

# As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física<sup>1</sup>

Marcos Garcia Neira  
Mário Luiz Ferrari Nunes

## Contexto e intenções

Goiânia, setembro de 2017. Durante o XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), integrantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF<sup>2</sup>), conhecido pela sua produção alinhada às chamadas teorias pós-críticas, ofereceram dois minicursos: *Contribuições das teorias pós-críticas para o ensino da Educação Física* e *Currículo cultural da Educação Física: pressupostos teóricos e prática pedagógica*. O levantamento das expectativas dos participantes ao início das atividades apontou o desejo de compreender o que distingue a pedagogia pós-crítica da Educação Física, também chamada de cultural ou currículo cultural. Para atender a tal demanda, os aspectos político-epistemológicos e político-pedagógicos que caracterizam a vertente foram esmiuçados e exemplificados com a exposição e debate de relatos das experiências realizadas por professores e professoras em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo.

Os acontecimentos de Goiânia se assemelham a muitos outros que tiveram lugar nos eventos nacionais ou regionais organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Desde 2005, quando, em Porto Alegre, na 16ª edição do CONBRACE, os resultados de uma pesquisa-ação

---

<sup>1</sup> Durante a produção deste capítulo recebemos a notícia do incêndio que ceifou a vida de 10 jovens jogadores de futebol do time do Flamengo. Não se trata somente de uma “tragédia” que poderia ter sido evitada. É mais um resultado da lógica social que sela o destino de uma parcela imensa da população brasileira. Outro caso em que vidas e sonhos são assassinados.

<sup>2</sup> [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)

com o currículo cultural da Educação Física foram apresentados e discutidos pela primeira vez nesse importante fórum em que se discute a produção científica da área, os questionamentos e, principalmente, as comparações com a proposta crítica têm se repetido. Com o passar do tempo, a Educação Física culturalmente orientada marcou presença e ganhou visibilidade nos encontros científicos organizados pela entidade. Simultaneamente, a produção sobre o assunto deixou de se restringir aos membros do GPEF. Trabalhos oriundos de vários estados brasileiros têm lugar nas atividades organizadas pelo GTT Escola e, o que é mais importante, frequentam muitas realidades escolares pelo país afora.

O fazer cotidiano em cada escola reforça o aspecto metamórfico do currículo cultural e a plasticidade que o caracteriza. Ele não está em mudança, dizem os professores e professoras. Ele é a própria mudança. As várias pesquisas descritivas que tentaram apreendê-lo, identificá-lo, apenas reforçaram a sua plasticidade. Não é por acaso que a abertura do seu *modus operandi* foi tomada como *escrita-curriculo*<sup>3</sup> ou *metáfora da capoeira*<sup>4</sup>. Apesar disso e longe de resolver todas as dúvidas a respeito, aproveitamos as comemorações dos 40 anos do CBCE para expor alguns argumentos que possam fomentar o debate no terreno acadêmico ou subsidiar as discussões nos momentos de formação inicial ou continuada de professores e professoras.

Como qualquer outra teoria curricular, a perspectiva cultural da Educação Física amalgama as dimensões político-epistemológica e político-pedagógica. Importante frisar a inseparabilidade desses aspectos, ou seja, cada qual é condição de existência do outro. Cientes das consequências de décadas do ideário tecnicista na educação, o alerta ajuda a evitar que o currículo cultural seja pensado simplesmente como método. Isso ficará evidente nas explicações a seguir.

<sup>3</sup> Em obra anterior (NEIRA; NUNES, 2009a) tomamos de empréstimo o conceito elaborado por Sandra Corazza para afirmar o currículo cultural como alternativa à homogeneização e ao engessamento que as pedagogias monoculturais insistentemente vêm repetindo na Educação Física.

<sup>4</sup> “A capoeira, aqui utilizada com sua flexibilidade improvisadora e resistência aos métodos de ensino e treinamento positivistas, não é só uma manifestação lúdica, é também uma forma de enfocar a vida. O capoeirista no seu improviso, atua tanto individualmente, como em harmonia com o seu adversário e o cosmos. É a sua individualidade que catalisa a tensão criativa do grupo, que canta e batuca mais forte, estimulando-o a realizar gestos novos e nunca imaginados. Quando a ‘metáfora da capoeira’ se introduz como princípio curricular, tanto os estudantes afrodescendentes quanto os pertencentes a outros grupos étnicos inserem-se nos modos africanos de ver e ser (NEIRA, 2010, p. 198).

## A dimensão político-epistemológica

O currículo cultural da Educação Física organiza-se a partir das nomeadas teorias pós-críticas do currículo. Expressão que, embora presente na literatura estrangeira, nestas terras, é atribuída a Tomaz Tadeu Silva (1999). Com ela, o autor se refere a um conjunto de pensadores que ancoram as análises e propostas no campo de estudos do currículo no Brasil.

O termo pós, como explicado por Lyotard e Bhabha, não se refere a uma temporalidade, algo que venha depois. O uso do prefixo visa à negação dos axiomas essencialistas, à problematização das bases e limites de movimentos intelectuais como o estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionismo e marxismo (LOPES, 2013).

