos nada mais é do que uma produção de sentidos, o docente seleciona uma prática corporal cuja condição de existência, seus códigos de comunicação e linguagem[19] possam ser articulados com o projeto político da escola e, assim, tematizá-la em conjunto com os alunos e alunas. Enquanto escrita, explicam que a ação de mapear é constante, assim como o processo de significação, pois outras representações emergem diante das problematizações que as vivências suscitam, tanto as que ocorrem nas aulas como aquelas que mobilizam estudantes e educadores a verem o mundo para além dos limites das aulas.

## O mapeamento como arte de criar mundos

Enquanto um mapa é compreendido como um objeto, um artefato cultural, a cartografia é tomada como um conjunto de estudos e operações que, por meio de observações diretas e interpretações de documentos, visa à construção de mapas e outras formas de comunicar fenômenos, territórios e aspectos

17 Expressão francesa que caracteriza o pensamento econômico liberal, literalmente, deixar fazer. O termo foi ressignificado no campo educacional para ilustrar aulas sem compromisso com questões pedagógicas. O autor apresenta mais um significado para o termo ao referir-se às práticas de docentes que entendem que as aulas do currículo cultural não requerem regulação e controle.

18 Disponível em **https://youtu.be/eqmmlcunoZY**. Acesso em 25 jun. 2022.

19 Essa questão é amplamente debatida em Nunes (2016a) e Neira e Nunes (2021).

socioeconômicos, bem como a difusão e modo de utilização e estudo desses registros. A teorização pós-crítica ressignifica esses conceitos.

O mapeamento no currículo cultural é uma arte de produzir mapas, uma cartografia, entendida como ferramenta para escrever, pensar, ler e atuar no mundo; ferramenta que à medida que permite ao professor descrever o território, o inventa. Mapear é criar ficções e, assim como faz o escritor José Luiz Borges[20], conduz a aventuras múltiplas, cria mundos. É a ação de partida para viagens (aulas) inesperadas no currículo cultural que, como tal, precisa ser elaborada, planejada. O mapeamento permite aos viajantes (docentes e discentes) pensarem e artistarem o plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da caminhada, da navegação, da experiência da viagem aos prazeres e desprazeres do acontecimento-aula, dos conhecimentos e das invenções. Abre ao professor a possibilidade de (re)traçar seu caminho, suas escolhas, ou seja, tomá-lo como tecnologia que lhe permita ver-se, narrar-se, governar-se e, assim, pensar em um cuidado de si na ação docente, quiçá pode fazer o mesmo com os discentes. O mapeamento é uma atividade ética, que não se apoia em modelos determinados, tampouco em fins metafísicos e moralizantes. Para tanto, ressignifica a noção de cartografia de Gilles Deleuze, que desenvolveu uma concepção peculiar a partir das conversas com Michel Foucault. Deleuze (2012) se referia ao colega como cartógrafo. Essa denominação decorre do uso que Foucault fez da arqueologia e da genealogia como cartografia dos discursos, isto é, uma descrição histórica e panorâmica de domínios discursivos que constituem os jogos de força produtores das estratégias de saber-poder e como esses jogos constituíram e constituem os dispositivos que operam, regulam, delimitam a sociedade ocidental moderna e, quiçá, suas influências globalizantes. Uma cartografia/pensamento.

Na introdução de *Mil platôs*, obra em parceria com Felix Guattari, encontramos referências à cartografia como princípio do rizoma, tido como conceito para operar o pensamento em oposição à representação, quando entendida como reflexo do real[21]. Inspirado na Botânica, o pensamento

20 Publicada originalmente em 1944, a obra *Ficções* é considerada um divisor de águas da literatura mundial. Seus enredos permitem múltiplas leituras, antecipando o debate contemporâneo em que o significado de um texto é dado pelo leitor, e não somente pelo autor.

21 Cabe reforçar que a noção de representação adotada no currículo cultural não é a mesma criticada na filosofia deleuzeana. O currículo cultural não a toma como cópia da realidade, o que aprisionaria

rizomático não possui um centro de onde se possam traçar linhas, ou melhor, um centro (o sujeito da consciência - o professor de Educação Física) que dá origem e conduz o pensamento de forma linear, progressiva, hierárquica. O rizoma nega os binarismos consciência e inconsciência, natureza e história, corpo e alma, que marcaram a tradição do pensamento moderno para afirmar multiplicidades, porém, não toma as categorias de diferença, variação e subdeterminação como formas de oposição ao uno (unidade natural do ser, das coisas, identidade e determinação), tradicionalmente debatidas na Metafísica. O pensamento deleuze-guattariano é uma atividade ética, na qual não há modelos, tampouco fins transcendentes. Recusa qualquer conforto moral ou direção histórica, como querem as pedagogias modernas, quer sejam as críticas ou tradicionais.

Deleuze e Guattari concebem o rizoma como um caminho/pensamento no qual as ideias, os conceitos, criam um plano sem hierarquias, sem continuidade, ao mesmo tempo conectado e aberto à mudança, à contingência, à transformação. O rizoma apresenta múltiplas (adjetivo) entradas, o que indica pensar com o múltiplo (substantivo)[22], recusando a realidade e a linguagem como instâncias representativas, e o sujeito como estrutura enunciativa. Reforça-se, então, que o docente não é soberano na produção do mapa, na escolha de seus traçados, nem tampouco o mapa é a cópia do lugar que observa.

Os autores pensam os mapas como objetos estéticos, que podem ser dobrados, abertos de diferentes formas. Jamais se fecham em si mesmos, nos seus enquadramentos e limites. São modificáveis, nunca se definem; servem para produzir interpretações, inquietações; incorporam crenças e valores culturais ao figurarem e reconfigurarem o espaço. São poéticos, estratégicos, políticos, em hipótese alguma, canônicos. Sendo produções repletas de sentidos, os mapas não podem ser tomados como verdades absolutas. Sendo

o significado. No currículo cultural, a representação é produzida discursivamente, funciona como simples identificação com a realidade. Sem ser cópia, é semelhança e diferença em um mesmo espaço, composta pela repetição. Quando repete cria algo novo por meio da não semelhança com o real. O controle da representação é o foco dos Estudos Culturais. Não por menos, no currículo cultural o significado da coisa representada (judô, judoca, dojô etc.) é vivenciado, identificado, seus discursos são desconstruídos e abertos para novas disputas, novas criações.

22 Para saber mais sobre a noção de multiplicidade em Deleuze, ver a obra *Bergsonismo* (2012) e a conferência que apresentou em 30 de novembro de 1969, traduzida por Diego de Matos Gondim.

maleáveis, é impossível torná-los como cópia, imitação ou plágio. Podem mostrar e produzir caminhos, mas não podem contê-los. Em suma, mapas se referem a conjuntos de linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo entre corpos de qualquer natureza, produzindo o pensamento.

Vejamos o seguinte exemplo: um mapa de um patrimônio cultural e intangível do Brasil, o samba (música); que congrega a prática corporal samba (dança). O traçado desse mapa mostra diferentes linhas que compõem a relação entre o samba e o sambista. O samba é um território próprio. O sambista, outro território. Há, nesse fluxo, linhas duras ou molares, que organizam os territórios: o território "samba", com seu ritmo, suas síncopas, suas ancestralidades, suas histórias de origem, seus espaços de prática, suas letras que narram o cotidiano de muita gente; e o território "sambista", com sua ginga, malemolência, passadas, olhares, roupas e adereços, história de vida marcada a ferro, suor e resistência. Também há linhas flexíveis ou moleculares que promovem as negociações necessárias para estabilizar os territórios (as estratégias do sambista para com o samba e vice-versa - o modo como dança, canta, toca, assiste e o modo como a ancestralidade, o espaço e a música marcam a cadência para quem dança, canta, toca, assiste).

Finalmente, há linhas de fuga, que permitem desmanchar as relações, traçando um devir (devir-sambista do samba e devir-samba do sambista)[23]. Tanto o samba, quanto o sambista estão sempre escapando de qualquer tentativa de captura. Isso é possível observar nas suas transformações (escola de samba; samba-de-roda, samba-canção, samba-enredo, partido alto, pagode, finalidades, espaços, coreografias, arranjos musicais, instrumentos) e nas suas influências (bossa-nova; funk dos pancadões; carnaval; festas), nas quais sempre há jogos de contenção e afirmação da diferença. Essas linhas são impartíveis e imanentes umas às outras. Um mapa será, portanto, o conjunto de linhas como composição de forças do encontro entre samba e sambista. A cartografia é o acompanhamento das linhas, é o caminho/pensamento que permite a análise de suas forças, que não cessam, pois estão sempre em movimento. Não por menos, nesse movimento, a marcação do surdo e a chamada do repique levantam almas, sacodem a poeira e fazem com que muitos deem a volta por cima, se (re)inventem, se ressignifiquem, um processo permanente de criação.

23 O devir não se refere ao que foi, é ou virá a ser. Odevir se vive na experiência do acontecimento.

Para Deleuze e Guattari, ao configurar o território, a cartografia inventa um mundo, produz seus lugares, territorializa e desterritorializa significados, cria interpretações contaminadas do espaço, dos sujeitos, das práticas. Abala os limites da representação. Ela vem sendo usada como possibilidade para traçar percursos inimagináveis para a pesquisa, engendrando o artista-pesquisador[24].

Os autores disponibilizam elementos para vislumbrar e, assim, criar o mapeamento no currículo cultural como ato de traçar um caminho/pensamento/prática. Prática docente que implica na produção do pensamento sobre o território que habita seu trabalho. Prática do pensamento que ao descrever as ficções do espaço, das características das práticas, da escola, das aulas, dos saberes, dos praticantes, dos artefatos, dos afetos, dos jogos de força etc., inventa possibilidades de viver o território de outros modos. Ademais, sendo múltipla, a escrita/pensamento do mapa nunca é definitiva.

O mapa criado é sempre ligado a outros mapas e nunca pode ser enquadrado, definido, limitado. O mapa é uma representação, em termos foucaltianos, uma prática discursiva e não discursiva, aberto à dispersão e ao jogo da diferença, logo, aberto às novas escritas, pensamentos, olhares, pois, no caso, a vida, as práticas corporais, os sujeitos, estão sempre em trânsito, em mudança, em luta pelo controle do significado colado na representação por meio das relações de poder, em permanente devir e, ao mesmo tempo, transgredindo os limites que definem a representação. Nessas condições, o mapeamento afasta-se, contrapõe-se ao divulgado como registro da coleta de informações, avaliação diagnóstica ou cópia da realidade investigada[25].

24 A cartografia deleuze-guattariana tem influenciado autores brasileiros a formular um operador metodológico de pesquisa que acompanhe os fluxos que constituem o presente de forma crítica, o que incentiva a pensar estratégias de resistência aos modos de subjetivação promovidos pelo capitalismo atual, que se faz neoliberal.

25 Mais uma vez recorremos à genialidade de Borges. Em um texto de um parágrafo, *Sobre o Rigor da Ciência*, escrito em 1946, o autor trata da relação mapa-território, em um suposto relato de viagem, gênero marcado pelo hibridismo entre documentário e narrativa ficcional, na qual um mapa do território é feito na proporção exata das coisas presentes no território mapeado. O fragmento deixa transparecer que a prática cartográfica e o mapa constituem um hibridismo semelhante às descrições científicas entre um elemento matemático e outro ficcional. Aqui, reforçamos a visão de Borges sobre o ato de mapear e tomamos o famoso ditado "O mundo é um livro e quem não viaja lê somente uma página" como metáfora que define a relação entre a percepção do viajante-professor, o conhecimento científico e o território a ser mapeado/vivido.

Na escrita-currículo do professor-artista do currículo cultural, o mapeamento cria possibilidades para que o mapa a ser traçado nas aulas atente ao acaso, às contingências que emergem no devir-aula. Nessas condições, convoca seus sujeitos, sujeitos da arte-pesquisa-docência-currículo, a fazer uma reflexão bem peculiar. Uma vez cientes da problemática do traçado delineado, que outros caminhos poderiam ocorrer e, com isso, outras vivências, outras experiências de si, outras formas de pensar, os sujeitos que escrevem o currículo empreendem uma cognição capaz de conhecer em profundidade os processos que o constituíram, a força dos discursos enunciados, seja pelo professor ou pelos alunos, seja pelas práticas corporais que circulam na aula ou fora dela, a fim de que esse encontro possa ser cuidado e favorável à forma-de-vida. Como estratégia da escrita-currículo, o mapeamento deve ser mais capaz de inventar formas de ver e falar acerca do mundo do que propriamente reconhecê-lo para transmitir verdades por meio de métodos, técnicas de ensino, seleção e formas de organização dos conhecimentos.

Se na cartografia tradicional se escrevem mapas dos territórios a fim de governá-los, o princípio da cartografia permite ao currículo cultural a confecção de mapas a fim de desmobilizar as formas de governo, o poder. Justamente por isso, no currículo cultural, se mapeiam as práticas corporais, seus códigos, significados, sujeitos, relações, agenciamentos, desejos, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, jogos de verdade, modos de objetivação e subjetivação, a fim de fomentar produções, em termos foucaultianos, tanto de uma estética de si como de práticas de liberdade (NUNES, 2018). Pautado no pensamento cartográfico de Foucault, Deleuze e Guattari, ou melhor, criando a partir de suas noções conceituais, o mapeamento no currículo cultural produz interpretações que operam como ferramentas para desmontar os dispositivos de poder, práticas que desemaranham suas tramas e potencializam a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação, enfim, de promoção de formas-de-vida.

Se o currículo cultural se ancora (também) na filosofia da diferença, o mapeamento encontra na cartografia deleuze-guattariana a possibilidade de fazer da escrita-currículo uma escrita/pensamento, uma docência-artística (NEIRA, 2021). O mapeamento possibilita o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos e intensidades que marcam as relações entre alunos, alunas, professores, professoras, culturas e conhecimentos. O mapeamento,

assim, não se limitaria a um processo informativo anterior às aulas. Ele é o próprio espírito das aulas e acontece o tempo todo, como fazem crer algumas passagens das obras citadas.

> Não pretendemos descrever passos ou etapas a serem seguidos, tencionamos sugerir alguns encaminhamentos a partir das experiências vividas (NEIRA; NUNES, 2006, p. 247).

> Os tópicos a seguir não podem ser lidos e compreendidos de forma moderna, ou seja, universal, reducionista e mecânica. As discussões que seguem devem ser tomadas como linhas de fuga que abrem múltiplas possibilidades para a escrita do currículo (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 234).

> Para realizar o mapeamento, o professor pode ousar da maneira que quiser, não existe um único jeito de se fazer, a multiplicidade de possibilidades será definida por ele. Pode utilizar uma música, um vídeo, uma imagem, uma vivência, um bate-papo. E geralmente ao anunciar o que será tematizado, os próprios estudantes já manifestam seus olhares sobre a prática corporal escolhida, atribuindo diferentes significados a ela e seus participantes (NEVES, 2018, p. 73).

## Mapear: olhar o mundo, criar ficções

Construir mapas, tramar os caminhos e as aventuras do currículo cultural é, antes de tudo, mergulhar nos desejos, nas marcas e jogos de força que fixam limites, nas fronteiras culturais que fecham a representação para colocá-la no jogo da diferença e abrir a possibilidade da ressignificação (sempre temporária) das práticas corporais e de si mesmo. Essa condição, colocam Neira e Nunes (2009a), implica que docentes do currículo cultural assumam uma atitude etnográfica, isto é, em alguma medida, acessem a cultura em que a prática corporal ocorre e interpretem seus códigos e linguagens, a fim de promover leituras ancoradas nos saberes produzidos e atentos às forças que a governam. Isso quer dizer adotar na pesquisa a atitude do vadio e da vadia[26]

26 É bom afirmar que não se está a impor ou fixar uma identidade ao vadio ou à vadiagem, mas a reforçar sua condição de impossibilidade de captura pelo capitalismo para assim tomá-la no que pode produzir.

(NUNES; SANTOS, 2021), que ao escancararem sua "forma-de-vida" são vistos como ameaças à ordem estabelecida.

