

Márcio Rogério de Oliveira Cano
COORDENADOR

8

COLEÇÃO

A reflexão e a
prática no ensino

EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

Blucher

A reflexão e a prática no ensino

8

Educação Física

Blucher

A reflexão e a prática no ensino

8

Educação Física

Márcio Rogério de Oliveira Cano
coordenador

MARCOS GARCIA NEIRA
autor

Coleção A reflexão e a prática no ensino - Volume 8 - Educação Física

MARCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (coordenador), MARCOS GARCIA NEIRA

2011 Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-012 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

editora@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme

5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua*

Portuguesa, Academia Brasileira de Letras,

março de 2009

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios, sem autorização escrita da
Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Ficha catalográfica

Neira, Marcos Garcia

Educação física / Marcos Garcia Neira. -- São
Paulo: Blucher, 2011. -- (Coleção A reflexão e a
prática no ensino; v. 8)

ISBN 978-85-212-0634-7

1. Educação física 2. Educação física - Estudo e
ensino 3. Prática de ensino I. Título. II. Série.

11-08898

CDD-796.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física escolar: Esportes 796.07

Sobre os autores

MARCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (COORD.)

É mestre e doutorando pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Língua Portuguesa e Análise do Discurso. Possui várias publicações e trabalhos apresentados na área, além de vasta experiência nos mais variados níveis de ensino. Também atua na formação de professores de Língua Portuguesa e de Leitura e produção de textos nas diversas áreas do conhecimento nas redes pública e particular.

MARCOS GARCIA NEIRA

Professor de Educação Física, Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação, e Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. Atua nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e orienta pesquisas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar na mesma instituição (www.gpef.fe.usp.br). Investiga a prática pedagógica da Educação Física, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do qual é bolsista de produtividade em pesquisa.

Apresentação

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

*Jorge Larrosa Bondía, 2001,
I Seminário Internacional de Educação de Campinas.*

Esse trecho de uma conferência de Larrosa é emblemático dos nossos dias, da nossa sociedade do conhecimento ou da informação. Duas terminologias que se confundem muitas vezes, mas que também podem circular com conceitos bem diferentes. Vimos, muitas vezes, a sociedade do conhecimento representada como simples sociedade da informação. E não é isso que nos interessa. Em uma sociedade do conhecimento, podemos, por um lado, crer que todos vivam o conhecimento ou, por outro, que as pessoas saibam dele por meio de e como informação. Nunca tivemos tanto conhecimento e nunca tivemos tantas pessoas informadas e informando. Mas a experiência está sendo deixada de lado.

O grande arsenal tecnológico de memorização e registro em vez de tornar as experiências do indivíduo mais plenas, tem esvaziado a experiência, já que todos vivem a experiência do outro, que vive a experiência do outro, que vive a experiência do outro... Quando não tínhamos muito acesso aos registros da história, era como se vivêssemos o acontecimento sempre pela primeira vez. Hoje, parece que tudo foi vivido e está registrado em algum lugar para que possamos seguir um roteiro. Isso é paradoxal.

No entanto, não compactuamos com uma visão pessimista de que tudo está perdido ou de que haja uma previsão extremamente desanimadora para o futuro, mas que, de posse do registro e do conhecimento, podemos formar pessoas em situações de experiências cada vez mais plenas e indivíduos cada vez mais completos. E parece-nos que a escola pode ser um lugar privilegiado para isso. Uma escola dentro de uma sociedade do conhecimento não deve passar informações, isso os alunos já adquirem em vários lugares, mas sim viver a informação, o conhecimento como experiência única, individual e coletiva.

Tendo a experiência como um dos pilares é que essa coleção foi pensada. Como conversar com o professor fazendo-o não ter acesso apenas às informações, mas às formas de experienciar essas informações juntamente com seus alunos? A proposta deste livro é partir de uma reflexão teórica sobre temas atuais nas diversas áreas do ensino, mostrando exemplos, relatos e propondo formas de tornar isso possível em sala de aula. É nesse sentido que vai nossa contribuição. Não mais um livro teórico, não mais um livro didático, mas um livro que fique no espaço intermediário dessas experiências.