O pensamento pós vai além. Por questionar a ciência (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento, abre portas para as incertezas e considera a produção de conhecimento de grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade em cada época e lugar. O termo pós questiona os limites fixos da explicação para pensar em termos de condições para mudança, para a abertura. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não restringem a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Sem deixar de lado as questões de classe, com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas outras minorias políticas e, também, nas micropolíticas dos cotidianos.

O questionamento dos limites que definem o conhecimento baseia-se nas produções dos denominados filósofos da diferença: Foucault, Deleuze e Derrida. Seus escritos são influenciados pela obra de Nietzsche, para quem tudo é vontade de poder e todas as coisas decorrem de processos incessantes e imanentes, que promovem lutas entre diferentes valores, modos de vida etc. e nada pode subsistir fora dessas lutas. Ancorados em algumas das questões nietzschianas, esses pensadores elaboraram, cada qual ao seu modo, a crítica (pós) aos pressupostos da metafísica, da dialética, da fenomenologia, do marxismo e do estruturalismo (WILLIAMS, 2012).

Suas análises colocaram sob suspeita as ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX. A eclosão das teorias pós-críticas de currículo colocou em dúvida as noções humanistas de sujeito, igualdade, emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas (SILVA, 1999).

Nietzsche era contra a ideia de igualdade, por pressupor uniformidade. Criticou a racionalidade técnica. Defendeu a arte e o estilo pessoal como expressão inovadora para viver. Temas nietzschianos como a visão interpretativa e perspectivista do conhecimento, a verdade como decorrente de jogos de forças, o caráter produtivo da linguagem, a negação da origem e transcendentalidade do sujeito, a genealogia da história, o privilégio da diferença e do múltiplo em detrimento da identidade e do mesmo, estão presentes nas teorias pós-críticas de currículo. Todos esses temas produzem o currículo cultural.

A questão da diferença<sup>5</sup> pauta-se na crítica que Nietzsche fez aos domínios científicos, éticos, religiosos e políticos caros à civilização ocidental. Se opôs à supressão da diferença, que decorre na padronização de valores que, produzidos sob o tom da universalidade, escamoteiam a imposição totalitária de interesses de grupos particulares. Não à toa, no currículo cultural, a diferença é o que importa.

O pensamento ocidental reduziu o que se conhece ao igual, ao mesmo. A cultura ocidental organizou e conduziu formas de pensar, privilegiando categorias, espécies, gêneros, buscando a semelhança na diferença para classificar e, assim, conhecer para governar (saber/poder) as coisas do mundo, estabelecendo identidades. Eis aqui a base do pensamento moderno (por conseguinte, da escola e da Educação Física) que, por meio dos sistemas classificatórios produziu oposições binárias que excluem valores, sujeitos, corpos e práticas. A exclusão é o efeito dos modos como a sociedade moderna se utiliza de noções médicas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas que produzem delinquentes, minorias étnicas, religiosas, sexuais etc. de modo a excluí-los dos circuitos da política, da produção e do consumo. Os saberes modernos marcaram como negativo, anormal, tudo aquilo que os ameaça para empurrar a diferença para as margens sociais. Não à toa, de maneira antagônica, essas mesmas noções produzem a tentativa constante de governá-la, a fim de assimilá-la à ordem normativa e conjurar o risco da sua presença. Não à toa, a diferença é tratada como o Outro, o diferente ou a diferença cultural. Isso é evidente nas teorias tradicionais<sup>6</sup> e críticas de currículo, com suas noções de desenvolvimento e consciência, que excluem para incluir - e por isso produzem e marcam os inábeis, os deficientes, os alienados, os dominados.

<sup>5</sup> Em Nunes (2016a) está disponível uma extensa discussão sobre o uso do termo “diferença” e como ele influência o currículo cultural.

<sup>6</sup> Com base em Silva (1999), denominam-se teorias tradicionais tanto aquelas centradas no professor, que priorizam a transmissão do conhecimento, com as centradas no aluno, que priorizam a aprendizagem.

A identidade fixa um significado - a representação -, determinando e estabilizando o ser das coisas. Não faz conhecer que as coisas estão sempre em mudança, que nunca são as mesmas. Preferimos viver no mundo em que as mudanças sejam irrelevantes, e isso vale para o sujeito e seus atributos. Não vemos as coisas de maneira idêntica porque elas têm uma essência própria, mas porque construímos a partir da identidade uma dada concepção de realidade e de nós mesmos que nos faz viver em segurança. A diferença impede a fixação da verdade, do conhecimento, da identidade das coisas. A repetição, o mesmo, tem um caráter construído, simbólico e convencional, cuja lógica poderosa conduz a nossa relação conosco, com o Outro, com o mundo, com o conhecimento. Isso se expressa no currículo tradicional e crítico, que, para o bem da sociedade, instauram e mantêm a norma, normalizando sujeitos e práticas corporais. Diferentemente, no currículo cultural questionam-se os limites que produziram as normas e as curvas de normalidade para pensar na sua abertura, na sua transgressão.