Ao contrário do etnógrafo clássico, que ficava imerso nas culturas de povos denominados primitivos, ou do flâneur europeu que caminha na urbe, adotar a atitude do vadio e da vadia representa o modo de ação do etnógrafo urbano destas terras, que em tempos de impactos promovidos pelas novas tecnologias de comunicação, pela intensificação dos dispositivos de controle, com o escancarar do permanente estado de exceção em que nos encontramos, confronta-se com um mundo saturado de informações, estratégias de regulação, necropolíticas e biopolíticas contraditórias, atravessado pelo capitalismo globalizado, mas, também, pela alegria e resistência dos saraus da periferia, rodas de samba, grafites, torcidas de futebol, bancos das praças, adesivos das traseiras dos caminhões, modas de viola, piadas e tantas outras possibilidades que tornam inoperantes os dispositivos de domínio e poder. Aqui arriscamos a propor que etnógrafos-cartógrafos adotem como exemplo as atitudes do vadio e da vadia, figuras híbridas e, ao mesmo tempo, nômades. Andam na vida, fazem mapas, cartografias sociais, a fim de resistir e potencializar forma-de-vida.

A atitude da vadiagem consiste em sair dos muros da escola e sentir os cheiros, os aromas, os odores e sem critérios de seleção, mas com a sensibilidade aflorada, vislumbrar pessoas em seus territórios, suas marcas identitárias, alegrias e horrores. Não se trata de delinear o cotidiano. Vadiar, nesse caso, é estar aberto ao inesperado, perceber o que não se vê no visível. É traçar, em termos deleuze-guattarianos, linhas que desterritorializam e reterritorializam espaços de modo completamente diferentes ao já dado; não mais imitação, mas captura de códigos, aumento de valências, verdadeiros devires que empurram a desterritorialização cada vez mais longe (DELEUZE; GUATTARI, 2000). Como propõe Foucault (2004), é transgredir limites, afirmando-os ilimitados.

Quando adotam a atitude da vadiagem, o professor e a professora se dão conta dos dribles mágicos dos campinhos de terra, olham para o céu em busca das manobras "dos" pipas, partilham da emoção dos infantis que se equilibram no meio-fio das calçadas, observam as disputas de corridas de palito de sorvete nas corredeiras das sarjetas, escutam as batidas do pancadão, a cadência do samba, sentem o remelexo do forró e o ritmo frenético do psy, pulam do céu

para o inferno das amarelinhas riscadas no chão, recortam as roupas das fotos das revistas para vesti-las nas bonecas e bonecos de papel, descem a ladeira de skate, colocam o rei em xeque embaixo de uma árvore e a bola na caçapa da vida, participam da reunião familiar no quintal para uma apresentação de dança das crianças, observam a imitação dos heróis e heroínas dos desenhos animados. Acompanham as senhoras mais velhas, as crianças mais novas, os jovens, as adultas, as pessoas trans, queers, fluidas... vão com tudo e com todas e todos na tentativa de cartografar territórios e significados, compreender os sentidos dos artefatos e valores que criam afiliações, se lançando em múltiplas temporalidades e espacialidades, quer com as roupas de personagens midiáticos do cosplay, quer com as dos ídolos do basquete ou do futebol, quer com cortes de cabelo que reforçam a negritude ou a juventude.

Pensar o etnógrafo/cartógrafo a partir da atitude do vadio e da vadia é estar aberto às narrativas dos sujeitos comuns, escondidas em meio às representações que circulam na urbe. Por conta disso, não há perguntas fixas, métodos determinados, roteiros pré-estabelecidos, sem, no entanto, abandonar os saberes (científicos ou não) para realizar tal empreitada. O que se tem é a curiosidade, o desejo de imergir nas cenas que se articulam entre apartamentos, casas, barracos, ruas, vielas, becos, barrancos, praias, montanhas e sertões. Ver a vida fluir no entorno da escola e o pulsar dos sujeitos da cultura. O que importa é sentir, ver e ouvir narrativas múltiplas em tempos e espaços próximos e distantes, assim como escutar os silêncios. Importa aceitar o desafio de saber interpretar o que tudo isso diz sobre a vida local e a relação dos sujeitos com a sociedade mais ampla. Todo esforço para fazer um mapa e trazer para o currículo as impossibilidades da identidade e a potência da diferença com as memórias pessoais, coletivas, sociais, bem como as práticas discursivas, não discursivas, linguageiras ou ainda não capturadas pelas linguagens que as produzem e as fazem circular. Traçar a cartografia das práticas corporais, seus sujeitos, espaços, artefatos, assim como da escola, das aulas, da docência, dos encontros é mapear a política e a poética dos lugares em que se situam.

Por enquanto, é assim que estamos a pensar, escrever, dizer, fazer o mapeamento no currículo cultural.

## Referências

AGAMBEN, G. **Meios sem fim:** notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos.** São Paulo: Boitempo, 2017

BONETTO, P. X. R. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física:** entre aproximações, diferenciações, laissez-faire fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_02.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade:** uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_02.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. **Araucárias,** Revista do Mestrado em Educação da Facipal, Palmas, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002. Disponível em: **https://drive.google.com/file/d/10Jo562QHTbdQgkWjwCKQE6o7a6eBXr8L/view**. Acesso em: 10 jul. 2022.

DELEUZE, G. **Foucault**. Lisboa, Portugal: Edições70, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs.** Rio de Janeiro: Editora34, 2000.

ESCUDERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural:** uma escrita autopoiética. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_03.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e Escritos III:** Estética, literatura, pintura e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 28-46.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014. Disponível em: **https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017**. Acesso em 10 jul. 2022.

GONDIM, D. M. Teoria das multiplicidades em Bergson. Tradução de conferência **Ipseitas,** São Carlos, vol. 6, n. 1, pp. 416-419, jan-jun, 2020. Disponível em: **http://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/300/pdf_160**. Acesso em: 10 jul. 2022.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. **Mediação**, Porto Alegre: 2001.

LIMA, M. E. **Entre fios, "nós" e entrelaçamentos:** a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/lima.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas,** v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: **https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02**.AliceLopes.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_01.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física:** apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_05.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia,** São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011a. Disponível em: **https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112/2215**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** a perspectiva dos seus autores. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011b. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011c.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em: **https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238163120152 76/pdf_73**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/livro_2017.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** relatos de experiência. Jundiaí [SP]: Paco, 2018. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Escrevivências da Educação Física cultural.** São Paulo, FEUSP: 2020. Disponível em: **http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/491/442/1706**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. A didática-artística da Educação Física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) **Ensino de Educação Física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021. p. 168-188. Disponível em **http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_56.pdf**. Acesso em 09 out. 2022.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática,** Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: **https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. p. 1-29.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Praticando estudos culturais na educação física.** São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.;

FARIAS, U. S. (orgs.). **Os professores como intelectuais:** novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 173-196.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.) **Educação Física escolar.** Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.) **Educação Física cultural:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016a. p. 15-66.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016b. p. 51-72. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nunes_01.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (org.) **O Ensino Fundamental:** planejamento a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; SANTOS, B. C. A. Da impossibilidade do flanar à potencialidade do vadiar: etnografia e currículo cultural. **Linhas Críticas,** 2021, 27, e38933. Disponível em: **https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38933/31477**. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 35,

e198117, 2019. Disponível em: **https://doi.org/10.1590/0102-4698198177**. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física:** cenas de uma escola municipal paulistana, 2017.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_05.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: PONTES JÚNIOR, J. A. F. **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar.** Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-62. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/oliveira_junior_neira_01.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, Ivan Luís. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física menor.** Jundiaí [SP]: Paco, 2022. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/livros/rubens_01.pdf**. Acesso em: 10 jul. 2022.

# Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física[1]

Mário Luiz Ferrari Nunes
Fidel Machado de Castro Silva
Marina Contarini Boscariol
Marcos Garcia Neira

## Introdução

Embora sua produção possa ser considerada recente, o denominado currículo cultural da Educação Física vem marcando presença em eventos acadêmicos, linhas editoriais, concursos públicos para professores, referências bibliográficas em disciplinas acadêmicas, orientações curriculares dos sistemas de ensino estaduais, municipais e privados e, principalmente, pautando a ação docente no chão da escola. Não obstante, as obras de Neira e Nunes (2006, 2009a e 2009b) sejam identificadas como os primeiros registros da proposta, cabe dizer que, coadunando com seus campos teóricos, não existe privilégio de autoria.

Compreende-se que o currículo cultural é uma produção permanente que acontece na trama entre os docentes que atuam na Educação Superior e Básica, os discentes, a cultura escolar e a cultura corporal. Como qualquer outra forma de conhecimento, o currículo cultural é uma invenção que se dá em meio às condições da vida.

Na visão de Nietzsche, o conhecimento sobrevém dos jogos de força, não é algo natural, simples ou uma relação causal entre o sujeito e o objeto a ser desvelado por um sujeito racional. Tampouco pode ser colocado à prova com o recurso de métodos científicos. O conhecimento, para o filósofo alemão, não consegue esconder as correlações de forças que o produzem, os interesses e as condições contingenciais que o cercam. Isso implica dizer que o conhecimento não é da ordem da descoberta, tampouco se remete a um sujeito que esteja na sua origem. É o contexto histórico, o acaso e os jogos de poder e saber que disponibilizam as possibilidades da sua existência.

1 Versão revisada e ampliada do artigo: NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021.

O currículo cultural decorre do enfrentamento diário das questões colocadas pela escola diante das circunstâncias da sociedade contemporânea, quais sejam: uma sociedade multicultural e desigual, que expõe a todo instante os sujeitos a situações conflitantes originárias de favorecimentos históricos. Situações que causam formas recorrentes de dominação e opressão ante representantes de grupos que lutam pela igualdade de direitos e pelo direito à diferença. Lutam, também, por menos obediência às formas hegemônicas de regulação moral, política, social, corporal. Lutam para escapar da representação, da identidade imposta. Lutam pelo exercício de práticas de liberdade, pela afirmação da vida.

Essas lutas também questionam a escola. Enquanto projeto da Modernidade, ela se mantém como instituição que reforça a concepção de sujeito universal projetada pelo Iluminismo. Mudam as suas tecnologias, porém mantém-se a ênfase no governo da conduta dos outros, pautado no processo de homogeneização cultural que, na atualidade, é o projeto neoliberal. Não à toa, a escola é constantemente abalada pela heterogeneidade de seus sujeitos e, nesse jogo de forças, emerge o currículo cultural como possibilidade para potencializar a vida, mesmo que limitado pela regulação escolar. Sumariamente, pode-se dizer que a proposta objetiva produzir outras formas de explicar e agir nesse turbilhão cultural, a fim de superar as condições que colonizam desejos e imobilizam ações. O desejo é transgredir os limites impostos e fomentar outras formas de existência.

Como se sabe, o currículo cultural se baseia nas teorias pós-críticas[2], concebe o movimento humano como linguagem e toma o corpo como atravessado pela história, amarrado pela subjetividade. O corpo é um conjunto de forças que se encontram em permanente conflito. Não se trata do corpo orgânico sobre o qual aprendemos na escola e na licenciatura em Educação Física. O corpo é um campo no qual diferentes dispositivos operam. Podemos dizer que o corpo é um texto, logo, é passível de leitura e escritura de suas possibilidades, o que implica a produção, a comunicação e a negociação de sentidos.

2 Para Silva (1999), as teorias pós-críticas colocam em dúvida alguns pressupostos das teorias críticas e expandem seus limites. A analítica do poder deixa de ser centrada no Estado, sem, no entanto, negar sua influência. Ampliam as análises para outras formas de dominação presentes na microfísica das relações sociais, incluindo os modos como o sujeito é constituído em meio aos discursos que produzem regimes de verdade e efeitos específicos de poder incidentes nas técnicas pelas quais o sujeito aplica esses regimes a si mesmo, impactando o seu "eu" e as identidades que assume.

O pensamento pós questiona a razão da ciência (sem negar a sua validade) como árbitra única e definitiva do que venha a ser conhecimento. Abre portas para as incertezas e considera as perspectivas da realidade produzidas por grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e as relações de poder que definem a realidade, produzem assimetrias sociais e formas de resistência em cada época e lugar. O termo pós questiona os limites fixos da explicação para pensar em termos de condições para a mudança, para a abertura, para a transgressão dos limites estabelecidos.

As bases epistemológicas e pedagógicas do currículo cultural indicam processos contínuos de significação e ressignificação de conceitos e formas de dizer. Fatos que demonstram o caráter transgressor dos seus próprios limites e marcam seu território nas filosofias da diferença, reconhecidas nos trabalhos de Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze e Guattari, cujas produções foram influenciadas pelo pensamento de Nietzsche.

É possível observar esses processos nas diversas teses, dissertações, artigos científicos, relatos de experiência, vídeos, livros e capítulos dedicados ao currículo cultural. Notam-se nesses "ditos e escritos" termos caros à pedagogia moderna tradicional como planejamento (NUNES, 2018), método (NEIRA, 2011), avaliação (ESCUDERO, 2011), registro (MÜLLER, 2016), e outros caros à pedagogia moderna crítica como participação (LIMA, 2007), problematização e tematização (SANTOS; NEIRA, 2016), ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, etnografia, mapeamento, ressignificação, ampliação e aprofundamento (NEIRA; NUNES, 2009a, 2009b; NEIRA, 2011) sem, no entanto, fechá-los em uma identidade unívoca (NUNES, 2016). Também é possível notar o esforço para anunciar o que se pretende.

Em todos os trabalhos dedicados ao currículo cultural e em muitas obras que dão vida a essa proposta-aposta, o termo "vivência" recebe o devido destaque, mas sem maiores explicações do que se quer dizer com isso. Mais recentemente, Nunes (2018) incorporou ao discurso sobre essa perspectiva de currículo outro termo bastante recorrente na educação – "experiência" – acrescentando-lhe o complemento "de si". Não há como negar que o fato de os significantes "vivência" e "experiência" estarem dispersos na literatura pedagógica de matriz psicológica ou fenomenológica, aliado à carência de argumentos que permitam compreender o que os distingue quando

influenciados pela teorização pós-crítica, tenha reverberado em ações didáticas que beiram a instrumentalização.

Na tentativa de diluir a confusão instalada, este capítulo situa, no primeiro momento, a apropriação dos termos experiência e vivência na pedagogia moderna para, no segundo, destacar as ressonâncias nietzschianas e foucaultianas que geram outros significados para os termos experiência e vivência na pedagogia cultural da Educação Física.

## Na pedagogia moderna...

Em meados do século XVII, por meio de sua teoria empirista, John Locke (1999) enfatizou o significante "experiência". A experiência seria o que supre a mente, algo como uma impressão num papel em branco, o que permitiria a aquisição da razão e do conhecimento. Segundo o filósofo inglês, tanto a educação poderia ser vista como experiência, como a experiência ser vista como educação, pois seria a experiência a própria fonte do conhecimento. Ela ofereceria à mente a sensação ou a reflexão para o entendimento das coisas do mundo. Seguindo tal raciocínio, o trabalho pedagógico consistiria em cuidar da experiência para que fosse fecunda e efetiva na educação dos homens (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

No século seguinte, outro filósofo, o suíço Jean-Jacques Rousseau, ressaltou o caráter ativo da educação baseada em experiências. Ao tentar e errar muitas vezes, as crianças aprenderiam o conhecimento por si mesmas. A experiência seria uma espécie de autorregulação que resultaria em crescimento e desenvolvimento. Anos depois, o pedagogo alemão John Herbart afirmou a existência de duas fontes oficiais de conhecimento: a experiência e o convívio social. As atividades formuladas de maneira sistemática facultariam ao indivíduo um conjunto de representações a partir do qual se configuraria o conhecimento (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Essa concepção de experiência sofreu descontinuidades na virada do século XIX para o XX graças às contribuições do psicólogo suíço Édouard Claparède. Sua obra influenciou tanto o movimento da Escola Nova como o cognitivismo de Jean Piaget. Claparède dizia que o ensino teria que se basear no conhecimento das crianças, que deveriam ocupar o centro do processo, pois, assim, os fenômenos psicológicos seriam abordados a partir do que cada

criança faz e do lugar em que atua conforme os padrões de comportamento exigidos. Nesses termos, a pedagogia seria nada mais que a psicologia aplicada. Claparède entendia que a aprendizagem é uma função de adaptação ao ambiente e que toda a atividade é estimulada por uma necessidade a ser satisfeita. Seu trabalho contribuiu de forma decisiva para a adoção do jogo como atividade didática, uma vez que estimula a ação de quem participa.