Pensando nisso como base e ponto de partida, acreditamos que tal proposta só possa acontecer no espaço do pensamento interdisciplinar e transdisciplinar. Tal exercício é muito difícil, em virtude das condições históricas em que o ensino se enraizou: um modelo racionalista disciplinar em um tempo tido como produtivo. Por isso, nas páginas desta coleção, o professor encontrará uma postura interdisciplinar, em que o tema será tratado pela perspectiva de uma área do conhecimento, mas trazendo para o seu interior pressupostos, conceitos e metodologias de outras áreas. E também encontrará perspectivas transdisciplinares, em que o tema será tratado na sua essência, o que exige ir entre, por meio e além do que a disciplina permite, entendendo a complexidade inerente aos fenômenos da vida e do pensamento.

Sabemos, antes, que um trabalho inter e transdisciplinar não é um roteiro ou um treinamento possível, mas uma postura de indivíduo. Não teremos um trabalho nessa perspectiva, se não tivermos um sujeito inter ou transdisciplinar. Por isso, acima de tudo, isso é uma experiência a ser vivida.

Nossa coleção tem como foco os professores do Ensino Fundamental do Ciclo II. São nove livros das diversas áreas que normalmente concorrem no interior do espaço escolar. Os temas tratados são aqueles chave para o ensino, orientados pelos documentos ofi-

ciais dos parâmetros de educação e que estão presentes nas pesquisas de ponta feitas nas grandes universidades. Para compor o grupo de trabalho, convidamos professoras e professores de cursos de pós-graduação, juntamente com seus orientandos e orientandas de doutorado e de mestrado e com larga experiência no ensino regular. Dessa forma, acreditamos ter finalizado um trabalho que pode ser usado como um parâmetro para que o professor leia, possa se orientar, podendo retomá-lo sempre que necessário, juntamente com outros recursos utilizados no seu dia a dia.

Márcio Rogério de Oliveira Cano
Coordenador da coleção

Prefácio

Diz a sabedoria popular que se algo é repetido com bastante frequência, algum fundamento tem. De ouvidos e olhos atentos, acompanhamos nos últimos anos a eclosão de um intenso debate a respeito do currículo escolar da Educação Física. Esse fato merece elogios. Para além de sinalizar certa preocupação com o que se está fazendo nas escolas e com o cidadão que se pretende formar, chama a atenção pelo insólito, pois, historicamente, a discussão permaneceu restrita à relevância ou não do componente. Pois bem, se aceitarmos que experiências distintas formam diferentemente as pessoas e que qualquer decisão sobre a trajetória educacional é, antes de tudo, política, teremos a explicação para as disputas discursivas que caracterizam o cenário atual. Afinal, o que está em jogo no momento é a definição daquilo que deve acontecer nas aulas de Educação Física, em outras palavras, o que está em jogo é qual Educação Física ensinar.

Diante das vertentes em circulação, o professor comumente opta por um dos três procedimentos: analisa as finalidades educacionais da instituição em que atua e as confronta com as propostas curriculares a fim de fazer uma escolha consciente; trabalha com aquela com a qual se identifica e, por último, desenvolve o seu trabalho sem refletir acerca dos fundamentos e

pressupostos que o sustentam, conseqüentemente, sem ter clareza sobre a teoria curricular que coloca em ação. Ampliando ainda mais a confusão, há quem diga que todas as perspectivas curriculares possuem aspectos positivos, por isso, o recomendado é trabalhar com o que há de melhor em cada uma.