Para Silva (1996), uma teoria de currículo aborda as questões: do conhecimento e da verdade; do sujeito e da subjetividade; do poder e dos valores. Não é por acaso que o debate principal em qualquer mesa de negociações sobre o currículo gira em torno das questões: o que deve ser ensinado; o que constitui um conhecimento verdadeiro ou válido; por que esse conhecimento e não outro; quem se deseja formar; por que essa formação e não outra.

As respostas remetem à epistemologia ou à concepção de conhecimento que, em geral, é tida como correspondência a um objeto, a uma realidade. A epistemologia é a teoria do conhecimento que estuda de modo reflexivo e metódico como um conhecimento foi construído, o que implica a construção de um juízo normativo acerca da sua história e legitimidade. Eis aqui o critério de escolha nas teorias tradicionais e críticas de currículo.

Michel Foucault em *As palavras e as coisas* (2002) e em *A arqueologia do saber* (1986) faz a crítica ao caráter judicativo, fundacionista e não-histórico da epistemologia. O que propõe é que o conhecimento é construído em um determinado momento social, histórico e político em que se dão as condições discursivas (as regras que permitem a elaboração de enunciados) que constituem uma epistemologia. A epistemologia, para Foucault, tem procedência e condições de possibilidade para a sua existência. A epistemologia é política.

O conhecimento, a verdade, não é uma questão de revelação de um sujeito cognoscente que, por meio de um método científico, conhece um objeto e pela linguagem o comunica, como pautam as teorias tradicionais e críticas do currículo. A verdade é uma criação. É uma interpretação. Não

se trata da interpretação a partir de critérios externos já estabelecidos. A interpretação é uma atividade produtiva. Ou seja, quem interpreta não descobre a verdade, a produz (FOUCAULT, 2000). A linguagem assume, assim, um caráter produtor do conhecimento. Isso fica evidente nas teorias tradicionais e críticas, que ao transmitirem determinados conhecimentos como verdadeiros, como válidos para a formação humana, não apenas os produzem como tal. Afirmam a sua identidade, fixam o significado na representação e com isso dificultam qualquer possibilidade de acesso a outras formas de ver o mundo<sup>7</sup>.

As diferentes interpretações decorrem de pontos de vista diversos, o que implica dizer, que a verdade depende da perspectiva, que são múltiplas. Ela depende do encontro de forças. Uma força se define pelo complexo de relações que mantém com outras forças. Essas se dão contingencialmente. O conhecimento é um acontecimento e não é revelação, descoberta. O conhecimento é político.

No entanto, não se trata de alinhar as perspectivas a uma totalizante, que se estabelece como a verdadeira, como se observam em expressões como “conhecimentos prévios” ou “sincréticos”, que deverão ser superados pelo conhecimento verdadeiro. As perspectivas são sempre divergentes e avessas a uma identidade. Não à toa, processos culturais de assimilação e incorporação sofrem contenções e resistências. Não à toa, a cultura (corporal) é um jogo de luta por fixação de significados<sup>8</sup>. Não há nada anterior ou por detrás das perspectivas que deva ser descoberto, como querem as teorias tradicionais ou desvelado, como propagam as teorias críticas. No currículo cultural, as diversas perspectivas do conhecimento e seus jogos de força que produzem as práticas corporais e seus sujeitos, compõem o estudo e não escapam do escrutínio da arqueogenealogia – a pesquisa das condições discursivas e históricas de sua produção e circulação. Eis aqui o critério de escolha do que será abordado nas aulas.

Conhecer é a vontade de permanência de uma identidade para as coisas e a tentativa de apagar as lutas que a produziram. É vontade de saber. Isso implica dizer que o currículo não pode ser pensado como organização e seleção de conteúdos, como encontramos nas teorias tradicionais. Tampouco, como o conjunto de experiências que o sujeito da educação acessa ou uma construção social, como querem as teorias críticas. É mais do que isso!

<sup>7</sup> Apresentamos vários exemplos dessa questão na cultura escolar, nos diversos currículos da Educação Física e nas práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2006, 2007, 2009a, 2009b)

<sup>8</sup> Desenvolvemos um denso debate sobre a amplitude do conceito de cultura e o modo como o mesmo é utilizado no currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006).

Sob a perspectiva pós, o currículo é um acontecimento. Coadunamos com Macedo (2006), para quem o currículo é um espaço-tempo de fronteiras culturais, em que sujeitos diferentes interagem (docentes, discentes), disputam significados, tendo por referência seus diversos pertencimentos, que também implicam jogos de forças (as ciências, a família, a religião etc.), e que essa interação é um processo cultural que ocorre num determinado tempo-espaço, cujas especificidades lhe são próprias. É, enfim, um complexo de forças, que envolve diversos sujeitos e perspectivas em disputa. Isso é o que importa em um currículo pós-crítico. Isso é o que move o currículo cultural.