A mesma lógica fundamentou a pedagogia de John Dewey, para quem a capacidade de aprender adviria da experiência, tendo por efeito a adaptação, o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo. O filósofo estadunidense condenou a escola tradicional por tomar a criança como ser passivo e não atender aos seus interesses. Essa perspectiva se apropria da psicologia comportamental para entender a criança como um ser que vive num mundo de contato limitado. Na sua proposta, os educadores devem organizar essas experiências limitadas e subjetivadas, substituindo-as por realidades concretas através das atividades pedagógicas. Dewey (2002) traz a experiência da criança como ponto de partida para se pensar o ensino, justificando que sem ela há perda do interesse, dificultando a aprendizagem. Mas também é um perigo considerá-la como algo importante em si, pois, na verdade, a experiência da criança é uma ferramenta para desencadear as aprendizagens requeridas pelo mundo real. Para ele, a experiência dá perspectiva ao método.

Amparada na psicologia, a pedagogia moderna concebeu a aprendizagem como adaptação, resolução de problemas ou, simplesmente, experiência. É o que promoveria a aquisição das habilidades necessárias ao desenvolvimento integral do ser humano (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Por consequência, o método e o controle do espaço e do tempo, somados à compreensão dos modos de ser, pensar e agir das crianças em cada faixa etária, tornaram-se saberes indispensáveis à formação docente. Com raízes profundas na biologia, a pedagogia moderna consiste em aprimorar as capacidades inatas do indivíduo, a fim de que ele atinja fins exteriores e pertinentes às demandas da sociedade. Pedagogias pautadas nesses referenciais visualizam um educar para um mundo que hegemoniza o ideal, o trabalho, a produtividade.

Essas ideias fertilizaram o terreno para a emergência das noções de educação permanente, aprendizagem permanente e sociedade da aprendizagem (DRUCKER, 1999). O sujeito é tido como aprendiz permanente, sempre disposto a aprender. Isso reforça a ideia de pedagogia ativa e a

relação entre experiência e desenvolvimento. Não é por acaso que a função da escola tenha se expandido para outras instituições que passaram a operar experiências pedagógicas: fábricas de brinquedos (pedagógicos), shopping centers, buffets, colônias de férias, além de escolas e cursos com finalidades distintas (condução de veículos, música, esportes, noivos etc.).

Pelas constantes demandas da sociedade globalizada, novos discursos são impetrados, produzindo descontinuidades e continuidades para o termo "experiência" e, com isso, para a função da escola. Retoma-se o lema do escolanovismo, e o aprender a aprender passa a ser a finalidade hegemônica da educação contemporânea. Aprender por conta própria possibilita o alcance da autonomia, ao contrário do aprender como resultado da transmissão do conhecimento feito por outrem.

Para um de seus principais porta-vozes, o sociólogo suíço Phillip Perrenoud (2000), o importante é desenvolver competências e, para isso, é preciso ensinar por meio de situações-problema e projetos. É necessário que as experiências sejam complexas e desafiadoras de modo a mobilizarem os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. Nesses termos, a pedagogia tem que ser ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem fazer do ato de ensinar um ato de regular situações de aprendizagem, ou seja, regular as experiências para fins utilitários.

A emergência dessas concepções nas teorias e práticas psicopedagógicas concebeu a existência de uma naturalidade no indivíduo, expressa nos seus interesses. A elas se associou o conceito de capital humano, pois a competência é tomada como parte das aptidões, um capital que um indivíduo deve ter, independentemente da classe social, favorecendo a racionalidade política neoliberal (FOUCAULT, 2008). O indivíduo aprendiz escapa da ideia de uma identidade fixa. Ele é um ser destes tempos, flexível e adaptável às condições imprevisíveis da vida e do trabalho. Como afirma Popkewitz (2004), trata-se de um sujeito cosmopolita e inacabado que, enquanto capaz de aprender a aprender, é o único responsável pelas suas ações, seu futuro. No aprender a aprender, desenvolve suas competências para se autoajudar, se autoajustar às demandas destes tempos e, assim, garantir o seu sucesso e felicidade. Afinal, nessa lógica, ele é o único responsável por si mesmo.

A Educação Física foi muito influenciada pela noção de experiência como determinante para a aprendizagem. Diante das críticas ao modelo esportivista dos anos 1970, os aportes da Psicologia do Desenvolvimento e das Ciências Humanas contribuíram para superar essa condição e constituíram uma parcela do chamado Movimento Renovador. Nesse bojo, ao significante "experiência" foi acrescentado "vivência". De forma crescente, ambos passaram a compor os planos de ensino e programas curriculares oficiais, ora como objetivos, ora como estratégias para a aplicação dos jogos psicomotores (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), tarefas desenvolvimentistas (TANI et al., 1988), atividades voltadas para a promoção da saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000) e até para ampliar as possibilidades de participação nas práticas corporais mediante a problematização das condições de opressão que nelas interferem.

A análise crítica dos fenômenos da cultura corporal, especialmente o esporte, é a marca das pedagogias críticas da Educação Física. Pautada na fenomenologia, a pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) enfatiza que as vivências das práticas corporais permitem ao sujeito que se movimenta descobrir suas significações originárias. Em outras palavras, as vivências propiciam a reflexão sobre os fenômenos da consciência que foram apropriados pelo capitalismo, para, com isso, emancipar-se e atender aos seus interesses pessoais, tidos como verdadeiros. Na fenomenologia, a vivência é um elemento constitutivo da experiência. A consciência é "uma corrente de experiências vividas. Vale-se da noção de intencionalidade para esclarecer a natureza das experiências vividas da consciência" (HUSSERL, 1996, p. 29). Na pedagogia crítico-emancipatória, a vivência só ocorre quando o ser tem a capacidade de interiorizar o mundo à sua volta em imagens objetivas, afetar-se pela condição gerada e atuar sobre ele de modo ativo. Para isso, a vivência, o se movimentar, é a forma de comunicação do homem com o mundo. O que se pretende nessa pedagogia é transcender os limites impostos pelas falsas ilusões e interesses produzidos na sociedade capitalista.

Quanto à pedagogia crítico-superadora (SOARES et al., 1992), embora não apresente definições do que venha a ser vivência e experiência, percebe-se a apropriação das concepções de John Dewey. Não são poucos os textos que, ao tratar dessa pedagogia, enfatizam a aula de Educação Física como espaço de vivenciar ou experienciar inúmeras práticas corporais como estratégia

para a sua compreensão histórica e política e ponto de partida para a sua transformação social.

Em suma, constata-se que na pedagogia moderna todas as formas de pensar a vivência e a experiência têm finalidades já determinadas e preestabelecidas, muitas vezes confundindo-se ou fundindo-se entre si, sem a menor distinção. Afinal, como diz Guimarães Rosa, "viver é um negócio muito perigoso".

## Em Nietzsche...

Compreendido como aquele que diz "sim" à vida e ao mundo do acaso, adiantamos que sua obra não oferece uma interpretação única e universal ao conceito de "vivência"[3], cujo traço distintivo é a relação direta do termo com a vida. Uma concepção da existência na sua integralidade faz jus ao vitalismo de Nietzsche e ao pensamento afirmativo do viver e suas contradições sem mediações com a moralidade cristã.

Viesenteiner (2013) discute a relação do conceito de vivência, em Nietzsche, com a vida na sua dimensão prática; apresenta-o como uma abertura ao devir sem o crivo explicativo da racionalidade. Um convite à certeza das incertezas que tanto nos amedrontam e nos fazem reféns de um pensamento objetivo e seguro.

Conforme dissemos, o currículo cultural da Educação Física não se anuncia como promovedor de vivências. Fosse assim, incorreria numa prepotência incoerente com a interpretação aqui adotada. Destarte, há influência e apoio no conceito e na obra nietzschiana para tentar uma abertura maior ao que compreendemos como vivência. Trata-se de compreender o viver sem depender das amarras do pretenso objetivo da Modernidade de controlar o incontrolável; da pseudossegurança da escola moderna em garantir um ensino igualitário e transformador da humanidade e baseado na promessa de um futuro inexistente. Ademais, observa-se nas pedagogias decorrentes o esforço para propiciar a mesma vivência a todos os estudantes, o que reflete uma

3 Em alemão, há dois vocábulos com sentidos diferentes para o termo vivência: *Erlebnis* e *Erfahrung*. *Erlebnis*, como utilizado por Nietzsche, refere-se à vivência com o sentido de promotor de uma ressonância na pessoa. É vivida "de dentro", mobiliza emoção, pois toca sua subjetividade e é anterior a qualquer análise racional. *Erfahrung*, por sua vez, refere-se à experiência e implica um juízo, uma reflexão, um elemento cognitivo mais forte que a vivência não possui.

visão utilitária e ilusória do conceito e descarta sua característica individual, estética e imediata com a vida.

As sistematizações são possíveis, mas não possuem garantias de êxito, nem de um controle absoluto sobre a prática e tampouco sobre a vida. Ainda que as reflexões apresentadas sejam comedidas, compreendemos as limitações da tentativa universalista da estrutura escolar e recorremos à questão prática tão cara ao entendimento do conceito. Por essa razão, analisaremos as influências da produção do termo e sua recepção na filosofia de Nietzsche.

Há, até a primeira metade do século XIX, no contexto alemão, uma forte vinculação da vivência com a vida e uma estreita afinidade com o momento presente e a imediatez do instante vivido. Um modo não dependente da metafísica e do racionalismo. Tais fatores ocasionam uma intensidade significativa que pode produzir alterações substanciais na existência daquele que sente. Tal condição se relaciona com a incapacidade de racionalizar o conteúdo da vivência. Em função disso, o próprio conceito se aproxima de uma dimensão estética. Um instante imediato e significativo em que algo é sentido (VIESENTEINER, 2013). A recepção feita por Friedrich Nietzsche do conceito está atrelada às características presentes no contexto.

O que se observa é uma virada de pensamento no que tange à alteração do preciosismo do intelecto para uma primazia do corpo:

> Mas o homem já desperto, o sabedor, diz: 'Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo'. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas 'espírito', pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão. 'Eu', dizes; e ufanas-te desta palavra. Mas ainda maior, no que não querer acreditar – é o teu corpo e a sua grande razão: esta não diz eu, mas faz o eu. ... E sempre o ser próprio escuta e procura: compara, subjuga, conquista, destrói. Domina e é, também, o dominador do eu. Atrás de teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, acha-se um soberano poderoso, um sábio desconhecido – e chama-se o ser próprio. Mora no teu corpo, é o teu corpo. Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. E por que o teu corpo, então, precisaria logo da tua melhor sabedoria? (NIETZSCHE, 2005, p. 6b0).

Como desdobramento dessa modificação, o corpo passa a adquirir centralidade na questão da vida orgânica. "A consciência é o último e derradeiro desenvolvimento do orgânico e, por conseguinte, também o que nele é mais inacabado e menos forte" (NIETZSCHE, 2012, p. 61). Não há um legislador central e onipotente que operacionaliza e comanda todos os estímulos e sensações, mas, sobretudo, há, inicialmente, as sensações. A vivência de algo ou alguma situação não pode ter seu conteúdo construído sob a égide da racionalidade, mas antes deve ser exclusivamente vivido. Viesenteiner (2013) faz uso da expressão "sentido na pele" como forma de ilustrar e definir de maneira mais precisa o significante "vivência" com a sua relação significativa e imediata com a vida. Aquilo que é sentido de forma imediata e significativa em uma vivência não pode ser capturado pela racionalidade. É o oposto do que geralmente ocorre: racionalizamos para, só então, nos permitirmos. Isso quer dizer que não há uma associação conceitual direta com a vida por meio das vivências, o que ratifica a defesa da noção que a vivência não comunga com sistematizações conceituais e, dessa forma, se apresenta como contraconceito da razão (VIESENTEINER, 2013).

A vivência provoca o desprendimento, pois qualquer vivência é um devir que altera as condições de existência. Esse desprendimento é inesperado, sem controle, o que obriga o sujeito da vivência a enveredar por outros caminhos, construir outras possibilidades, viver o inesperado. Por ser intensa, a vivência pode gerar modificações significativas à vida. Entretanto, tal desprendimento pode conduzir o sujeito a esmorecer definitivamente, porém, se lograr êxito nessa jornada, estará mais forte do que no início. Desprender-se, no caso, é sair das amarras que a cultura impõe.

Por isso, a vivência é tão difícil de explicar em palavras, assimilada e comunicada para todos. A vivência é experienciada em si mesma. É particular. Aqui está o objetivo da vivência, pois é essa condição, esse efeito, essa jornada que nos permite experimentar outras possibilidades, estar abertos à diferença. As experimentações são as condições de possibilidade das vivências. A racionalização da vivência tende a limitar as possibilidades de enfrentar as incertezas, não permitindo o que Nietzche (2012) denomina de *pathos* da distância. A importância da vivência somente poderá ser compreendida depois de experimentada. Se, como dito, a consciência é a última a chegar,

então a vivência pode ser tomada como base do pensamento. Afinal, somente poderemos pensar, escrever, falar acerca do que foi vivenciado.

Diante desses argumentos, fica inviável o esforço generalista de possibilitar uma mesma vivência aos estudantes, que todos tenham as mesmas reações ou, até, que elas possam ser classificadas em aceitáveis ou não, visto que até mesmo vivências corriqueiras são estritamente individuais a ponto de serem distintas para cada pessoa. Não há como findar a vivência nem tampouco mensurar seus efeitos por meios racionais.

> Quanto ao mais da vida, as chamadas 'vivências', qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre 'ausentes': nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta 'o que foi que soou?', também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, 'o que foi que vivemos?', e também 'quem somos realmente?', e em seguida contamos, depois como disse, as doze vibrantes batidas em nossa vivência, da nossa vida, nosso ser – ah! e contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal entender, a nós se aplicará para sempre a frase: 'Cada qual é o mais distante de si mesmo' – para nós mesmos somos 'homens do desconhecimento' (NIETZSCHE, 2009, p. 7).

O esforço para instrumentalizar, tornar consciente ou racionalizar a vivência é herdeiro de uma vontade de verdade. Uma tentativa inglória de correspondência entre o mundo real e o discurso criado sobre o mundo. No mundo real tudo é impermanente. A busca e o desejo da verdade são incompatíveis com a fugacidade do mundo. Aqui bem cabe a indagação de Nietzsche (2016, p. 88): "o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?". Afirma o filósofo que experimentar significa acumular vivência, o que viabiliza a criação. Passar por uma gama de vivências variadas e abertas ao acaso é o que permite ao homem cultivar a si mesmo, adentrar na sua existência e superá-la dentro dela própria.

> Aquele cuja alma anseia haver experimentado o inteiro compasso dos valores e desejos até hoje existentes e haver navegado as praias todas desse "mediterrâneo" ideal, aquele que quer, mediante as aventuras da vivência mais sua, saber como sente um descobridor e conquistador do ideal, e também um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um devoto, um adivinho (NIETZSCHE, 12, §382)

A aceitação e, sobretudo, a afirmação do mundo e seus paroxismos requer um esforço constante e diário para que não sucumbamos aos ditames da razão nem a sentidos teístas ou que pretendem explicar a existência. Afirmar o acaso e o instante é tarefa árdua e perigosa para que seja possível o dizer "sim" à vida sem construções e idealizações frustradas de um mundo ideal.

Recorremos mais uma vez a Nietzsche (2016, p. 87): "tudo isso que chamamos de consciência é um comentário, mais ou menos fantástico, sobre um texto não sabido, talvez não 'sabível', porém sentido" . Conscientes dessa dimensão fantástica e inventiva, questionamos os rígidos pilares e os valores tradicionalmente vigentes. Refutamos os discursos com pretensões universalizantes, afirmamos as variadas formas de produção do conhecimento e problematizamos os limites da razão. Isso posto, fazemos uso e nos ancoramos na noção de vivência com o intuito de descolonizar a tirania da razão e descolar a racionalidade da mediação do corpo com as sensações.

O currículo cultural da Educação Física não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um "ensinar a fazer". O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou a ginástica que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Apesar dos contatos com discursos variados sobre as práticas corporais – assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades – no entender de Nietzsche, ousamos dizer, também configurarem vivências, pois se constituem em portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e

sentir as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores; não são tomadas como encaminhamentos pedagógicos aos quais se denominam vivências, simplesmente porque, na maioria das vezes, objetivam promover análises e reflexões sobre a manifestação tematizada. Na teoria curricular cultural da Educação Física, as vivências dizem respeito exclusivamente à experimentação da gestualidade para novas e inusitadas formas de ver, sentir e experimentar as práticas corporais.