O problema é que tal pluralismo deixa de considerar que cada currículo, ao fundamentar-se em determinadas teorias e enveredar por uma pedagogia específica, recorre a concepções de mundo, sociedade, escola, área de conhecimento, cidadão e prática corporal divergentes, formando conseqüentemente pessoas diferentes. Ora, não nos deixemos enganar. Não se trata de retirar da prateleira uma boa proposta e utilizá-la, podendo descartá-la, caso não corresponda às expectativas iniciais. Cada contexto social apresenta à escola demandas próprias que poderão ser respondidas mediante uma postura consciente, coletiva e refletida por parte dos professores. Antes de pensarmos e decidirmos por um ou outro currículo de Educação Física é indispensável participar da construção do projeto pedagógico da escola.

Enquanto processo, o projeto pedagógico reúne as análises da realidade e as decisões acerca das finalidades educativas. O projeto pedagógico é o documento de identidade da instituição. Após os devidos embates para definir objetivos, conteúdos, tempos, métodos e atividades, entre outros, é nele que a proposta formativa se concretiza. É impossível organizar a tarefa educativa de modo coerente sem vivenciar a elaboração do projeto ou, para dizer o mínimo, tomar conhecimento dos rumos que a escola traçou. O currículo de Educação Física mais adequado para uma escola é, portanto, aquele que se mostra coerente com tudo o que foi acordado coletivamente. Uma escola não poderá cumprir sua função social a contento, enquanto a Educação Física continuar construindo muros ao seu redor, repetindo slogans sobre a especificidade da sua ação. Distante do projeto institucional, qualquer proposta curricular padecerá. É bem conhecida a máxima que diz: quem caminha fora do projeto chega a outro lugar.

Um currículo não é um objeto de fácil apreensão. Ele jamais se deixa agarrar e isolar. Utilizamos o modelo do átomo com seu núcleo e elétrons para representar o que, ao menos no nosso entender, acontece com o currículo. Ao seu redor orbitam circunstâncias. É justamente por causa das circunstâncias que abrimos mão dos termos “tendências” ou “abordagens”, presentes na literatura, e passamos a empregar simplesmente “currículo”. Numa

visão contemporânea, o currículo de uma disciplina agrega não só os conhecimentos a serem transmitidos, mas também, métodos, avaliação, exemplos utilizados, recursos didáticos, ou seja, tudo o que envolve a experiência pedagógica e traz consequências para a formação das identidades de alunos e professores. Os alunos usam uniforme ou não? E os professores? Estão divididos em grupos ou realizam as atividades individualmente? Uma atividade requer filas ou roda? As aulas se baseiam em vivências corporais ou há, também, outras atividades de ensino? Os esportes midiáticos são exaltados ou há espaço para outras modalidades? A comunidade tem seu repertório reconhecido ou as aulas enfatizam práticas corporais que lhes são estranhas? Como se nota, para nós, tudo o que acontece nas aulas e para além delas é uma questão de currículo.

O currículo só ganha significado quando se miram as práticas educativas que lhe dão sustentação. É no fazer pedagógico que a ação curricular entra em ebulição. É por meio do currículo que professores, alunos e conhecimentos interagem numa direção ou noutra. Todo currículo, pode-se dizer, é um recorte da cultura mais ampla, um conjunto de saberes que alguém selecionou, visando formar o sujeito que atuará na sociedade. O que permite concluir que todo currículo corresponde aos anseios e expectativas de um determinado setor social que, comumente, goza de melhores condições para definir o que deve ou não ser ensinado e como isso acontecerá.

Diversas análises revelam que o currículo é um campo de luta política e institucional entre Estado, igreja, sociedade civil e os diversos grupos que manifestam interesses, desejos e necessidades de sobrevivência e convivência. Isso demonstra que os currículos podem ser vistos como artefatos da história. Produções e invenções configuradas para garantir a reprodução cultural e social, requisito para assegurar a continuidade da sociedade que lhes dá suporte. Todavia, simultaneamente ao processo de imposição de determinadas visões de mundo, o currículo enfrenta resistências, transgressões e ressignificações. Enfim, o currículo é vivo e dinâmico, é resultado do que fazemos dele.