### **Essas noções nos remetem à questão do sujeito e da subjetividade**

A filosofia da consciência toma o sujeito como uma essência, uma substância, um elemento transcendental, a origem do pensamento. O sujeito racional, centrado, unificado da tradição humanista é a concepção que sustenta tanto as teorias tradicionais como as teorias críticas do currículo. Em que pese as leituras de Althusser e outros sobre o pressuposto de Marx de que os homens fazem a história apenas diante das condições que lhe são dadas, o que impede que os indivíduos sejam os agentes da história, há nas teorias críticas a essência de um ser (verdadeiramente) humano.

Na teoria tradicional, o sujeito desenvolveria suas capacidades inatas (cognitivas, socioafetivas, físicas e motoras), aperfeiçoando sua subjetividade. Na crítica, o sujeito tornar-se-ia consciente dos postulados objetivos e subjetivos que arquitetam o rumo da história, para que sua subjetividade se emancipasse da falsa consciência impetrada pela ideologia dominante<sup>9</sup>.

Em ambas, tanto a sociedade como o sujeito estão desde sempre aí. Fazem crer que a sociedade seja algo único, independente das relações de poder que produzem a sua compreensão. Em ambas, o sujeito tem um núcleo essencial de subjetividade (um ser humano), que pode ser pedagogicamente manipulado para inserir-se na sociedade, adequando-se ou transformando-a criticamente. Em ambas, o “eu” é aquilo que pensa que é.

A soberania do sujeito racional pressupõe a existência de um núcleo de subjetividade que seria independente da sociedade, da linguagem e da história. Hall (2003) explica que essa ideia de um eu estável, permanente, é descentrada pela teoria social contemporânea, com isso, a própria noção de consciência crítica é abalada. Primeiro, com as teorias da psicanálise de Freud e Lacan, que afirmaram que o sujeito não tem domínio sobre si e

---

<sup>9</sup> Não nos interessa o debate entre frankfurtianos e marxistas ortodoxos sobre os termos. Tomamos aqui a presença dos dois por conta dos seus usos.

nem sobre o que pensa que faz. O “eu” é deslocado do consciente para o inconsciente. Segundo, com Foucault, para quem o sujeito é uma invenção dos discursos, principalmente aqueles produzidos pelas ciências humanas. Ele nada mais é do que aquilo que dele se fala e dos dispositivos de governamentalidade que regulam o governo de si e das populações decorrentes desses saberes. Terceiro, com Derrida, o sujeito da metafísica ocidental é confundido com seu fonocentrismo. O que ele produz por meio da linguagem parece prover dele mesmo. O sujeito não percebe que a linguagem e toda a ordem discursiva preexiste e é o que lhe permite operar atos e pensamentos. Por fim, mas não menos importante, Deleuze e Guattari concebem o mundo constituído por máquinas (biológicas, humanas, mecânicas, sociais, virtuais etc.). Diferentemente da subjetividade interior e estável da teoria do sujeito, as máquinas não se caracterizam pelo que são, mas pelo que fazem. Assim, não existe a possibilidade de uma origem da ação do sujeito estar nele mesmo. Não há, assim, nenhuma essência, nenhum ser humano. Não há nenhuma possibilidade de uma identidade, de nada a ser identificável, apenas diferenças.

Diante da impossibilidade da afirmação da identidade como quer a tradição humanista, crítica ou não, a teoria cultural nos mostra que as mudanças promovidas pela globalização, mídias diversas, engenharia genética e tecnologias digitais nos apresentam seres não identificáveis. Entram em cena sujeitos ciborgues (Donna Haraway), monstros (Jeffrey Jerome Cohen), queers (Judith Butler)<sup>10</sup> e outros, cuja identidade dada não visa à classificação e devem ser usadas sob rasura, pois estão sempre escapando na diferença.

Os jogos de força que produzem o conhecimento e o sujeito nos levam a pensar não o que as coisas são ou querem dizer. O que interessa é saber como as coisas se tornaram o que são. Isso implica a relação entre o saber e o poder. O modo como ambos se apoiam mutuamente para governar discursos, práticas e sujeitos.

Foucault (2012) explica que o saber se refere apenas aos procedimentos e efeitos decorrentes de conhecimentos válidos que ocorrem numa determinada época e âmbitos próprios. O poder, por sua vez, tange aos mecanismos próprios e estratégicos de um domínio particular que favorece a indução de comportamentos ou discursos.

---

<sup>10</sup> Em coerência com o texto, destacamos que as autoras e o autor citados não são a fonte de origem dos termos.



Os discursos são construídos, organizados e proferidos a partir de campos de poder diferentes, o que implica levar em conta a sua multiplicidade histórica e social articulada às práticas de poder. Como acontecimentos resultantes de jogos de forças, discursos tais como os científicos, com suas áreas e intencionalidades específicas, os religiosos, os pedagógicos, os das práticas corporais e até os do senso comum, regulam-se de forma diferente, não são evolutivos e tampouco representam um progresso. Eles ocorrem no mundo histórico e social que os cercam. O discurso vai muito além de um modo de referenciar as coisas. Ele apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede de significados que lhe é própria. Eis aqui as condições do estudo das práticas corporais no currículo cultural.