A proposta aqui esboçada é a implosão das idealizações e, consequentemente, um afastamento da herança da visão metafísica de mundo para uma dimensão mais imanente e vitalista sem recorrer a posições transcendentais por mais sedutoras e vistosas que se apresentem. Fundamentados na filosofia nietzschiana, ratificamos o caráter redutor que esses elementos exerceram e ainda exercem sobre a vida[4]. O convite de aproximar o conceito de vivência explorado na obra de Nietzsche ao currículo cultural significa associar e, sobretudo, afirmar a potência do contato, do embate e do conflito inerente ao viver. Desse modo, amplia-se a possibilidade de abertura para uma dimensão do imponderável, do inapreensível. Adentrar nesse contexto é enxergar a potência disparadora da vivência. É compreender com o corpo para ser e dizer. É experimentar a vida sem qualquer mediação de teorias, valores morais e mandamentos religiosos. É, em termos nietzschianos, tornar-te quem tu és.

## Em Foucault...

Para elaborar a noção de experiência, pensemos primeiramente no processo de subjetivação, que compreende três elementos centrais: o assujeitamento a determinadas verdades; as técnicas de controle e manutenção de determinadas verdades em detrimento de outras; e a subjetividade, ou o exercício de si sobre si mesmo praticado pelo próprio sujeito no qual o poder se exerce. Percebe-se, portanto, a existência de um duplo jogo que garante a constituição dos

4 É de bom tom ressaltar que o currículo cultural não opera apenas com aqueles que refutam o caos, as incertezas e as angústias da vida, que mesmo diante delas as assumem como condição de existência. Isso quer dizer que o currículo cultural não nega a presença nas aulas daqueles que se submetem às identidades, às regras, não as tensionam e se agarram nas certezas (produzidas por outros) para guiar a sua vida, se ancorando na ciência, na transcendência, na metafísica das religiões. No currículo cultural, todos os modos de ser, pensar, agir, são em um primeiro momento acolhidos, reconhecidos para, no segundo momento, tensionar a pretensa estabilidade e essência do ser, da vida.

sujeitos. Por um lado, tem-se a submissão a determinadas condições de poder (assujeitamento), por outro, há produção de uma subjetividade, de um agir do próprio indivíduo sobre as condições de submissão (FOUCAULT, 2014a).

Para a compreender essa colocação, pensemos na relação entre verdade e poder. Foucault (2014b) sugere uma relação de dependência onde, o poder, exercido pelos e sobre os sujeitos, precisa de um saber, uma verdade para se legitimar, ou seja, o poder precisa ser compreendido pelos outros como verdadeiro. Convém abrir um parêntese para lembrar a referência ao poder no pensamento foucaultiano quer dizer as relações de poder, consideradas como algo que se exerce, que é imanente e intencional. O poder se inscreve nos corpos sociais por meio de dispositivos instrumentais que produzem sujeitos que atuam em contextos específicos. As relações de poder ocorrem por meio da produção e troca de signos (verdades); desse modo, ele só existe em ato. A existência do poder implica reconhecer o sujeito sobre o qual se exerce o poder como sujeito de ação, isto é, um sujeito que também é capaz de exercer o poder (FOUCAULT, 2014c).

Por exemplo, um professor não é visto e tampouco se vê enquanto sujeito professor se não assume determinadas formas de poder do próprio lugar da docência. Com o aluno não é diferente, pois para se ver e ser visto como tal, terá que assumir determinadas formas de poder desse lugar. E é somente estando assujeitado a determinadas formas de poder que o sujeito é capaz de exercitar o agir sobre si mesmo de maneira a produzir outros modos de ser professor ou aluno, isto é, outras formas de subjetividade. Considera-se também que a vinculação voluntária a uma verdade implica uma vinculação involuntária a determinada forma de poder que governa a ordem discursiva do que se quer tomar por verdade.

Tomemos a forma como o cenário neoliberal ganha espaço nos discursos pedagógicos da atualidade, haja vista as metodologias ativas, o professor reflexivo, o aluno protagonista. Eles sugerem o desenvolvimento de uma autogestão, no campo da subjetividade, dos comportamentos dos envolvidos com a prática. Rose (1998) argumenta que as capacidades subjetivas dos indivíduos no contexto de organização política neoliberal são incorporadas aos objetivos do poder público. Ao aderirmos voluntariamente às práticas pedagógicas que têm como objetivo orientar indivíduos para noções de gestão

do eu, vislumbrando atender às necessidades do mercado de trabalho, nos submetemos involuntariamente à lógica neoliberal do governo dos corpos.

Foucault (2014b) propõe uma atitude de recusa do poder, não no sentido de acabar com ele, mas de assumir que nenhum exercício de poder possui legitimidade intrínseca. Ora, não há como ficar de fora do uso do poder, mas pode-se colocá-lo em questão, desconfiar das verdades e das estruturas que o mantém enquanto real em si. Aqui o autor se depara com outra problemática: a do sujeito como produtor de si mesmo.

Adentramos, então, na questão da experiência. Baseados em Foucault (2014c), pensamos a produção de si, o exercício do sujeito de constituição da própria subjetividade como exercício de aquisição de experiências. Assim, criar estratégias para produção de outros saberes e outras formas de exercer poder é parte do processo de constituir-se enquanto um sujeito de experiência.

Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Temos aqui a virada historicista em sua radicalidade:

> [...] o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história (LARROSA, 1995, p. 53).

O autor complementa que para isso se faz necessário também um estudo dos mecanismos que constituem o que é dado como sujeito. Pensando com Larrosa (2002, p. 28), pontuamos que a experiência "não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'". Desse modo, abrir-se à experiência caminharia na contramão da busca pela assunção a determinadas formas de poder. Ela se dá a priori, num campo pré significado, movido mais por sensações do que representações. A experiência de si perpassa, primeiro, deixar-se atravessar pelos acontecimentos cotidianos, não no sentido de estar suscetível ao apego

a cada um deles, mas no sentido de estar aberto o suficiente para, em um segundo momento, permitir-se a si mesmo ser transformado por eles.

Larrosa (2002, p. 28) ainda toma duas notas sobre a noção de um saber de experiência. A primeira entende que a mesma estabelece no sujeito sua relação com a própria existência, que é singular em cada um e, se constrói e destrói durante a própria prática do viver. A segunda ressalta a diferenciação entre experiência e experimento, pontuando que se na lógica do experimento produz-se um consenso, na lógica da experiência produz-se multiplicidade, diferença. "Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez" e, que afeta diferentemente cada um dos sujeitos que se expõem a determinado acontecimento (mesmo que seja um mesmo acontecimento atravessando diferentes indivíduos).

O discurso da autoridade sobre o ser professor serve de ilustração. A autoridade é vista como condição fundamental para condução da prática pedagógica na instituição escolar, ao mesmo tempo que captura o ser docente de forma a tornar-se condição necessária à existência da docência. Logo, a docência implica o exercício da autoridade. Sem compreender o que produz esse discurso, professoras e professores agem a partir dele, perpetuando uma mesma lógica que massacra outras formas de existência – como o ser criança.

Larrosa (2002) emprega a palavra paixão de três formas para entender a exposição à experiência. Em primeiro lugar, associada ao padecimento. A paixão assume o padecimento como um viver. Assumir de forma pública, como se ao assumir determinada paixão já fôssemos capazes de compreender as verdades que nos tornam sujeitos dentro de determinada ordem discursiva e, assim, assumir dentro do contexto determinadas formas de exercer poder.

As práticas de si, estudadas por Foucault (2017), pressupõem a invenção de práticas pelos sujeitos, as quais permitem o exercício de compreender os processos de construção das verdades que os constituem. Essas práticas só são materializadas por meio de um cuidado de si[5]. Cada indivíduo, ao cuidar

5 Para tratar do cuidado de si, Foucault (2014c) apoia-se nos gregos antigos, que tinham esse preceito como um dos grandes princípios da cidade, uma grande regra de conduta social. Os sujeitos precisavam conhecer-se e, assim, cuidar-se, governar-se para conduzirem bem a si e também aos outros. Foucault não pretende trazer esse cuidado dos gregos para os tempos atuais, mas pensar a partir dele práticas que permitam compreender as teias de poder que nos constituem como sujeitos e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outras teias, possibilitar práticas de liberdade.

de si, é capaz de elaborar técnicas que produzem outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de conduzir-se em determinados contextos.

Para Larrosa (2002), a paixão também pode referir-se a uma responsabilidade em relação ao outro, não desvinculada da liberdade. Compreende-se, a partir de Foucault (2017), que a liberdade só se dá refletida em uma ética. Se as verdades assumidas não possuem legitimidade intrínseca, busca-se escapar o máximo possível das relações de dominação para/com o outro e para/consigo mesmo. Entende-se, assim, a experiência como possibilidade de prática de liberdade. Mediante a noção da liberdade problematizada como ética e da impossibilidade de escaparmos das relações de poder, devemos administrá-las sem nos submetermos, tampouco submetendo os outros, às relações de dominação. Cuidar de si com vistas à liberdade requer atenção redobrada para o modo como gerenciamos os usos do poder para que não o façamos para a dominação. Praticar a liberdade é assumir um posicionamento político sobre as coisas, assumir que o outro também produz e é produzido de outras formas.

Por fim, paixão também pode ser entendida como a experiência do amor:

> [...] o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento (LARROSA, 2002, p. 26).

Aí reside a capacidade transformadora da experiência, sendo que, ao deixar-se afetar pelas coisas por meio desse exercício de si e da escolha em assumir e recusar determinadas verdades, produz-se outras formas de ser, outras formas de vida. Compreende-se, então, a experiência como algo que transforma o indivíduo, algo que impede que ele permaneça o mesmo, que o arranca de um estado criado pelo processo de assujeitamento, abrindo-o para uma dissolução de si (BRANDÃO, 2016).

Ao trazer esse debate para o currículo cultural da Educação Física, consideramos que as práticas pedagógicas constroem e modificam as relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, construindo também

experiências (LARROSA, 1995). Amparado em Foucault, Nunes (2018) acrescenta a experiência de si como uma das dimensões do planejamento no currículo cultural. O trabalho durante as aulas pode levar os envolvidos à compreensão de que as práticas e modos de vida são fruto de produções; de que, ao reconhecer que as produções discursivas sobre determinada prática corporal ou sobre os seus sujeitos não possuem uma legitimidade intrínseca, é possível assumir e/ou recusar determinadas verdades; e, também, produzir outras formas de se relacionar com as práticas corporais e com seus representantes.

Se olharmos menos para a instituição escolar e mais para os momentos cotidianos em sala de aula, arriscamos dizer que as alternativas para viver de fato a construção de uma experiência aos modos como propõe Larrosa se tornam mais palpáveis. Apenas nas aulas, com os alunos, é possível percorrer o "caminho das incertezas, as multiplicidades de trocar a zona controlada pela zona das trincheiras" (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 20).

Trata-se, aqui, de compreender as aulas enquanto um acontecimento. Trata-se de tomá-las como espaços que viabilizam experiências de encontros com diferentes formas de existência. Se considerarmos os princípios ético-políticos[6] do currículo cultural, a "ancoragem social dos conhecimentos" garante que as práticas corporais sejam abordadas na escola da maneira como são significadas fora dela; isso possibilita que os estudantes compreendam as relações de poder que permeiam e constituem a própria prática. Por sua vez, o "reconhecimento da cultura corporal da comunidade", a "justiça curricular" e a "descolonização do currículo" permitem que os elementos da cultura e os praticantes das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes estudados possam compreender a identidade de si, dos outros e das coisas como uma amálgama, para pensar em abertura, para transgredir os limites normativos impostos pela identidade e, assim, afirmar outras possibilidades de ser e fazer. Com isso, discentes e docente também se tornam produtores daquilo que estudam, ao passo que a imersão na prática os torna sujeitos da mesma (NUNES, 2018).

O trabalho pedagógico influenciado por esses princípios possibilita o acesso à experiência de algumas maneiras: 1) por meio da preocupação em articular

6 Não se trata de um guia, um manual externo apartado da prática pedagógica e de seus sujeitos.

os temas[7] e conhecimentos com as práticas já significadas pela turma; e 2) por meio da afirmação de outras formas de existir das práticas corporais e dos envolvidos, para além daquelas concebidas como verdadeiras e hegemônicas. Assim, a corrida como forma de lazer que acontece na praça do bairro aos finais de semana abastece as aulas como tema, garantindo que a corrida nesse contexto aconteça no espaço da escola de modo a ampliar e aprofundar a leitura dos códigos que determinam aquele contexto, ao mesmo tempo em que, ao longo dos estudos sobre a corrida, outras formas de existir da modalidade também surjam por meio de questionamentos suscitados pelos estudantes, desestabilizando algumas bases sólidas determinadas pela normatividade.

Importante alertar que nesses princípios reside uma preocupação com o presente, tendo em vista suas delimitações espaço-temporais e ocorrências pontuais, sendo que não existe um estado pleno de afirmação da diferença dentro dos sistemas de relação de poder que se deslocam e modificam. É a aula, propriamente dita, que abre a possibilidade para a aquisição de diferentes experiências, criando saídas para a constituição de outras formas de ser sujeito e, também, outros modos de fazer e dizer sobre as manifestações tematizadas e seus representantes. A proposta aqui é pensar a partir das possibilidades de tematização das práticas corporais um cenário possível de construção da experiência de si, que atravesse tanto os estudantes quanto o próprio sujeito docente.

## Considerando...

... tudo o que foi colocado, é possível afirmar que não há um estado permanente de liberdade no qual atuamos em todas as circunstâncias sobre o nosso ser sujeito. A estética da existência ajuda a pensar em uma experiência do agora, o que implica a abertura para a vivência, para a vida. A aula é singular para cada sujeito, e as forças que o atravessam em alguns contextos são as mesmas e em outros não. As aulas têm que ser consideradas como momentos únicos de experiência de vida, que derivam dos percursos daqueles que

7 O termo "tema" sugere um estudo ampliado e aprofundado sobre os objetos tratados durante as aulas. É por meio das tematizações que professores e alunos identificam, interpretam e modificam discursos produzidos sobre determinadas práticas corporais e seus sujeitos e se aproximam de uma compreensão comprometida com o modo como se produz as formas de ver o mundo (SANTOS; NEIRA, 2016).

passaram/passarão por muitas vivências. Pensar no agora implica entender a aula como um acontecimento que a tudo e a todos transforma por meio das relações estabelecidas, e pensar nessa experiência também implica compreender que os indivíduos que a compõem são outros a cada dia, nunca os mesmos, sempre diferença. A experiência de si transgride os limites dados pelo objeto de estudo, pelos conhecimentos sobre a prática. Ela se dá de forma que a relação entre práticas e sujeitos modifica a relação do sujeito consigo mesmo.

Retomemos a questão do cuidado de si para conhecer-se. O conhecer-se implica compreender as concepções que constituem o "si", concepções de mundo, de sociedade, de família, de infância, de trabalho, de corpo etc. Ser um sujeito de experiências, construir a experiência de si, pressupõe localizar essas questões e as transformar, de forma a melhor conduzir um ser sujeito, permitindo, também, que o outro produza sua própria forma de se conduzir, afirmando assim formas de existir.

Um trabalho nesse caminho pressupõe expor os sujeitos a eles mesmos em cada uma das aulas, de forma a desestabilizar certezas, incomodar e inquietar, até que surjam perguntas e se possa atuar sobre elas. O perguntar possibilita criar. Quando o professor questiona e problematiza, produz um leque de saídas, potencializa a criação de respostas (temporárias), e o experimentar dessas respostas modifica a todos, modificando também a relação que estabelecem com o mundo.

Tomar a vivência e a experiência de si nos termos aqui explicitados faz pensar nas aulas de Educação Física como espaços de resistência aos tensionamentos gerados pela instituição escolar e pela racionalidade política neoliberal. Quem sabe, conduzam seus sujeitos a potencializar possibilidades transgressoras desses limites em si, na escola, na vida.

## Referências

BRANDÃO, R. T. P. Experiência e transformação de si: Foucault e a estetização da vida. **Interespaço**: revista de geografia e interdisciplinaridade. v. 2, n. 4, p. 81-96, 2016. Disponível em: **https://doi.org/10.18766/2446-6549/interespaco.v2n4p81-96**. Acesso em: 26 ago. 2022.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade:** a criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DRUCKER, P. A sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1999.

ESCUDERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem da educação física na perspectiva cultural:** uma escrita autopoiética. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_03.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, M. Técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 118-140.

FOUCAULT, M. Sujeito e o poder. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 264-296.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 258-280.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz.** Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: **https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619**. Acesso em 27 ago. 2022.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia.** Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

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

LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: **https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt**. Acesso em: 26 ago. 2022.

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto político-pedagógico:** espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia_01.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil:** inter-relações leitura, movimento e escrita. São Paulo: Phorte, 2002.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Salas de aula como espaço de com-posições da diferença na formação docente. **Revista de educação, ciência e cultura,** Canoas, v. 23, n. 1, p. 13 - 25, 2018. Disponível em: **https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4231**. Acesso em: 26 ago. 2022.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural de educação física:** o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_01.pdf**. Acesso em: 14 ago. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Paulo: Yendis, 2009b.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, F. **Aurora:** reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade:** ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.). **Ensino Fundamental:** Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POPKEWITZ, T. A reforma como administração social da criança: globalização do conhecimento e do poder. In BURBULES, N.; TORRES, C. A (Orgs.) **Globalização e educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 107-125.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.), **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Pro-Posições.** Campinas, v.30, e20160168, 2019.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion,** v. 54, v. 127, p. 141-155, 2013.

# Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física

Mário Luiz Ferrari Nunes
Marcos Garcia Neira

## Introdução

Os encaminhamentos didático-metodológicos de ampliação e aprofundamento são cruciais para que a tematização no currículo cultural de Educação Física disponibilize aos estudantes uma melhor chave de leitura da prática corporal e, com isso, promova mudanças no modo de perceberem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, seus participantes, a si mesmos e a relação que estabelecem com a cultura, a fim de que novas formas de ser, pensar, fazer, dizer sejam produzidas. Assim como aconteceu com os demais encaminhamentos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física, a ampliação e o aprofundamento foram traduzidos e experimentados nas práticas pedagógicas, sem a devida explicitação conceitual na literatura. Tal lacuna levou, por um lado, ao estabelecimento de paralelos com outras concepções de ensino e, por outro, ao emprego indiscriminado e confuso dos termos. Parte dessa miscelânea pode ser atribuída ao seu tratamento superficial nas principais obras dedicadas ao currículo cultural da Educação Física.

O presente texto procura contribuir com o debate situando, primeiramente, as noções de ampliação e aprofundamento na vertente crítica da Educação Física para, secundariamente, posicioná-las na teoria curricular cultural a partir do referencial foucaultiano e ilustrar essa apropriação nas experiências relatadas por professores e professoras que afirmam colocá-la em ação.

## Ampliação e aprofundamento na literatura da área

O emprego dos significantes ampliação e aprofundamento na didática da Educação Física não é novidade, sobretudo naquelas concepções ancoradas nas ciências humanas. Na Educação Física crítico-superadora (SOARES et al., 1992), a ampliação corresponde ao objetivo do terceiro ciclo de escolarização (atual 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Nele, os alunos tomam consciência

da atividade teórica, organizando-a mentalmente de forma a expressar discursivamente a leitura conceitual que fazem da realidade. Aprofundamento refere-se ao ciclo seguinte (atual Ensino Médio). Visa a permitir aos educandos a compreensão e explicação abstrata das propriedades dos objetos, lidando com a regularidade e, com isso, tornarem-se aptos à produção de conhecimento científico.

Na perspectiva crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) não há menção ao termo aprofundamento. Por sua vez, a ampliação se refere a uma etapa da sequência de estratégias (encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento) definida como transcendência de limites. A ampliação corresponde à identificação das dificuldades e empecilhos que os aprendizes percebem ao executar determinada prática. Com isso, professor e alunos buscam juntos subsídios que, por meio da troca de experiências, ampliam a visão em relação à manifestação vivenciada, aproximando-os da realidade da prática corporal e reconhecendo as influências que a mesma trouxe e traz para o local em que ocorre.

Na perspectiva cultural, os encaminhamentos didático-metodológicos ampliação e aprofundamento são mencionados pela primeira vez em *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*, publicado em 2006, no capítulo dedicado ao método.

> Restam-nos, portanto, as seguintes questões: de que maneira os diversos conhecimentos acerca da cultura corporal poderão ser trabalhados com os alunos de forma a proporcionar-lhes uma reflexão crítica e ampliação desses conhecimentos para a viabilização de uma vida pública com maior participação? (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238)

> Por meio de uma prática dialógica com diversos níveis de aprofundamento em busca das respostas às questões que surgem sempre que uma problemática é enfrentada, o conhecimento configura-se em um instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade. (NEIRA; NUNES, p. 243-244)

Na continuidade são apresentadas diversas problematizações em relação às práticas corporais de modo a tomar a noção de ampliação como, à época e a exemplo da proposta de Kunz (1994), uma etapa do percurso. Há, também, exemplos da prática pedagógica com estudos das cirandas, pular corda, bocha

e futebol americano em que os efeitos da ampliação dos saberes dos alunos e também dos docentes contribuem para uma melhor leitura (compreensão) das práticas estudadas.

A noção de aprofundamento, por sua vez, emerge como nível de conhecimento acessado para a compreensão do tema abordado. Neira e Nunes (2006) apresentam várias possibilidades de uso de procedimentos e recursos para que os alunos e professores ampliem seus conhecimentos sobre o objeto da investigação. O que em alguma medida pode transmitir a ideia de que a ampliação seria uma fase ou parte do aprofundamento ou, ainda, que o aprofundamento ocorre após um conjunto de camadas de ampliação cada vez mais complexas. Com o perdão do trocadilho, faltou aos autores ampliar e aprofundar o que queriam expor.

Como se sabe, o currículo cultural emerge no debate curricular dos anos 2000, momento em que os estudos curriculares brasileiros estão em efervescência diante do tensionamento das teorias críticas da educação, provocado pela assunção das teorias pós-críticas. Pode-se dizer que o campo do currículo estava no entre-lugar dessas teorias, face à compreensão que se fazia dos aportes teóricos pós-críticos, principalmente daqueles apoiados no pós-estruturalismo[1].

Na obra supracitada[2] percebe-se que o currículo cultural também está nessa seara, pois há marcas na escrita tanto de Michel Foucault, Jacques Derrida e Stuart Hall, como do multiculturalismo crítico formulado por Peter McLaren, cuja obra está centrada nos aportes críticos. Não por menos, as explicações citadas podem ser confundidas com as proposições de Kunz (1994), em relação à ampliação e a de Soares et al. (1992) quanto ao aprofundamento.

Embora *Educação Física, currículo e cultura* (NEIRA; NUNES, 2009) não se dedique aos aspectos didático-metodológicos, a obra busca dirimir as

1 Resumidamente, o pós-estruturalismo é mais identificado pelos seus autores (Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e a produção deste com Félix Guattari) do que como uma corrente filosófica. Em que pese cada qualter criado ferramentas conceituais diferentes e abordar temas de estudos distintos, em comum, são herdeiros do pensamento de Nietzsche e questionam tanto a essência das coisas como a soberania do sujeito.

2 *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas* é a primeira obra na Educação Física que trata de uma proposta curricular com aportes conceituais pós-críticos. Até então, os estudos na área com esses referenciais focavam as análises da história da Educação Física, da prática pedagógica e da formação docente.

possíveis confusões conceituais instauradas. A ampliação é mencionada como uma característica das teorias pós, qual seja: permitir a validação de saberes que comumente não são tratados no currículo escolar por não serem científicos ou por serem tomados como sincréticos, ingênuos. Nas teorias pós-críticas, tais saberes são possibilidades da construção de outras formas de produzir e explicar a realidade. O aprofundamento, por sua vez, tem maior destaque e dá o tom da sua ação, relacionando-se ao estudo das condições de existência da prática corporal, sugerindo uma atitude arquegenealógica no currículo, ancorada nas ferramentas de análise propostas pelo pensador francês Michel Foucault.

> O aprofundamento permite conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações e como elabora as percepções que os homens e mulheres têm de si próprios e do mundo que os rodeia (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 244).

As explicações acerca do currículo cultural deixam claro que tão importante quanto a vivência da prática corporal tematizada são as ações de leitura e interpretação[3] das relações de poder nela imbricadas. Apoiados em Kincheloe e Steinberg (1999), os autores alertam que a ausência de atividades de aprofundamento contribuirá para a manutenção das relações sociais desiguais que compõem o mundo vivencial dos estudantes.

Por outro lado, em *Praticando Estudos Culturais na Educação Física* (NEIRA; NUNES, 2009b), obra preocupada centralmente com o trato pedagógico, esses encaminhamentos ganham maior destaque. A noção de etapa é criticada e abandonada. Repetindo o que fora dito em Neira e Nunes (2006), o foco da ampliação e do aprofundamento reside nas diversas possibilidades de promoção de situações didáticas[4] com procedimentos diversos, tais como os usos de

3 Adiante, abordaremos a questão da interpretação no currículo cultural.

4 A fim de evitarmos confusões, esclarecemos que encaminhamentos ou dar caminhos acontecem por meio das situações didáticas. Estas se referem ao modo de organização das atividades que ocorrem nas aulas. Assim, ao encaminhar o mapeamento, a leitura, a ampliação, o aprofundamento, a vivência etc., a docência realiza situações didáticas como a distribuição de tarefas individuais ou em grupo, a leitura/escritura de um texto, audiência a vídeos, entrevistas, debates, pesquisas, análises, mediações, orientações em relação às vivências da prática corporal etc. Essas situações podem ocorrer em qualquer encaminhamento, são planejadas e escolhidas conforme a intenção docente diante das demandas decorrentes das problematizações geradas nas aulas.

> [...] palestras de especialistas ou pessoas que tenham uma história de vida marcada pela prática da manifestação; aulas demonstrativas com as pessoas praticantes matriculadas em outras turmas da escola ou moradoras da comunidade; análise e interpretação de vídeos e textos de vários gêneros literários; mediação do docente; e pesquisas orientadas previamente. [...] leitura de textos argumentativos; comparação de pontos de vista dos estudantes, do educador e dos membros da comunidade; análise de notícias ou ações de marketing; realização de debates, mesas-redondas com convidados, reprodução de programas de TV e documentários devidamente selecionados. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 34-35)

Além da exposição de uma gama de procedimentos diversos extraídos das primeiras experimentações do currículo cultural nas escolas, o livro indica em várias passagens algumas preocupações com a promoção das situações didáticas, articulando-as com seus princípios curriculares[5]:

> Sobre o princípio 'evitar o daltonismo cultural' mencionado neste livro, não se pretende que todos da classe participem da mesma forma fazendo as mesmas coisas. Enquanto uma parte da turma brinca ou joga, alguns alunos, tal como acontece na experiência cotidiana da cultura corporal, poderão observar, interpretar, registrar, sugerir, opinar ou regular (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 34)

A noção de ampliação ganha os seguintes contornos:

> [...] as atividades de ampliação, além de configurar a ação didática de forma diferenciada, promoverão a aprendizagem de novos conteúdos, agregando saberes àqueles identificados nas atividades anteriores. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 43)

Assim como a de aprofundamento:

> Com uma investigação mais aprofundada os estudantes poderão historicizar a prática corporal e reconhecer seu contexto social, político e histórico de formação, bem como as relações sociais

5 Mais à frente, Bonetto (2016) alarga o debate acerca dos princípios curriculares do currículo cultural, passando a tomá-los como princípios éticos-políticos ao entender que os mesmos consubstanciam um modo de vida docente.

> que influenciaram seus modos de ser e as forças que a mantiveram ou promoveram transformações. Além disso, será possível desconstruir os discursos que constituem as manifestações. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 43)

Como o foco era o trato pedagógico, os encaminhamentos não ganharam explicações, porém, sem dúvida, percebe-se a mudança e maior cuidado com a escrita em relação à primeira obra, dada a importância, para o currículo cultural, da presença de outros saberes e investigações das condições de existência das práticas tematizadas, aproximando-os de forma mais nítida do campo pós-crítico.

Nessa trilha, mediante uma pesquisa acerca dos modos como os docentes colocam o currículo cultural em ação, Neira (2011, p. 135) se preocupa em marcar as distinções entre ampliar e aprofundar os conhecimentos alusivos à prática corporal. Se a noção de aprofundamento estava explicada, o autor busca dar novos elementos para um melhor entendimento da ampliação.

> Ampliar implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios às representações e discursos acessados nos primeiros momentos [pelos alunos].

Podemos perceber que, enquanto encaminhamentos didático-metodológicos, ampliação e aprofundamento estão para além do simples contato com saberes expostos pelos colegas no transcorrer das aulas, como uma manobra do pipa, um passo do forró, o nome e o modo de execução de um golpe do jiu-jítsu, o local em que ocorrem bailes funk, uma estratégia para escapar da marcação em um jogo de pique-bandeira etc. Cabe destacar que essa valorização também decorre das marcas freirianas[6] que atravessam o currículo cultural. O mesmo acontece diante da exposição de conhecimentos científicos ou técnico-táticos por parte do docente. O currículo cultural também é um espaço de transmissão de saberes acadêmicos e superação das dificuldades dos alunos frente à prática corporal em estudo. Não se desconsidera a importância do contato e troca de conhecimentos entre os

6 Trata-se da dialogia que caracteriza o círculo de cultura proposto por Paulo Freire.

estudantes e entre eles e os docentes, pelo contrário, são relevantes para o currículo cultural.

Na prática, isso quer dizer que o professor ou professora pode abrir espaços em uma roda de conversa, em reunião de grupos de trabalho ou outra situação didática qualquer para aqueles que disponibilizam algum saber a respeito do tema em questão possam compartilhá-lo com os colegas. Do mesmo modo, pode aproximar dos alunos os conhecimentos técnicos e científicos, aqueles que de certo modo ainda são inéditos a turma. Por essa via, a forma de calcular o índice de massa corporal (IMC), as regras do voleibol, as técnicas de proteção para os movimentos ginásticos etc. são também didatizados. Não por menos, as experiências relatadas com o currículo cultural disponíveis no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo dão a perceber que a ampliação e o aprofundamento "estão para além" do contato com os saberes dos colegas e dos docentes ao proporcionar o acesso a conhecimentos inimagináveis.

Em termos metafóricos, ampliar é ir além dos limites do conhecimento que os alunos e docentes acessaram em meio à cultura. Ampliar tem relação com interagir com saberes muitas vezes não selecionados previamente pelo professor. Aprofundar é um movimento inverso, isto é, adentrar no "submundo" da cultura e compreender as forças que produzem a prática corporal que, muitas vezes, discentes e docente ou até mesmo os próprios representantes da manifestação desconhecem. Essas ações ajudam a entender que no currículo cultural os alunos não permanecem na sua própria cultura, tampouco se restringem à cultura do professor, como já foi aventado inadvertidamente por alguns.

## A ampliação no currículo cultural

Neira (2011) aproxima a noção de ampliação do conceito de hibridização discursiva (CANEN; CANDAU, 2002), qual seja, a possibilidade de negociação de significados discursivos e, com isso, o fomento para a ampliação de outras formas de pensar, fazer, dizer sobre a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Trata-se de viabilizar o acesso a saberes diversos, para além dos técnico-científicos, ou seja, os saberes da gente, nos dizeres de Corazza (1997). Michel Foucault nos ajuda a explicar esse encaminhamento.

Na primeira aula do curso *Em defesa da sociedade*, ao anunciar a investigação que seria discutida naquele ano no renomado *Collège de France*, Foucault (2016) aborda a insurreição dos saberes subjugados, localizando seu estudo no campo das lutas sociais contemporâneas. Explica que nos últimos quinze anos[7], as diversas maneiras de mobilização social constituíram críticas sociais e autônomas, legitimadas pelo uso de táticas específicas. Essa insurreição dos saberes subjugados inclui tanto os saberes "baixos", populares, do delinquente, do enfermo, do paciente psiquiátrico, quanto os saberes "altos", eruditos. Os saberes eruditos buscaram recuperar os conteúdos históricos que foram enterrados ou abafados por sistematizações formais ou coerências funcionais[8], acoplando-se com as memórias locais e com um objetivo político: "a constituição de um saber histórico das lutas e a atualização desse saber nas táticas atuais" (p. 13). O filósofo explana que essa insurreição não era contra o conhecimento científico, seu rigor, métodos, conteúdos, tampouco a favor da sua relativização ou da ignorância. Trata-se das lutas contra os efeitos centralizadores e totalizadores de poder, atrelados à instituição e ao modo como os discursos científicos operam em uma sociedade como a nossa. Discursos institucionalizados que tomam corpo nas universidades, nas escolas, na política[9].