Desde o século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais visando à formação integral do sujeito iluminista, passando pela crítica aos métodos ginásticos proferida pelos escolanovistas que defenderam o componente lúdico como meio educativo, até o final do século XX com a emergência de discursos favoráveis ao “ensino espor-

tivo”, à “educação do/pelo movimento” ou à adoção de um “estilo de vida ativo”, o currículo da Educação Física vem se constituindo em um campo multifacetado de sentidos e intenções.

Nos anos mais recentes, a área incorporou as discussões pedagógicas contemporâneas e iniciou um conflituoso processo de mudanças. Abandonou os referenciais psicobiológicos que visavam adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotou os construtos teóricos das Ciências Humanas. Os currículos da Educação Física passaram a situar as práticas corporais como produtos culturais e a considerar o aluno como sujeito histórico, assumindo o compromisso de colaborar na formação do cidadão que atua com responsabilidade e compromisso coletivo na vida pública.

Os novos aportes teóricos fizeram das práticas corporais, anteriormente vistas como instrumentos de educação, produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação. Enfim, produtos da cultura. Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos, relações de poder, enfim, seu patrimônio cultural. Dado seu teor expressivo, as práticas corporais se configuram como uma das possibilidades de comunicação e interação entre e nos diversos grupos que compartilham a paisagem social, independentemente dos seus valores, normas ou padrões.

Diante do movimento da área, é lícito dizer que, na Educação Física atual, convivem propostas de variados matizes. Há aquelas que perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos; outras, que buscam o alcance de padrões tipificados de comportamento e, ainda, há aquelas que promovem o desenvolvimento das competências desejadas para instauração de uma vida fisicamente ativa. Nestes casos, agregam os significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções. Esses currículos se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.

O desconforto com esse quadro e a busca de alternativas vêm motivando, desde 2004, professores de Educação Física que atu-

am em escolas públicas e privadas a se reunirem quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para debater, estudar, propor, experimentar e avaliar alternativas, trata-se do **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar** da FEUSP.

Durante os encontros são discutidos os referenciais teóricos que ajudam a pintar com outras cores a paisagem pedagógica do componente. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, experiências curriculares são planejadas, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente. Como objetivo a ser alcançado, vislumbram uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito, que todos os seres humanos têm, de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público.

No nível conceitual, um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Um currículo de Educação Física engajado na luta contra a desigualdade social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino; valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais.

Nessa perspectiva curricular, aqui denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Afinal, se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de

Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar: grupo da FEUSP que se reúne quinzenalmente, desde 2004, para debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos acerca da prática pedagógica e interpretar seus resultados. Procurando colaborar com a produção científica da área, o Grupo busca fundamentação nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações que abrangem a Educação Básica e o Ensino Superior. Visando socializar os conhecimentos produzidos e intercambiar trajetórias vividas, o Grupo organiza periodicamente o Curso de Extensão “Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. Fonte: Gepef. Disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>.

poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginástica melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social fundamental para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a justa distribuição dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade, bem como das vozes de todas as pessoas, na composição do espaço coletivo. Eis o que distingue o currículo cultural, eis o seu caráter.

Infelizmente, a carência de investigações minuciosas sobre as experiências já realizadas com o currículo cultural tem dificultado uma compreensão mais profunda daquilo que se tem feito, o que resulta na intimidação de eventuais ousadias e na inviabilização de novas conquistas, além de dificultar a disseminação dos avanços. Nunca é tarde para lembrar que uma prática sem a devida reflexão transforma-se em mera reprodução.

É certo que os professores que participam do grupo de pesquisas individualmente acumulam conhecimentos produzidos mediante interpretações das próprias vivências. Essas experiências, registradas em relatos de prática, constituíram-se num importante material de apoio para elaboração da presente obra. Os excertos dos documentos pedagógicos elaborados pelos docentes foram transformados em ilustrações que facilitam a compreensão da proposta. A fim de preservar a identidade dos alunos, os nomes mencionados são fictícios.