Diante da força das ciências, ao homem somente foi permitido falar, medicar, educar, enfim, atuar, pautado naquilo que foi produzido como conhecimento sobre ele. Surge daí a força da Pedagogia como forma de saber que permite dizer como se deve ensinar. Provêm daí os saberes necessários das áreas médicas para impor a condição saudável do homem. Emanam daí os conhecimentos da Psicologia para afirmar as fases de desenvolvimento humano, como a criança aprende. Derivam daí os saberes das teorias críticas que promovem a conscientização etc. Por isso, o currículo cultural atua na problematização dessas e outras formas de saber-poder.

Para Foucault, tudo é prática e são as relações de poder que permitem e atualizam as práticas sociais e o modo como falamos delas e dos sujeitos. O poder não é algo que alguém se apodera e tampouco se refere ao uso da violência. O poder é microfísico, multiforme, multidirecional. Opera de diferentes formas em locais e relações específicos com historicidades próprias. Está nas formas como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com as instituições. Está também nos modos como cada um governa a conduta dos outros e de si mesmo. Ele é tanto repressivo como produtivo. Ele está nas estruturas, na capacidade delas de fomentar as identidades e atos, valores e normas.

A diferença abordada como anormal pode ser compreendida como decorrente de diversas análises sobre os modos como nos tornamos sujeitos. Foucault (2008) procurou diferenciar os dispositivos de segurança dos mecanismos disciplinares e como ambos tratam dos processos de normalização. A disciplina atua no sentido de normalizar os sujeitos por meio de técnicas que delimitam o tempo, o espaço e determinam os gestos e ações com os quais os sujeitos devem operar em espaços específicos, para depois classificar e selecionar conforme o interesse em questão. Esse processo estabelece a demarcação entre os inaptos e os aptos.

Na ótica foucaultiana, a normalização decorre de um modelo construído a partir de certos objetivos que se quer alcançar. A essa relação, o filósofo francês denomina normação. Isto é, a situação disciplinar na qual a norma precede ao normal e ao anormal e pela qual se estabelece a demarcação entre ambos: o que se enquadra na norma e o contrário. No caso dos dispositivos de segurança que garantem a ordem da sociedade, o processo é inverso. A partir das observações e classificações do normal e do anormal, entendem-se os fenômenos que ocorrem no interior da população, a fim de se construir curvas de normalidade. A normalização das populações vai consistir em distribuir e fazer funcionar as diferentes normalidades, uma em relação às outras. São as formas de normalização dos sujeitos, tanto as realizadas pela disciplina como pelos dispositivos de segurança, que permitem o governo da população. Isso ajuda a entender as práticas de normalização que acontecem na família, na escola, na Educação Física, nas práticas corporais. Eis aqui a força da desconstrução operada no currículo cultural.

Uma análise corrida pode fazer crer que não há escapatória e brechas para ações de resistência às formas de dominação das redes do saber-poder. Ou que simplesmente devemos negar todas elas e vivermos ao léu. No entanto, aprendemos com Foucault, que apesar de limitados por essas redes, é nas tramas em que ocorrem as determinações históricas, as construções dos discursos e se instauram as verdades, que podemos lutar e oferecer resistência às formas de dominação e transgredir. Eis a meta do currículo cultural.

## A dimensão político-pedagógica

Em texto recente (NEIRA; NUNES, 2018) detalhamos a emergência da proposta do currículo cultural. Desde 2004, um grupo cada vez maior e mais diversificado de professores e professoras atuantes na Educação Básica vem se inspirando nos argumentos pós-críticos para realizar experiências pedagógicas. Os registros escritos ou audiovisuais desse processo tornam-se objetos de análise e/ou recursos didáticos nos momentos de formação inicial ou continuada. Além disso, diversos pesquisadores e pesquisadoras têm ido a campo para acompanhar o trabalho de docentes que vocalizam alguma simpatia pela perspectiva cultural da Educação Física.

Os resultados desses esforços propiciaram a elaboração de uma teoria de ensino a partir do que efetivamente acontece nas escolas. Política e pedagogicamente comprometida com a afirmação da diferença e com o direito de vivê-la, isto é, sem as amarras da identidade e de seus sistemas de normação, constatou-se que os educadores e educadoras que artistam a proposta fazem-no sob a influência de certos princípios, o que os leva a

promover determinadas situações didáticas, organizando-as e conduzindo-as de uma maneira bem peculiar. Cabe ressaltar que, sob o enfoque pós, os princípios anunciados são partes constituintes tanto da prática como de seus sujeitos (docentes e discentes). Não se trata de um guia, um manual externo apartado deles. Aliás, qualquer ideia de roteirização contradiz tudo o que pensam e propõem as teorias pós-críticas e, por consequência, o currículo cultural.

A definição dos temas culturais que serão abordados, por exemplo, dá-se de maneira *articulada ao projeto político pedagógico da escola*. Por temas culturais, entendem-se as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes tematizados durante o período letivo. O currículo cultural não abre mão do caráter político da pedagogia e faz, assim, uma pedagogia da política.