7 O curso é de 1975-1976, o que nos leva a inferir que Foucault está a falar das intensas manifestações políticas e sociais que constituíram os anos 1960-1970, dentre elas, a consolidação da Guerra Fria diante da construção do muro de Berlim; o Concílio Vaticano II, que mudou a estrutura da Igreja católica; a contracultura e os movimentos hippie e pela liberdade sexual; os movimentos raciais nos EUA e os estudantis contra governos autoritários na França, Brasil e México; as lutas contra o apartheid na África do Sul; a Primavera de Praga; a invasão soviética decorrente na antiga Tchecoslováquia; a Guerra do Vietnã; o Setembro Negro, na Jordânia; o recrudescimento de conflitos árabes-israelenses; a agitação estudantil contra o governo de Salazar, anos antes da Revolução dos Cravos, em Portugal; as ações terroristas do IRA; o fim do franquismo na Espanha; guerras civis em vários países da África; além das lutas operárias, pacifistas e pelas mudanças nos sistemas psiquiátricos e prisionais, estes últimos com ativismo direto de Foucault etc.

8 Nesse caso, são os saberes que a própria Academia e as Ciências substituíram por questões interessadas, políticas ou pelos seus rituais. Como exemplo, à época de nossa formação, nos anos 1980, tínhamos as disciplinas de Higiene e Biometria nos cursos de licenciatura em Educação Física, que não compõem mais os currículos. Outro exemplo: nos anos 1980 e 1990, o pensamento de Jean Piaget era dominante nos estudos da Psicologia da Educação e hoje perdeu sua força. Foucault nos mostra que essas mudanças não decorrem de progresso, evolução, desenvolvimento, mas de lutas por hegemonia.

9 Vejamos os discursos da obesidade e da magreza. Não se nega que a obesidade ou a magreza podem ocasionar riscos à saúde dos sujeitos. A questão é como esse saber produz discursos e estados de dominação e tornam o obeso e o magro corpos abjetos. Outra questão é por que certos

Tomemos como exemplo a própria Educação Física. A crise epistemológica que atingiu a área nos anos 1980 se deu entre aqueles que lutavam pela imposição de um estatuto de ciência e os que a defendiam como área de intervenção (BRACHT, 1999), que se apoia em disciplinas científicas e pedagógicas. O que se pretendeu com isso? Instaurou-se, à época, o embate entre os saberes da prática e os efeitos de saber e poder dos discursos científicos. Dentre os resultados, temos a negação dos saberes dos diversos sujeitos que atuavam no ensino das práticas corporais, como as bailarinas, as yoginis, os mestres de capoeira, os técnicos esportivos, enxadristas e tantos praticantes que produziram conhecimentos específicos e, com isso, passaram a ser criticadas e menosprezadas as formas mais tradicionais de transmissão cultural, inclusive as milenares. Ademais, a capoeira, a yoga e até mesmo as brincadeiras populares ganharam ares científicos, determinando quem poderia ensinar e o que poderia ser dito no campo das práticas corporais. Por outro lado, gerou-se a imposição de exigências aos detentores desses saberes para obterem a qualificação universitária, tornando-a um amplo mercado.[10]

O trabalho de Foucault buscou dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico. Foucault adverte sobre o perigo dessas lutas, pois, muitas vezes, os saberes insurgentes correm o risco de serem colonizados. Em que se pese isso não ser novidade, atualmente assistimos à potencialização da pedagogização cientificizada de grande parcela das práticas corporais, como o circo, o parkour, o surf, a amarelinha etc., bem como da sua psicologização ou ressignificação como exercícios físicos, o que implica a propagação de discursos acerca dos efeitos positivos para a formação cognitiva e a saúde. Exemplos que dão o tom da preocupação de Foucault. Tal como ele, não negamos a importância das Ciências da Saúde, tampouco da Psicologia, das Ciências da Educação e das teorias do Comportamento Motor, que produziram novos

discursos e não outros produzem efeitos de dominação e exclusão. Afinal, não vemos piadas ou práticas de bullying com pessoas que apresentam gastrite, vigoréxicos, o denominado "distúrbio de games", entre tantas outras situações classificadas no CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) como acontece com a obesidade ou a magreza

10 Apoiado no Censo da Educação Superior de 2006, Alviano Jr. (2011) relata que 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados. Com base no Censo de 2011, Pimentel *et al.* (2013) constatam a existência de 1.058 cursos de Educação Física. O sistema CONFEF/CREFs, cujo surgimento pode ser atribuído ao mesmo fenômeno, indica 1.281 cursos em 2015. Estamos falando de um aumento aproximado de 72% em apenas uma década.

saberes em relação à atividade física e aos processos de ensino-aprendizagem. Queremos apenas destacar as lutas que mobilizam posições de assimetria e estados de dominação, estabelecendo hegemonias curriculares.

Além de proporcionar aos alunos o acesso a uma multiplicidade de saberes, a ampliação visa, também, à insurreição dos mesmos. É isso o que significa "estar para além". A ampliação visa fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, como aqueles que classificam os corpos em inteligentes e burros, graduados e não graduados, eficientes e deficientes, habilidosos e não habilidosos, esbeltos e feios, jovens e velhos, altos e baixos, em gêneros, etnias, raças, gerações, enfim em identidades fixas, determinando para sempre quem é quem, ou permitindo apenas a sua inclusão no rol dos normais quando se sujeitam aos discursos dominantes. Não por menos, a docência no currículo cultural traz para a cena os saberes dos envolvidos com as práticas corporais, das pessoas que colaboram para a sua existência (NEIRA, 2022). É bom que se diga que nenhuma prática corporal depende da existência de professores de Educação Física, o que de antemão coloca sob suspeita a exigência da profissionalização universitária para o trato desses conhecimentos ou que a escolha do que venha a compor o currículo da Educação Física seja determinada pela universidade. Com Foucault, o currículo cultural reativa os saberes locais, buscando desestabilizar os fundamentos dos discursos totalizantes e adverte acerca dos perigos de se tentar colonizá-los.

De maneira pragmática, isso requer da Educação Básica, do Ensino Superior e das iniciativas de formação continuada a incorporação de saberes de grupos distintos e a análise das forças que os atravessam e os posicionam nos discursos, moldando representações. Aprendemos com a obra de Foucault que tanto a produção como a circulação de certas verdades e regimes de verdade são pontos principais das formas de governo da população, de regulação cultural, o que permite compreender que o currículo contribui para isso. Afinal, é um dispositivo (NUNES, 2021) que deseja formar determinados sujeitos, determinadas identidades (SILVA, 1999), que se utiliza de uma miríade de tecnologias que impõem uma racionalidade específica, isto é, modos de pensar decorrentes de processos legitimados de seleção, divulgação e fixação dos saberes que valem, bem como das normalidades e, consequentemente, das anormalidades acerca dos comportamentos e das

visões de sujeito, sociedade, mundo e dos modos pelos quais os sujeitos se relacionam e se conduzem. Não por menos, o currículo é foco constante de disputa de interesses. Daí a insistência do Estado em impor um currículo comum. Na contramão desse processo, quando o currículo cultural encaminha situações didáticas de ampliação, pode favorecer que os interesses de grupos historicamente alijados do debate social e curricular façam parte do jogo, o que desestabilizará as relações de poder que levam à hegemonia de alguns.

## O aprofundamento no currículo cultural

O aprofundamento, nos dizeres de Nunes (2018), trata tanto de questionar qualquer ideia de origem, de essência, de fundamento da verdade acerca de uma prática corporal, como conhecê-la em profundidade, escavando as condições que permitiram a sua emergência e transformações. Nesse encaminhamento são promovidas situações didáticas pautadas em uma atitude arquegenealógica referenciada na arqueologia do saber e na genealogia do poder, como apresentou Michel Foucault.

A obra *A arqueologia do saber*, publicada em 1969, aborda o método analítico que o filósofo francês empregou em seus trabalhos anteriores: *História da loucura na Idade Clássica* (1961), *O nascimento da clínica: uma arqueologia do olhar médico* (1963) e *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1966), visto que não deixara claro seus procedimentos de pesquisa. Na primeira, Foucault explica que os sistemas de pensamento e conhecimento são regulados por regras próprias de cada área ou domínio para além das regras gramaticais e da lógica, que nunca são neutras ou fruto de consensos. Tais regras atuam de maneira imperceptível sobre a forma como os sujeitos pensam, falam e agem em determinado contexto e período histórico. Foucault elabora um forte argumento crítico acerca de vários temas da Filosofia, das Ciências Humanas e da história das práticas sociais, como a da loucura, das prisões, da sexualidade, afirmando a ingenuidade acerca da forma contínua (progresso) com que tratamos o passado e como isso influencia os modos de pensar e agir em nossa cultura, quase sempre excludentes e universalistas.

Para Foucault, os discursos que emergem em cada área do saber decorrem de um conjunto complexo de relações de força discursivas e institucionais. Os discursos compreendem uma formação discursiva que mobiliza objetos, conceitos, modos de enunciação e temas de origens distintas, definidos

por regras anônimas em meio a um processo caracterizado por rupturas e continuidades que se unificam na superfície do discurso. A formação discursiva acontece a partir da dispersão de elementos contidos em cada discurso. Nega-se, assim, qualquer noção de construção neutra dos saberes e de visões de mundo comuns. O discurso é um modo de falar, o que levou seus estudos a focarem apenas nas coisas ditas, nas suas emergências e transformações, sem qualquer pretensão de encontrar um significado transcendente, original ou geral das afirmações. Argumenta que os enunciados (a função de existência do discurso que emerge de acordo com as suas regras de formação) são compostos por regras que transmitem uma expressão discursivamente significativa e criam posições que permitem aos sujeitos dos discursos falar.

Para evitar confusões, é necessário dizer que Foucault não se preocupou com a linguagem e seus processos de significação. Na sua obra, a noção de significado difere do conceito de significação, isto é, segundo ele, o significado só ganha sentido discursivamente no interior de um enunciado e mediante as regras que o tornam significativo. Não se está a falar das regras gramaticais (a sintaxe e a semântica), pois não basta uma frase estar correta, pelo contrário, ela pode estar incorreta na sua formulação e ter sentido. O que isso quer dizer é que o significado das expressões resulta das condições em que emergem e existem dentro de um campo ou uma ordem de discurso e dependem da sucessão de enunciados que o precedem e se dispersam. Os enunciados que fazem o discurso funcionar, ter sentido, constituem as regras que estabelecem quais expressões são válidas ou não em determinado contexto histórico, quem está autorizado ou não a falar, qual proposição é verdadeira e qual é falsa. Além disso, eles não escondem nada. Não há nada escondido nos discursos. Nada a ser desvelado, interpretado, como formularam as visões marxistas e críticas da Educação (Física). A arqueologia nos ensina que o ato de interpretar somente pode levar o interpretante a outra interpretação, infinitamente. Com Nietzsche, Foucault afirma que não há fatos, só existem interpretações e avaliações - o que confere o sentido das coisas. Mais! Os enunciados também são acontecimentos, pois como outras regras culturais, eles aparecem e desaparecem em algum momento e sob certas condições. Se tomarmos a arqueologia enquanto método, será possível investigar o modo como ocorre a dispersão de enunciados que, como explicamos acima, Foucault denominou de formações discursivas.

Vejamos o caso da Educação Física. Como sabemos, sua forma escolarizada emergiu na transição dos séculos XVIII para o XIX, em alguns países da Europa ocidental. À época, os discursos relativos aos saberes de uma medicina social ganharam força diante do acirramento de problemas decorrentes da crescente urbanização das cidades e como parte de um plano de governo da população. A esses discursos podemos acrescentar outros, como o discurso da segurança das populações, que envolve o controle de possíveis contágios virais ou da circulação, proteção, detenção das pessoas; da organização arquitetônica e urbanística dos espaços; das práticas sexuais (e com elas os cuidados com a procriação, a higiene familiar, a educação dos filhos); dos problemas da degenerescência, da delinquência; dos relativos à produção e à força de trabalho; discursos acerca dos regulamentos e intervenções do Estado, entre outros. Não por menos, a Educação Física adotou os métodos ginásticos como prática pedagógica, uma vez que, pautados por discursos da saúde, atuavam sobre problemas ortopédicos; pautados por discursos econômicos, estimulavam corpos fortes para o trabalho; pautados por discursos políticos, visavam corpos dóceis; pautados por discursos da segurança, almejavam preparar os corpos para a defesa da nação, além de servirem para combater as mazelas dos vícios produzidos pela urbanidade, quando pautados por discursos morais.

Pode-se perceber que os discursos que tratam da Educação Física enquanto forma de educação do corpo não são uma essência, nem tampouco exclusividade da área, não advêm da evolução, progresso da sociedade ou obra de algum ser iluminado. Os discursos que a instauraram extrapolam preocupações pedagógicas, pois se articulam com outros que os antecederam e os seguiram: discursos médicos, biológicos, morais, da segurança, econômicos, políticos, morais, jurídicos etc. Cada qual com regras próprias que se alteram conforme a produção e jogos de força. Cada qual se combina com outros de formas distintas e se dispersam também indistintamente. Afinal, a ordem discursiva desses campos não é a mesma na contemporaneidade. Basta compararmos o discurso da saúde que acompanha a área no momento presente. A saúde deixou de ser da ordem do combate para assumir a lógica da promoção, logo também ocorreu a dispersão dos discursos das suas formas de intervenção pedagógica. Não podemos esquecer que um professor de Educação Física somente será reconhecido como tal se atuar e falar dentro dessa ordem

discursiva, que limita e estabelece a sua identidade (posição de sujeito). Do mesmo modo, é o docente que ao operar o discurso, promove a sua dispersão, pois a dispersão ocorre por conta das várias posições discursivas que o sujeito pode assumir no discurso. Posição na qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, bem como o que não pode e não deve, dentro de determinado campo e de acordo com a posição que ocupa no seu interior (docente, treinador, praticante etc.).

Analisemos outra situação: o que nos mobiliza a frequentar um curso de formação continuada (extensão, pós-graduação, especialização)? A ler um artigo científico? A assistir a *live* de um especialista? Recorrendo à arqueologia, podemos identificar os discursos que acessamos e afetam nosso modo de agir sem percebermos, fazendo-nos crer que resultam de decisões conscientes baseadas no nosso interesse. Quais seriam eles? O discurso da necessidade de atualização constante? Da incompetência para lidar com as novas demandas postas à escola e aos professores? Da busca da legitimidade para a Educação Física, logo para a profissão docente? Os discursos da inovação curricular? De progressão na carreira? É fácil notar que vários discursos aqui tensionados provêm de análises econômicas que envidam esforços para articular educação e produção. Também há os discursos da cidadania, que relacionam política e educação, os das lutas sindicais, que denunciam a precarização e reivindicam os direitos do trabalhador, além dos decorrentes do *ethos* neoliberal, que tratam do valor de si próprio, do auto-investimento e da auto-responsabilização etc. Com a ajuda da arqueologia podemos afirmar que o docente destes tempos somente será reconhecido caso se sujeite aos discursos da formação permanente, caso contrário, será taxado, etiquetado com as identidades de ultrapassado, acomodado, descompromissado. Não por menos, proliferam os cursos de formação, muitos deles ofertados pelo mercado da educação, que estão a governar as ações docentes sem que percebamos as forças que nos incitam a pensar, falar e agir.

Não estamos propondo que o docente que coloca em ação o currículo cultural faça uma arqueologia de todos os discursos que atravessam a prática corporal tematizada. O que se deseja é uma maior atenção aos modos como ela é falada, como seus discursos produzem identidades e formas de regulação. O que se propõe é o planejamento de situações didáticas cujos procedimentos levem os discentes a problematizar as formações discursivas que representam

a prática corporal e fixam identidades nos seus praticantes, a fim de mobilizar outras possibilidades de pensar, ver, dizer, ser, favorecendo a ressignificação daquilo que está dado, sem, no entanto, determinar o significado, as escolhas, nem tampouco definir o que seria melhor para todos.