Quando os professores ousaram romper com a tradição da área e mesmo na ausência de modelos ou guias de referência, construíram e desenvolveram, conjuntamente com seus alunos, o currículo cultural – vertente apenas imaginada no âmbito acadêmico –, mostraram mais uma vez que a escola é um espaço de produção de conhecimentos relevantes a partir da ação.

Este livro foi escrito com base nas experiências de quem se arriscou a fazer diferente. Professores e professoras que, movidos pela crença na possibilidade de uma sociedade menos desigual, ousaram na busca de alternativas para combater as representações e a fixação de signos da cultura dominante por

meio das aulas de Educação Física, ou seja, rebelaram-se contra o engessamento que a pedagogia monocultural do componente insistentemente vem repetindo.

Ao colocarem em ação uma proposta curricular que tenciona a formação de sujeitos para promoção e luta pela equidade social e que, por isso, recorrem ao diálogo, decisões e atuações fundadas na responsabilidade individual e coletiva, os professores caminham por trilhas incertas. Ora, o currículo cultural traz implicações para as formas de regulação política e pedagógica quando coloca no mesmo patamar as técnicas científicas e culturais, os saberes acadêmicos e do cotidiano, a ciência moderna e outras formas de fazer ciência.

De muitas formas, o currículo cultural da Educação Física traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas, nas mais variadas formas de expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade. Cada uma das manifestações culturais corporais, ao ser tematizada pelas atividades de ensino, possibilita um trabalho pedagógico que, de maneira articulada aos objetivos institucionais descritos no Projeto Pedagógico da escola, proporciona um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que a envolvem ou envolveram no seu contínuo processo de construção. Permite, ainda uma reflexão sobre o modo como cada manifestação é representada pelos distintos grupos sociais, visto que o currículo cultural procura problematizar conhecimentos a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Esperamos que a combinação dos pressupostos teóricos com os fragmentos das práticas possa subsidiar o incremento dessa perspectiva de ensino nas escolas e, principalmente, colaborar para a sua consolidação enquanto orientação didática atenta à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas.

Relatos de prática

Relato 01	Educação Física: sem essa de 'galinhão' EMEFEI Jardim Felicidade	Simone Alves
Relato 02	A cultura oriental na escola Colégio Santa Clara	Alexandre Vasconcelos Mazzoni
Relato 03	Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física – EMEFEM Derville Allegretti	Camila Silva de Aguiar
Relato 04	Lutar é “coisa” de menina? E.E. Marechal Floriano	Fernando César Vaghetti
Relato 05	<i>Hip-hop</i> na escola EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa	Jacqueline Cristina Jesus Martins
Relato 06	Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada – EMEF Raimundo Correia	Jorge Luiz de Oliveira Júnior
Relato 07	Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um? Núcleo de Ensino Max	Marcos Ribeiro das Neves
Relato 08	Tematizando lutas nas aulas de Educação Física EMEF Prof. Roberto Plínio Colacioppo	Natália Gonçalves
Relato 09	Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos EMEF Dona Jenny Gomes	Nyna Taylor Gomes Escudero
Relato 10	Os diferentes sentidos da capoeira EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas	Ronaldo dos Reis
Relato 11	Futebol e representações sociais na escola EMEF Ministro Synésio Rocha	Rose Mary Papolo Colombero
Relato 12	Futebol americano: borrando fronteiras Colégio Santa Clara	Alexandre Vasconcelos Mazzoni
Relato 13	Práticas avaliativas nas aulas de Educação Física EMEF Prof. Anézio Cabral	Cindy Cardoso de Siqueira
Relato 14	<i>Hip-hop</i> EMEF Roberto Mange	Alessandro Marques da Cruz