Santos (2016) explica que na pedagogia pós-crítica, a tematização compreende o conjunto das atividades de ensino<sup>11</sup> que viabilizam uma leitura mais desestabilizadora da prática corporal, sendo, a problematização o fio condutor das situações didáticas. A leitura desestabilizadora é desejada por retirar o sujeito do lugar comum, das interpretações que faria se não frequentasse as aulas. Importante frisar que, no currículo cultural, a problematização difere daquela anunciada na pedagogia crítica, qual seja: “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1986, p. 74). Na pedagogia crítica, a problematização é um dos passos do método de ensino e é entendida como uma tarefa em que são colocadas questões centrais específicas do conteúdo em relação às suas dimensões e finalidades sociais<sup>12</sup>.

De modo distinto, no currículo cultural,

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 culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e

---

<sup>11</sup> No currículo cultural, a expressão atividades de ensino não se refere a deixar marcas ou sinais, a fim de serem decodificadas para verificação posterior do que foi aprendido. Ela é resignificada com base na noção de máquinas desejanter (DELEUZE; GUATTARI, 2010). As máquinas tencionam a produção desejanter no sujeito, a fim de ameaçar as estruturas da sociedade, a identidade. Por efeito, as atividades de ensino, enquanto máquinas, potencializam a criação de novas situações àquelas que foram apresentadas.

<sup>12</sup> “Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social toma nova feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como o seu relacionamento com a prática” (GASPARIN, 2007, p. 36).

atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, consequentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino transformam-se em espaços de aprendizagem imanente, nos quais os conceitos embutidos nos discursos pedagógicos e proposições normativas são constantemente desterritorializados (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 167-168).

Um outro princípio que influencia a definição do tema e o modo de conduzir as atividades pedagógicas é o *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*. Trata-se do compromisso ético-político de incorporar os saberes dos estudantes no currículo, entremeando-os com os conhecimentos científicos tradicionalmente valorizados e os experienciais do professor ou professora. Atribuímos a relevância dessa postura a dois aspectos. Em primeiro lugar, a consideração dos seus pontos de vista e dos seus saberes sobre as práticas corporais no currículo pode levar os estudantes a reforçarem as próprias identidades culturais. Em segundo, tomados como produtores de cultura e possuidores de conhecimentos dignos de figurar no currículo, obriga estudantes e docentes a adotarem uma postura dialógica durante as aulas, a fim de validarem outras perspectivas de conhecimento e abrirem-se a negociações de sentido.

Essa pedagogia que caracteriza o currículo cultural difere, em muito, do que acontece no currículo tradicional, onde o professor comunica o conhecimento, e do currículo crítico, no qual o conhecimento do aluno é tomado como ponto de partida para ser, em seguida, superado pela aquisição de conhecimento científico por meio de um processo denominado “instrumentalização”. Diga-se, de passagem, que o conhecimento instrumental se vincula a regras e métodos, visando ao alcance eficiente de determinados fins, sem problematizar os procedimentos que levam a esses fins (LOPES; MACEDO, 2011).

No currículo pós-crítico ou cultural, a seleção do tema cultural prescinde, também, da *justiça curricular*<sup>13</sup>, ou seja, uma distribuição equilibrada das práticas corporais conforme o grupo que as produz ou reproduz, combatendo a indisfarçável colonização do currículo da Educação Física.

---

<sup>13</sup> Entendemos que as políticas de reconhecimento e redistribuição não são excludentes entre si. O currículo cultural não visa dar conta desse debate, mas, como “pós”, tensiona os limites dos aspectos éticos e morais que o produz. No currículo cultural reconhecimento e redistribuição afirmam a diferença no sentido pós-estruturalista aqui explicado.

Basta verificar o privilégio concedido às brincadeiras e esportes euro-estadunidenses nos currículos tradicional e crítico, para se ter uma ideia do modelo de cidadão almejado. Há mais: deixar-se influenciar pelo princípio ético-político da justiça curricular não é só diversificar as manifestações, também é necessário variar nas significações atribuídas a uma mesma prática corporal, abrindo espaço para o futebol feminino, o vôlei de idosos, as brincadeiras dos adultos etc. Esse princípio se vincula a outro, a *descolonização do currículo*, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascendência de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para as contra-hegemônicas (NEIRA; NUNES, 2009a).

Na medida em que desenvolvem as atividades de ensino, professores e professoras culturalmente orientados também atentam à *ancoragem social dos conhecimentos*<sup>14</sup>, isto é, partem da ocorrência social das práticas corporais, situando sócio-historicamente os saberes abordados. No currículo cultural, o que interessa é compreender as relações saber-poder que as produzem e as mantêm ou alteram.

Por último, as investigações que se debruçaram sobre o currículo cultural em ação observaram que os docentes *evitam incorrer no daltonismo cultural* ao rejeitarem situações que artificializam as manifestações ou que objetivam a fixação de comportamentos igualitários dos estudantes. Como se sabe, em que pese a ênfase nas estratégias de diferenciação pedagógica, a busca pela homogeneização das metas da aprendizagem é uma das características dos currículos tradicionais devido à promessa da eficiência social e dos críticos, que toma a igualdade como condição da transformação social.

No tocante às atividades de ensino, identificam-se, na perspectiva pós-crítica da Educação Física, momentos de mapeamento, leitura das práticas corporais, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Nunes (2018, p. 91) denominou-os de encaminhamentos: “recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõem alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações”.