A genealogia, por sua vez, é apresentada no ensaio *Nietzsche, a genealogia, a história*, publicado em 1971, em que Foucault analisa as reflexões do filósofo alemão a respeito das relações entre História e Filosofia. O pensador francês se dedica aos estudos das tecnologias e dispositivos de saber-poder, isto é, das estratégias e táticas que se apoiam em saberes para a produção de modos de governar a conduta dos outros e de si mesmo, em suma, o governo da vida dos indivíduos e da população no âmbito das sociedades modernas. Por meio da genealogia, busca compreender o surgimento de modos de ser singulares de sujeitos, objetos e significações nas relações de poder, articulando as práticas discursivas[11] e as não-discursivas. A genealogia se opõe à pesquisa da origem que, em certa medida, atende ao anunciado pela arqueologia, ou seja, ao praticar a história dos discursos pretende-se desnaturalizá-los, questionando

11 [...] "é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa". (FOUCAULT, 2008, p. 133). São as práticas discursivas que formam um determinado saber e determinam como podem ser falados, por exemplo, os saberes das práticas corporais. Por sua vez, as "práticas não discursivas" dizem respeito às condições sociais, econômicas, históricas e políticas, dentre outras que permitem que os discursos circulem e produzam efeitos. Basta lembrar do futebol de meninos e meninas durante o recreio. Podemos afirmar que, em outros tempos ou outros textos, o substantivo "meninas" não comporia este exemplo. Tampouco, as meninas participariam dos jogos do recreio com os meninos ou estariam, no máximo, reclamando pela sua presença. Do mesmo modo, nas práticas em que não há distinção de gêneros entre os praticantes, não se escutam expressões que menosprezam as meninas, tais como, "joga que nem homem"! Isso se deve às lutas dos movimentos feministas por direitos políticos, econômicos, civis etc. que produzem outras regras e condições para a elaboração de um tipo de discurso esportivo específico, que geram, por efeito, outros saberes, outras formas para referir-se à presença das meninas nos jogos do recreio, bem como outras formas para regular os modos de agir tanto dos praticantes como dos que apreciam. Podemos observar que há regras diferentes em cada lugar, em cada prática, que permitem ao sujeito entrar na ordem do discurso, independentemente de quem seja. O mesmo sujeito discursa de forma diferente em um jogo em que há presença de meninas daquele em que não há. Diante dessas lutas, desse acontecimento, é que podemos compreender porque a final da Eurocopa de Futebol Feminino de 2022 teve o maior público presente do que qualquer final da Eurocopa de Futebol, além da produção de novas práticas discursivas acerca da cultura corporal do futebol feminino. Não à toa, hoje, ao nos referirmos ao futebol em certas ordens discursivas, temos que lhe acrescentar um adjetivo (feminino, masculino, sênior etc.).

as leituras metafísicas da história, quais sejam, aquelas comumente empregadas para apresentar a trajetória das coisas aos outros, principalmente na escola.

Na história da origem das coisas, das nações, dos sujeitos, de cada esporte etc., as contingências do acontecimento são aceitas como percalços exteriores à essência da história. O que essa história busca é a identidade primeira como repetição da origem (FOUCAULT, 1992). Em tom ilustrativo, recuperemos a narrativa que nos foi apresentada sobre a história do basquete. Nela, um professor estadunidense vê crianças brincando de arremessar coisas em cestos de pêssego. Essa imagem serviu de inspiração para criar um jogo que pudesse ser realizado durante o inverno, mas que não fosse tão violento quanto o futebol americano. Com o tempo, as regras e o formato foram se modificando até adquirirem o desenho atual. Essa expansão é dada como linear e sempre envolve um sujeito fundante. Foucault explica que tal raciocínio, quando empregado na pesquisa sobre a origem das coisas, termina por apresentá-las como essências ou supra-históricas. Na visão de Nietzsche (1988), a origem é um ponto problemático. Não há origem divina, não há origem ideal, não há origem de uma forma em si, não há origem no sujeito, isto é, não há um sujeito inventor, idealizador. A origem é sempre a expressão de uma interpretação e de uma postura avaliativa que confere sentido e atribui valor a algo. Isso não é fruto de um sujeito brilhante, que se inspirou em algo que viu, leu, ouviu, como é o caso da narrativa do basquete. A origem (das coisas, do sujeito, do pensamento, do conhecimento etc.) resulta de complexos embates, inclusive do próprio sujeito consigo mesmo. Foucault acompanha a crítica de Nietzsche, ressaltando que sentimentos, emoções, impulsos, hábitos, inconstâncias, circunstâncias favoráveis ou contrárias são aspectos sobre os quais atuam uma rede complexa de disputas inerentes às relações de poder.

Explicitando os termos procedência e emergência, tratados por Nietzsche, Foucault problematiza a origem espetacular das coisas, sua identidade primeira, sua verdade, sua naturalidade, desmontando qualquer noção de um ato fundador [12]. A análise da proveniência diz respeito à articulação entre corpo e história, pois, para Foucault, é no corpo que os acontecimentos são inscritos.

12 Foucault fez a genealogia do sujeito moderno a partir da análise meticulosa de uma infinidade de documentos que versam sobre as práticas de suplícios, as disciplinas, as disposições e usos dos corpos nas instituições disciplinares, os métodos de autoexame, as práticas confessionais, laudos periciais, exames médicos, cartas contendo ordens de prisão etc.

A procedência indica a heterogeneidade e a proliferação de acontecimentos presentes nas narrativas sobre a origem das coisas, apontando o que há de contingente e descontínuo na história. A procedência é omitida nos discursos que procuram apresentar uma história lógica acerca da origem das coisas, desconsiderando aspectos que podem causar rupturas à identidade proposta. A análise do sujeito, das práticas (corporais, considerando os objetivos deste texto) e de suas identidades conduz o genealogista aos diversos acontecimentos heterogêneos pelos quais as coisas se formaram, de modo que a indicação da proveniência permite a dissociação do Eu das identidades constituídas. A procedência marca os acidentes. "É descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente" (FOUCAULT, 1992, p. 21).

A emergência, por sua vez, é o ponto de surgimento. Trata dos acontecimentos, da maneira como se articulam suas significações aos jogos de força, às relações de poder. A análise da emergência procura escavar as condições que fizeram certas ideias, práticas, modos de ser, objetos etc. aparecerem. Busca identificar, na descontinuidade dos acontecimentos, os diferentes e sempre móveis sistemas de domínio, de submissão a que as coisas se vinculam, tendo em vista que aquilo que emerge nos acontecimentos e com eles a sua significação, depende do estado das forças em dado contexto histórico, político e social. Ao questionar a emergência, é preciso atentar às lutas, aos confrontos entre posições distintas, às estratégias e táticas utilizadas nos jogos do poder, ao modo como indivíduos e grupos divergentes buscam assegurar sua própria dominação ou então revertê-la, seja pelo questionamento, pela resistência, pela negociação ou inversão das regras existentes ou instauração de outras, fazendo com que as alterações nos jogos de força estejam, no limite, sujeitas ao acaso das lutas. Na genealogia foucaultiana, a investigação das condições em que a emergência aconteceu implica a atenção às relações entre os processos de dominação e significação, pois qualquer interpretação dos acontecimentos somente pode se orientar pelas perspectivas daqueles que estão na contenda, principalmente os que se sobrepuseram aos outros. Fazer a genealogia é chegar ao conhecimento dos mecanismos de dominação, regulação, controle, normalização das condutas que estão dispersos no cotidiano de forma imperceptível para muitos. É, de modo metafórico, adentrar aos bastidores do teatro, aos vestiários dos

atletas, às reuniões de diretoria etc., escancarando o funcionamento, os porquês, os jogos de forças, as estratégias que formam alguns discursos como verdadeiros e outros não. Arqueologia e genealogia não são essencialmente fases, mas formas de investigação de discursos e saberes no que possuem de heterogêneo com relação aos aparentes privilégios dados à história. Cabe reforçar que essas análises foucaultianas fomentaram as noções de cultura, identidade e representação produzidas por Stuart Hall e assumidas pelos Estudos Culturais, campo teórico que influencia o currículo cultural. A cultura é o território de lutas em que os embates entre as forças acontecem, tendo em vista a produção de práticas discursivas e não discursivas, o processo de significação e o seu controle, logo, do que vem a ser a realidade e como ela pode ser enunciada. Por sua vez a identidade e a representação são efeitos das práticas discursivas, que objetivam fixar os indivíduos em determinadas posições de sujeito, sujeitas ao acaso dos acontecimentos, da dispersão dos enunciados, dos regimes de verdade decorrentes das lutas (HALL, 1998; 2016).

Problematizemos a história do basquete descrita acima com a ajuda da genealogia. Nada é dito sobre o modo de vida das crianças que brincavam com os cestos, tampouco as suas motivações e condições que fizeram com que elas ali estivessem. Também se desconhece a trajetória do professor James Naismith, seus interesses, posicionamentos, emoções e a relação com seus pares, alunos, com a direção da Associação Cristã de Moços (ACM), local onde a prática, em tese, foi "inventada"; não se questiona porque tal tarefa lhe foi atribuída, nem como reagiu. Em relação a ela, nada se diz das aulas de Educação Física que nela ocorriam, apenas do frio que impedia as práticas externas. Tampouco se explica porque a ACM estava sediada em Springfield, Massachusetts, nos Estados Unidos, e como é a sua constituição institucional; a identidade docente na época; o papel e a importância atribuída às atividades físicas na sociedade estadunidense e na ACM (e à própria ACM) na formação dos jovens; se a decisão pela invenção de um novo jogo foi consenso; por que essa proposta tornou-se necessária; quais eram os discursos que produziam os jovens de então; quem eram eles, como se relacionavam com as atividades físicas; quais estudantes jogaram as primeiras partidas e por que foram escolhidos, como reagiram, quais saberes disponibilizavam para a realização da prática; a relação entre os aspectos religiosos que guiam a instituição e a docência, os jovens, as atividades físicas, as políticas educacionais naquele

contexto etc. A genealogia mostra que ninguém é responsável pela emergência de algo, sua criação, uma inspiração. Ela se produz no interstício.

A genealogia mostraria que o acaso das condições do tempo, do horário das tarefas e de descanso das crianças, as formas de dominação entre os sujeitos envolvidos, as questões institucionais, entre tantos aspectos que regulam as ações possibilitaram a emergência do basquete. Com certeza, caso fosse feita, a genealogia do basquete mudaria a história neutra e asséptica que nos foi apresentada, assim como a de toda a sua expansão. A história do basquete ou de qualquer outro esporte é efeito de instituições, práticas e discursos com seus jogos de força, que produzem múltiplos e difusos pontos de origem e trazem consigo a marca desses jogos, dessas histórias esquecidas[13].

Em semelhança ao papel da arqueologia, no currículo cultural não estamos propondo que o docente se torne um genealogista das práticas corporais, o que, por sinal, seria muito bem-vindo para as pesquisas da Educação Física, visto a carência desses estudos na área. Se está a frisar que aprofundar o conhecimento não é trazer a história monumental de uma prática corporal, seu ato fundante, sua data, local de ocorrência, seu herói fundador, sua identidade eterna, tal e qual comumente acontece nas aulas do componente e que muitas vezes servem para atribuir à mesma, equivocadamente, diga-se de passagem, nuances críticas. Esse modo de apresentar a história afirma essências, verdades, identidades, a fim de apaziguar nossas inquietudes. O aprofundamento tenciona afundar qualquer ideia de origem ou fundamento verdadeiro, questionar a verdade daquilo que se conhece como essência e, com isso, problematizar, também, quem conhece (quem escreveu a história e o inventor de algo), o que implica na crítica ao próprio fundamento antropológico do saber, isto é, a crítica ao sujeito do conhecimento, do sujeito

13 Cabe dizer que a expressão relações de força (ou jogos de força) não se refere aos sujeitos e às instituições em si. Não se trata de um contra outro. Ao longo de sua obra, Nietzsche nos diz que uma coisa não existe como coisa, não existe como algo divino, não existe enquanto indivíduo; a coisa também é uma força. Isso implica dizer que sempre há uma força em relação a outras forças; nenhum corpo teria uma força essencial nele mesmo; a essência de um corpo é a relação com outra força. Nesse jogo, a depender dos embates, das apropriações que o corpo sofre, ele vai ter o sentido da força dominante. A história de um corpo, de uma coisa, é sempre a sucessão e a coexistência das forças que dele se apossaram. Haveria, assim, uma coexistência de forças, uma dominante, que dá o sentido, o valor atual do fenômeno que nos aparece e também as forças subjugadas, que coloca o sentido sempre aberto e em disputa. O ser da coisa, das instituições, do Estado, do sujeito, do corpo, é um conjunto de forças dominantes e subjugadas.

soberano[14]. Fazer a arquegenealogia dos discursos e dos poderes, mostrar as fragilidades do sujeito cognoscente diante do acaso das lutas é afirmar a história como decorrente de nossos posicionamentos e ações. Em suma, é favorecer a ressignificação, em nome da vida e de seu poder de criação. É, mais uma vez, fazer do currículo um espaço-tempo de tensionamento das verdades propagadas pelos grupos hegemônicos e, por que não dizer, interesseiros.

## Na prática, ampliação e aprofundamento se misturam

*Educação Física cultural: o currículo em ação*, publicada em 2017, é uma das várias coletâneas de relatos das experiências com a proposta. A análise desses registros dá visibilidade ao modo como docentes traduzem e interpretam os encaminhamentos didático-metodológicos da ampliação e aprofundamento. Neira (2017) explica que os relatos de experiência mostram uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, os discursos pedagógicos que perpassam suas convicções e impelem suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e a análise desses materiais permitem conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo. Do mesmo modo, destacamos que são ficções, pois nenhuma escrita em si é o que ocorreu nas aulas. Arquegenealogicamente falando, trata-se de seleções do que narrar feitas por docentes marcados pelas condições de existência dos relatos do currículo cultural, da Educação Física, da Educação etc. Por isso, concordamos com Borges (2019) quando concebe os relatos de experiência como produtores de sentidos e não como cópias de um fato.

Também atravessados por intencionalidades, selecionamos quatro dentre as dezessete experiências reunidas nessa obra. O critério adotado foi a

14 Foucault (1995) procura questionar esse sujeito como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível, em que a verdade aparece. Ele irá pensar na constituição desse sujeito dentro da história e dos discursos, não fora deles.

explicitação dos encaminhamentos de ampliação e aprofundamento pelos seus autores, a heterogeneidade dos temas de estudo, das problematizações dos discentes e das situações didáticas.

Na primeira, o professor Marcos Ribeiro das Neves relata a tematização do maracatu num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo; na segunda, o professor Clayton César de Oliveira Borges narra o estudo da luta olímpica numa escola estadual de Sorocaba (SP); na terceira, o professor Jorge Luiz de Oliveira Júnior descreve o tratamento da ginástica rítmica numa escola municipal paulistana e, por fim, o professor Leandro Rodrigo Santos de Souza explana sobre o trabalho pedagógico com o tênis numa escola estadual situada na capital paulista.

O professor Marcos recorreu a situações didáticas que envolveram trabalhos em grupo, assistência a filmes e imagens que tratavam das condições desumanas dos negros escravizados, análise de narrativas sobre o comércio dessas pessoas, conversa com brincantes do maracatu, construção de instrumentos, ensaios com batuques e realização de cortejos. Com isso, permitiu aos discentes perceberem as narrativas em que se apoiam as representações racistas acerca do negro e suas tradições culturais, bem como disponibilizou múltiplas histórias da presença do maracatu na tradição folclórica brasileira e, particularmente, na comunidade escolar. Defronte à multiplicidade de enunciados, os estudantes puderam tensionar o modo como suas falas representavam o maracatu e seus brincantes, ressignificando tanto a prática e os praticantes como a si mesmos, produzindo outra forma de se conduzir (pensar, falar, agir) nessa temática.

Comentários a respeito da "Olimpíada" que emergiram durante o mapeamento do universo cultural corporal da comunidade, levaram o professor Clayton a definir a luta olímpica como tema de estudo. No decorrer dos trabalhos, para além de várias vivências da luta, as crianças assistiram a vídeos que fomentaram discussões acerca dos movimentos olímpico e paralímpico e acessaram os sites oficiais dos Jogos Olímpicos e dos Jogos Paralímpicos Rio 2016. O mesmo recurso foi utilizado para apresentar as técnicas da luta, suscitando o seu emprego. A leitura de imagens de lutadores na Grécia Antiga permitiu às crianças estabelecer relações com a prática corporal, comparando traços religiosos, esportivos e competitivos que conferiram popularidade

às lutas naquele contexto. Elas se surpreenderam com a noção de corpo enquanto obra de arte materializada na ocorrência de lutas sem vestes.