Por meio do *mapeamento*,

---

<sup>14</sup> Essa noção diverge da prática social inicial, que marca o primeiro passo do currículo crítico. Nesse caso, realiza-se um primeiro contato com o tema a ser estudado para evidenciar suas relações com a vida cotidiana, visando mobilizar os alunos para o processo pedagógico. Segundo Gasparin (2007), a identificação da prática social pode ser dividida em anúncio dos conteúdos, quando se aponta o que será estudado e quais os objetivos a serem alcançados, e na vivência cotidiana dos conteúdos, pela identificação do que os estudantes já sabem e o que mais eles gostariam de saber mais sobre o assunto em questão.

[...] o docente poderá conhecer o repertório cultural corporal dos estudantes, que possibilitará o reconhecimento das manifestações que os sujeitos conhecem, praticam ou já praticaram, bem como aquelas que, mesmo não tendo sido vivenciadas, encontram-se presentes no patrimônio da comunidade escolar (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 27).

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso em um emaranhado de relações e significados, promover a *leitura das práticas corporais* constitui-se em uma ação didática que precede a crítica cultural.

A crítica cultural pode ser suscitada pela organização de atividades de leitura das práticas corporais devidamente contextualizadas, ocasião em que se explicitam os olhares divergentes. Tanto o silêncio quanto a univocidade são inimigos da crítica cultural. Se outras vozes não se manifestam, o educador ou a educadora pode recorrer a materiais que ofereçam posicionamentos distintos do que foi expressado no coletivo (NEIRA, 2018, p. 62-63).

Nas situações didáticas de leitura das práticas corporais, os estudantes analisam sob diversas perspectivas a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, seja o formato, regras, técnicas, táticas, quem são os participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é discursada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Os traços culturais, nesses casos, são interpretados pela análise dos códigos de comunicação biológicos, cinéticos, sociais e culturais, que caracterizam a linguagem corporal (NUNES, 2016).

Neira e Nunes (2009b) explicam que tanto a leitura quanto as *vivências* se transformam em atividades de ensino no currículo cultural da Educação Física. Vivenciar nada mais é do que realizar, num primeiro momento, a prática corporal no formato conhecido pela turma para, então, modificá-la se o grupo julgar necessário, sempre em conformidade com suas características e condições disponíveis em um processo contínuo de negociação de significados. São as vivências que permitem aos sujeitos a experiência de si, isto é, o modo com o sujeito percebe a situação vivida em relação ao modo como se vê, se descreve, se governa e, do mesmo modo, compreende a sua relação com os colegas, as práticas corporais e seus praticantes. São as vivências que permitem ao sujeito do currículo cultural produzir e compreender suas práticas de liberdade<sup>15</sup> (NUNES, 2018).

---

<sup>15</sup> Resumidamente, Foucault explica que se tratam do exercício do sujeito resistir ao poder e não submeter outros às relações de dominação.

Sempre é bom ressaltar que a vivência não tem nenhuma intenção de aperfeiçoar habilidades motoras, cognitivas ou socioafetivas, muito menos angariar benefícios fisiológicos, como querem as teorias tradicionais. Tampouco a vivência visa à descoberta das significações originárias do sujeito que se-movimenta, como quer o currículo crítico-emancipatório<sup>16</sup>. O currículo cultural da Educação Física adota a concepção nietzschiana de vivência. Para o filósofo alemão, vivência tem caráter de ligação imediata com vida, não se pode assimilar a vivência como um legado ou tradição, nem mesmo vivenciar algo por “ouvir falar”, ela é sempre vivenciada por alguém. O que foi vivenciado (no caso, uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica) tem intensidade, transforma o contexto geral de sua existência, o que resulta importante para aquele que vivencia.

O conteúdo da vivência não pode ser construído racionalmente, tem de ser unicamente vivenciado, dizendo de outro modo, “sentido da pele”, o que remete à presença imediata do sujeito que vivencia algo. Portanto, toda vivência é ‘minha’ vivência. O corpo sente através da propriocepção, cinestesia e tato. São alguns dos canais sensitivos que funcionam como vias de um tipo de conhecimento incomunicável de forma escrita ou falada, não é algo para ser verbalizado. O corpo, ao vivenciar, cria um conhecimento não declarado, de difícil manifestação, pois é sentido, ‘falado’ e ‘escrito’ por outras vias. Daí ser impossível determinar racionalmente o conteúdo da vivência, ela deva ser sempre pensada do ponto de vista estético. A vivência, enquanto experiência de si permite uma estética da existência<sup>17</sup>.

A leitura da vivência é sucedida pela *ressignificação*, ou seja, a prática corporal é reconstruída, reelaborada, recriada com base nas negociações de sentido promovidas por meio dos pontos de vista e intenções dos estudantes. Há de se destacar que não se visa ao consenso, a uma prática definitiva, à identidade, como vemos nos denominados jogos educativos. No currículo cultural, experimenta-se o dissenso, vivencia-se a diferença: múltiplas possibilidades, múltiplas ressignificações. Ressignificar potencializa as aulas como espaço de produção cultural.