Os registros fotográficos das próprias vivências foram analisados com o intuito de propiciar uma outra experiência estética e traçar um paralelo com as pinturas e um dos sentidos atribuídos à prática corporal. Dúvidas concernentes às regras e pontuação foram esclarecidas mediante o acesso ao conteúdo produzido por distintas federações e a participação das mulheres na modalidade despertou debates interessantes, o que levou o professor a apresentar um vídeo que narra a história de uma lutadora cubana de 11 anos de idade. As turmas visitaram uma academia, experimentaram uma rotina de treinamento e entrevistaram um praticante de luta olímpica.

O tratamento culturalmente orientado da luta olímpica gerou uma variedade de conhecimentos e reflexões que, na visão do professor, fomentaram, em alguma dimensão, a produção de novas percepções, significações e formas de dizer, levando as crianças a distinguir as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operar criticamente no que concerne a alguns de seus regimes de verdade.

A tematização da ginástica rítmica desenvolvida pelo professor Jorge ancorou-se no projeto pedagógico da instituição, que priorizou o reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na comunidade. A prática foi definida após as meninas se queixarem que até então só haviam estudado manifestações masculinas. Recuperando seus registros dos anos anteriores, o professor deu-se conta do privilégio concedido às práticas habitualmente realizadas pelos homens.

Os trabalhos começaram pela assistência a um vídeo que tratava de uma apresentação individual no campeonato mundial de ginástica rítmica; outro que versava sobre um grupo de crianças que realizava gestos técnicos com alguns aparelhos e um terceiro que consistia numa apresentação coletiva com fitas e bolas. Os meninos reagiram negativamente, recusando-se a participar das aulas, alegando que "isso era coisa de mulherzinha". Nas vivências iniciais, as crianças buscaram reproduzir as gestualidades observadas nos vídeos utilizando os materiais disponíveis: corda, arco e bola. As fitas foram confeccionadas pelo próprio docente com cetim e pequenos bastões, enquanto pinos de boliche de plástico foram transformados em maças. Uma das alunas que era praticante auxiliou os colegas com orientações técnicas.

Explicou que não havia uma sequência correta e que a coreografia é montada de acordo com a música.

Com a ajuda da professora responsável pela sala de informática, em pequenos grupos, pesquisaram a gestualidade comumente empregada em cada aparelho e, aos poucos, as vivências foram se diversificando. O professor promoveu a leitura compartilhada de um texto extraído do site do Comitê Olímpico Internacional que relacionava a prática da ginástica rítmica à delicadeza feminina. Essa representação foi questionada pelas crianças devido à naturalização da mulher como delicada. Na aula seguinte, assistiram a um vídeo que apresentava a modalidade sendo realizada por homens com gestos assemelhados a técnicas de artes marciais. A turma foi incentivada a investigar na internet ou em outras fontes por que a ginástica rítmica era vista como prática feminina. Surgiu a ideia de conversar com uma representante da modalidade previamente contatada pelo docente. Elaboraram conjuntamente um questionário que dizia respeito à sua inserção na prática, se ela poderia apresentar outras técnicas de manuseio dos aparelhos e a opinião dela com relação à exclusividade feminina na modalidade. A entrevista realizada por uma estudante foi gravada em vídeo e apresentada às turmas que se surpreenderam com a história narrada e com o fato da praticante defender a ginástica rítmica como exclusividade feminina. Nesse momento, uma criança reagiu: "Professor, será que ela conhece a ginástica rítmica que os homens fazem?"

Numa das aulas, uma aluna trouxe uma fita fabricada por ela mesma com a ajuda do seu pai. O professor pediu que explicasse como havia feito. Ela disse que sua avó era costureira e que havia lhe dado uma fita de cetim, e que a madeira foi aproveitada de uma velha gaiola que seu pai desmontara. Três meninas sugeriram a organização de um festival de ginástica rítmica. As turmas aceitaram o desafio e passaram a planejar coreografias individuais ou em grupo. Enquanto isso, o professor seguia com a problematização do marcador de gênero que atravessa a prática corporal, recorrendo a textos e vídeos que abordam o assunto de diversos ângulos e abrindo espaços para as meninas externarem seus posicionamentos a respeito. Não foram poucos os relatos de experiências de preconceito dentro e fora da escola.

Na primeira conversa organizada pelo professor Leandro acerca do tênis, os estudantes citaram diferentes equipamentos esportivos, nomes de atletas,

campeonatos, entre outros detalhes da ocorrência social da prática corporal. Após algumas aulas de vivências, as turmas assistiram vídeos de jogos em que observaram como as partidas iniciam, a pontuação, o posicionamento dos atletas, árbitros e torcedores. Perceberam que a sistemática de contagem dos pontos diverge de outros esportes. Consultando as regras oficiais, deram-se conta que a partida se organiza em 4 games, cuja pontuação é 15, 30, 40 e 60. Diante da curiosidade despertada, o professor orientou a realização de pesquisas sobre a história do tênis, com a intenção de identificar a época, a cultura do lugar, como eram os jogos, quem eram as pessoas que o praticavam e por quais motivos o tênis foi criado.

Uma parcela dos estudantes disse ter lido que o tênis teve origem na França, onde monges teriam realizado as primeiras partidas. Outros apuraram que a modalidade era de origem inglesa, pois foi na Inglaterra que recebeu, pela primeira vez, o nome de tênis. O professor apresentou textos com outras versões. Alguns pesquisadores apontam que o tênis é praticado há milhares de anos, com indícios do jogo na Grécia Antiga, enquanto outros afirmam que o antigo *jeu de paume* praticado no atual território francês durante o século XII e que tinha por finalidade promover entretenimento entre as cerimônias religiosas passou por inúmeras mudanças até configurar-se como o tênis que conhecemos.

Certos materiais disponibilizados pelo professor associam o sistema de pontuação do tênis à Astronomia. Outros afirmam que o sistema de pontuação decorre da divisão das horas por 60 minitos, pois antes do sistema decimal era usado o sistema sexagesimal. Ainda há aqueles que estipulam que a pontuação é dessa forma em razão da existência de mais três linhas de fundo e ao fato de que, a cada ponto ganho pelos praticantes, eles avançavam algumas jardas à frente. As situações didáticas organizadas pelo docente permitiram aos discentes tanto colocar sob suspeita a noção de uma verdade única sobre as coisas, como perceber que há várias perspectivas e narrativas sobre o mesmo tema e que uma delas se torna hegemônica, dominante ou a verdadeira explicação, a depender da correlação de forças.

Convidadas a fazer leituras da prática corporal, as turmas identificaram a predominância de pessoas brancas, altas, fortes, magras, ricas, inteligentes, educadas, bonitas, com nomes estranhos e cabelos lisos. Uma aluna chegou a perguntar: "Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos

só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco?" Incomodado, um colega disse que tinha visto um atleta negro com cabelo rastafári. Após uma rápida pesquisa no YouTube, o professor convidou as turmas a assistir ao jogo entre Dustin Brown e Rafael Nadal e partilhar observações, enfatizando as características físicas e as estratégias utilizadas pelos atletas.

O professor observou que para alguns estudantes o tênis interessa mais às pessoas brancas devido à origem da modalidade, enquanto parte deles acreditava que o principal motivo era que as pessoas negras achavam esse esporte chato. Questionados se era fácil tornar-se jogador ou jogadora de tênis, a princípio, responderam que era só jogar bastante. Decidiram, então, pesquisar como Rafael Nadal e Dustin Brown se tornaram jogadores profissionais. Perceberam proveniências sociais distintas, o que influenciou as respectivas carreiras. Essa discussão entremeava os inúmeros momentos de vivência, ocasiões em que experimentavam jogar em vários formatos (individual, dupla, trio) e arriscando técnicas diversificadas com base nos vídeos assistidos. O convite a um professor de tênis para conversar com as turmas reavivou a discussão sobre a trajetória de vida dos representantes da modalidade e as restrições de acesso a essa prática corporal. O interesse no assunto levou à assistência de uma entrevista da tenista brasileira Teliana Pereira em que discorre sobre o início difícil e a importância de espaços públicos que permitam a disseminação do esporte. Constataram que as condições econômicas impactam profundamente as trajetórias pessoais, para além das opções esportivas, ou de um talento ou dom concedido por Deus.

Percebe-se nas experiências sitentizadas que ampliar e aprofundar conhecimentos não são etapas, são formas de dar caminhos ao que se estuda. Decorrem do devir-aula, do acontecimento dos encontros entre os sujeitos e a cultura, das problematizações que emergem no acaso das aulas. Elas podem ser fomentadas a qualquer momento e várias vezes, desde que se tornem importantes a compreensão do que se faz, sente, lê (nas práticas), fala, enfim das vivências nas aulas e das relações que se estabelecem entre elas e os modos como os discentes são produzidos na cultura. Também não são sequenciais ou pré-requisito uma da outra. Muitas vezes, ampliar é preciso e aprofundar não emerge nas problematizações. Em outras, acontece justamente o contrário. Por vezes, a ação docente pode promovê-las ao mesmo tempo, como no caso

em que o professor Marcos organizou a assistência a um filme[15] em que, por meio de imagens, narrativas e debate sistematizado, os alunos ampliaram o que sabiam sobre o comércio de escravizados, como aprofundaram seus conhecimentos acerca das condições históricas que criaram as técnicas de transporte, os efeitos disso e das lutas constantes por libertação, algo ainda pouco abordado nos livros didáticos.

## Para continuar a pensar, fazer, dizer, criar...

Reiteramos: no currículo cultural os estudantes não permanecem naquilo que sabem; não se relativizam os saberes; não se negam conhecimentos científicos, técnicos e escolares, tampouco rejeita-se a sua transmissão. O que se afirma é que o conhecimento não é fruto da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Com Nietzsche e Foucault aprendemos que o conhecimento, a verdade do objeto conhecido é inseparável da singularidade do acontecimento, da contingência, dos jogos de força, das relações de poder, que por meio de mecanismos diversos um determinado conhecimento se estabelece e apaga os embates que o produziram. Ele não é neutro, tampouco natural. Ocorre e é elaborado em espaços e tempos específicos.

Se tomarmos esses pressupostos, entenderemos que é na cultura que esse embate é produzido. Com isso, não é possível compreender o ato de conhecer como universal, como privilégio de alguns, tampouco é a condição para a tomada de consciência do sujeito com vistas à emancipação. Sendo assim, o objetivo central da educação moderna é questionado, logo, da Educação Física tradicional e crítica. Afinal, trata-se de uma educação da razão para o alcance da verdade e com ela o alcance do esclarecimento. Como nos diz Foucault (2009, p. 25):

> [...] conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento.

15 Amistad, 1997 (EUA). Direção: Steven Spielberg

> Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha.

Se o conhecimento é resultante de embates, o que se produz são efeitos da vontade de verdade que nos conduzem, nos constituem. O currículo cultural problematiza o modo como esses efeitos produzem as práticas corporais, seus praticantes, como regulam a ambos (praticar, falar, agir reagir etc.), criam exclusões, constroem conhecimentos e discursos. Essas problematizações produzem o estudo, isto é, a tematização da prática corporal, em meio às vivências, leituras e ressignificações acerca dos modos de pensá-la, vê-la, dizê-la, fazê-la e, também, acerca das relações que cada um estabelece consigo, com o Outro e entre si mesmo e o tema estudado.

O que viabiliza esse processo é o trabalho pedagógico sistematizado, mas aberto ao devir, que permite aos discentes perceberem os jogos de força que constituem a vida. Reconhecer para tensionar saberes e poderes é importante. Igualmente importante é vivenciar a prática. Mas apenas isso não basta. É preciso que a vivência seja repleta de possibilidades que desestabilizem certezas, partilhem significados, analisem discursos e potencializem a diferença, ou seja, há que se criar aberturas para diferir do que está dado. A ampliação permite a partilha, o acesso a outros saberes e, principalmente, a insurreição daqueles saberes que foram colocados à margem para indicar o caráter das lutas, estimulá-las, potencializá-las. O aprofundamento fortalece o seu acontecimento e escancara as portas para o enfrentamento da naturalização das coisas do mundo, desconstruindo discursos e significações que hierarquizam modos de ser, em qualquer tempo e lugar. O que se pretende é a divergência afirmativa para fomentar o ato criativo. Parafraseando Deleuze (2006), é combater a imagem dogmática do pensamento, principalmente porque o dogmatismo dessa imagem é operado e mantido por um *path*os moral que se coloca de maneira oportunista, a fim de inviabilizar qualquer forma de vida singular que possa acontecer.

Ampliar e aprofundar são os elementos para a problematização das condições que permitem a linguagem produzir a realidade e que nos dizem quem somos nós e como atuamos nesse mundo. Esses encaminhamentos didático-metodológicos, ao construírem outras ferramentas para a leitura das práticas corporais e de si, favorecem a atitude e o desafio do viver

afirmativo, pois instigam o perspectivismo e não a unicidade, mobilizam a solidariedade no encontro dos vetores de saber-poder que nos subjetivam e nos governam. Mais do que vivenciar, aprender novos conhecimentos, ampliar e aprofundar permitem ressignificar o pensar, tomando-o como ato político, isto é, estranhar a si e as coisas do mundo, tensionar a linguagem que o produz e territorializa. Com eles, o currículo cultural aposta na promoção de forma-de-vida[16], vidas capazes de criticar as formas hegemônicas que produzem discriminação e violência contra grupos minoritários nos jogos de poder; aposta no questionamento e transgressão dos padrões normativos que produzem exclusões; aposta no pensamento do não pensado, na criação de uma vida mais digna e possível de ser realizada. Afirmar a diferença e não a identidade, a diferença e não o mesmo, como condição de existência.

## Referências

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos** (Homo Sacer, IV, vol 2). São Paulo: Boitempo, 2017.

ALVIANO JR., W. **Formação Inicial em Educação Física:** Análises de uma Construção Curricular. 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/wilson_02.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

BORGES, C. C. O. Sprawl, arm drag, double leg, touché... tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 30-41. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_03.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

16 Em vários de seus ensaios, o filósofo italiano Giorgio Agamben apresenta a noção forma-de-vida em detrimento de formas de vida. Em *O uso dos corpos* (Homemo Sacer, IV, 2) dedica uma das três partes do livro ao tema. De forma sucinta, a noção de forma-de-vida critica as formas de vida que a modernidade impõe aos seus sujeitos (identidades). Como herdeiro de Nietzsche e de Foucault, Agamben explica que a forma-de-vida não se deixa capturar por imposições, por formatações externas, pois ela é sempre singular, possível, é primeiramente potência. Apoiados no filósofo, destacamos que nos atuais tempos em que a política, a educação, a saúde e as práticas corporais foram cooptadas pelo *ethos* neoliberal com seus dispositivos de consumo, poder de compra, de sujeitos, utilidades e empregabilidades dos corpos, que incidem nas atuais patologias como a depressão, a dessimbolização, o gozo de si mesmo etc. (DARDOT; LAVAL, 2016) torna-se necessário um currículo-aposta, um currículo que potencialize forma-de-vida, vidas sempre abertas à diferença e não a ela refratário.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade:** uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_02.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciências:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

CORAZZA, S.M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

DARDOT, P.; LAVAL. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS. H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além da hermenêutica e do estruturalismo). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT. M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1992. p. 15-37.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC,** São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_40.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas críticas.** [S.l], v.28, p. e40779, 2022. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_69.pdf**. Acesso em: 16 out. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 163-177. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_11.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral:** um escrito polêmico. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.) **Ensino Fundamental – p**lanejamento a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018.

NUNES, M. L. F. O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 659-681, abr./jun. 2021. Disponível em: **https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47358/35601**. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. O. Quando a mulher continua sendo a "outra" na ginástica rítmica. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 115-127. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/oliveira%20junior_01.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.

PIMENTEL, F.C.; LAZZAROTTI FILHO, A.; INÁCIO, H.L.D.; HÚNGARO, E.M.; MASCARENHAS, F. Expansão profissional do Ensino Superior e Formação Profissional em Educação Física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação à distância. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 16, n. 4, p. 9561270, out./dez. 2013. Disponível em: **https://revistas.ufg.br/fef/article/view/26072**. Acesso em: 26 ago. 2022.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, L. R. S. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 128-142. Disponível em: **http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_08.pdf**. Acesso em: 26 ago. 2022.