---

<sup>16</sup> Nessa proposta, a noção de vivência pauta-se na fenomenologia.

<sup>17</sup> A expressão estética, do grego *aisthétikos*, refere-se à possibilidade de sentir, de atribuir sentido às coisas do mundo. O seu oposto, *anaisthétikos*, significa anestesia, inibir a potencialidade perceptiva. A estética da existência refere-se a uma forma de viver em que o valor moral não provém de uma conformidade a um código de comportamentos. Trata-se de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres. É uma ação política, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de forças, de poder, um esforço para dar a própria vida uma forma específica, a fim do sujeito se reconhecer e ser reconhecido. Trata-se de uma obra de arte pessoal (FOUCAULT, 2014).

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural (...) trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. (...) A resignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos (NEIRA, 2011, p. 129).

O currículo cultural da Educação Física promove atividades de ensino para aprofundar os conhecimentos e ampliar o acesso a significados distintos sobre a prática corporal ou seus praticantes. *Aprofundamento*, aqui, significa conhecer melhor a prática corporal objeto de estudo. Trata-se de promover situações que permitam identificar e compreender as forças que a produzem e a fazem circular, ou seja, suas condições de procedência e emergência que não surgiram nas primeiras leituras. *Ampliação*, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares diferentes e contraditórios com os discursos acessados nos primeiros momentos. As atividades de ampliação possibilitam um entendimento maior dos significados comumente atribuídos à prática corporal. Figuram nesse rol as visitas aos espaços onde as práticas corporais acontecem, aulas demonstrativas com pessoas praticantes, análise e interpretação de vídeos, leitura e interpretação de textos de gêneros literários variados, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras (NEIRA, 2016). Aprofundar e ampliar<sup>18</sup> é o que permite aos envolvidos (docentes e discentes) perceberem as forças que tentam fixar a identidade na representação, bem como compreender a força desestabilizante da diferença (NUNES; NEIRA, 2016).

Para além dos conhecimentos científicos, muitos outros podem ser requisitados e transformados em conteúdos pelo currículo cultural. Os saberes, posições e sugestões dos estudantes ou de qualquer outra pessoa, merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. Nos referimos aos conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não

---

<sup>18</sup> Alertamos que as situações didáticas de aprofundamento e ampliação, tão caras ao currículo cultural, não têm qualquer relação com as etapas do currículo crítico voltadas para a apropriação do conhecimento científico. Segundo Gasparin (2007, p. 49), “o confronto do conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo”.



está falando de um saber comum ou do bom senso, “mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”.

Além do mapeamento, leitura da manifestação, vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação, a prática pedagógica culturalmente orientada inclui também os procedimentos de registro e avaliação (NEIRA; NUNES, 2009b). Esses dispositivos 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 às atividades de ensino realizadas por meio da retomada e reflexão sobre o que aconteceu na aula, as falas e os silêncios (MÜLLER; NEIRA, 2018, p. 779).

A Educação Física inspirada nas teorias pós-críticas confere novos contornos à prática avaliativa. Primeiro: os antigos preceitos de verificação e classificação com base nas aprendizagens alcançadas são substituídos pela avaliação do que acontece durante a tematização. Segundo: a reflexão não é a volta a um sujeito original capaz de acessar a verdade que está em seu interior a respeito da aula (certa). A reflexão promove a análise das ações didáticas e da documentação pedagógica acumulada em confronto com os modos como se produz a verdade tanto sobre o tema em questão como em relação a aula, à disciplina e outros aspectos das formas dominantes de regulação das aulas. Com ela, o professor ou professora em conjunto com os alunos e as alunas, pares, gestão escolar ou não (a depender de como o estudo se encaminha e a quem envolve) pode reorganizar o percurso inicialmente traçado ou validar as atividades de ensino programadas, mantendo-se atento às respostas dos estudantes às situações didáticas e ao modo como se posicionam em relação à prática corporal e aos seus representantes.

Mas o currículo cultural da Educação Física não é só um conjunto de princípios e Encaminhamentos pedagógicos. Digamos que essa é apenas a materialização da proposta. Sua principal força, no entanto, é a força política. A pedagogia pós-crítica não abre mão de um posicionamento a favor da afirmação da diferença e o direito de viver a diferença, para, assim, potencializar seus sujeitos a escaparem dos sistemas classificatórios que a identidade lhes impõem e a fomentarem práticas de liberdade que viabilizem uma vida ética, uma estética da existência.

## Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2010.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud e Marx. In: FOUCAULT, M. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo e outros textos*. São Paulo: Landy, 2000.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. Poder e saber. In: *Ditos & escritos IV. Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.
- MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- NEIRA, M. G. *Educação física*. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G. Educação física cultural: carta de navegação. *Arquivos em Movimento*, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016.
- NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: críticas 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.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). *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. (org.). *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira*. Curitiba: CRV, 2018.

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.

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

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.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os estudos culturais e o ensino da educação física. In: NEIRA, M. G. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

SANTOS, I. L. *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.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 13. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

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

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

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