Conteúdo

1. INFLUÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	23
2. O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO.....	43
3. O RECONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL DA COMUNIDADE	55
4. JUSTIÇA CURRICULAR	69
5. A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO	79
6. ANCORAGEM SOCIAL DOS CONHECIMENTOS	95
7. TEMATIZAÇÃO	101
8. MAPEAMENTO.....	107
9. RESSIGNIFICAÇÃO	125
10. APROFUNDAMENTO E AMPLIAÇÃO.....	137
11. REGISTRO E AVALIAÇÃO	159
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	167

Influências contemporâneas no currículo da Educação Física

Há muito que o currículo em vigor, em grande parcela das escolas, sofre questionamentos, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante. A alternativa, ao menos por enquanto, é a inserção e problematização no currículo daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural.

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

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

Os defensores dessa proposta parecem não ter sensibilizado a comunidade docente da Educação Física, o que possibilita aventar a hipótese de que uma larga distância separa os profissionais da educação responsáveis pela problematização da cultura corporal, da discussão mais ampla do currículo. Em geral, a produção científica disponível abarca o currículo escolar como um todo e, dentre outros enfoques, tem se preocupado predominantemente com a relação entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos.

Apesar dos alertas, diversos trabalhos empíricos denunciam o padecimento da ousadia diante da colonização ainda presente nos currículos da área. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euroamericanos têm seu privilégio questionado, o espaço é rapidamente ocupado por exercícios psicomotores ou brincadeiras descontextualizadas, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar.

Os estudos demonstram ser esse o panorama curricular na maioria das escolas. O problema é que tanto as práticas pedagógicas quanto as manifestações corporais veiculadas atuam decisivamente na formação de subjetividades mediante a produção e reprodução de discursos sobre nós, o outro e sobre as diferenças. Assim, o privilégio, concedido às práticas corporais, tem como resultado a veiculação dos significados dos grupos culturais que historicamente desfrutaram de vantagens sociais, em detrimento daqueles oriundos dos setores minoritários.

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

Antes que os professores sejam responsabilizados pela hegemonia de certos conhecimentos nos currículos, convém re-

cordar que, enquanto alunos da Educação Básica, dos cursos de Licenciatura ou mesmo de formação continuada, os docentes também construíram (e seguem construindo) representações acerca do ensino de Educação Física, ou seja, acessaram uma determinada identidade do componente. O que implicou na legitimação de saberes e formas de proceder. Basta observar, por exemplo, o predomínio de procedimentos didáticos que prometem a melhoria do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo-social ou a fixação de gestos considerados adequados pela cultura hegemônica.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo da Educação Física, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias, além de sentimentos.

Dada a importância política e pedagógica do compromisso de formar identidades culturais democráticas e atender à diversidade cultural da sociedade, são bem-vindos todos os currículos que rompam com a tradição da área (elitista, excludente, classificatória e monocultural). Por tradição, denuncia Daolio (2010), a Educação Física escolar se pauta nas explicações naturalistas, objetivando padrões físicos e homogeneizando os alunos. Nessa relação pedagógica, biologicamente fundada, qualquer diferença percebida é justificada por características congênicas. O outro, portanto, é o inábil, incapaz, lento, descoordenado. Objetivada unicamente em comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários.

Quando olhamos o ser humano, a partir de uma perspectiva naturalista, diz o autor, enxergamos primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Por essa razão, os currículos que adotaram uma matriz psicobiológica para definir o objeto de estudo da Educação Física (BRACHT, 2007) – **esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde**, dentre outras características em comum –, estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos indistintamente e baseiam seus procedimentos didáticos nas teorias psicológicas da aprendizagem que, segundo Silva (1993) citado por Bracht (2007), implicam necessariamente na sua despolitização.

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

A hegemonia burguesa e masculina no currículo da Educação Física é visível no grande valor atribuído à educação esportiva nas décadas recentes. Castellani Filho (2001) recorda que o esporte, tal qual o concebemos, é uma invenção da sociedade moderna com fins de prática social. Desenvolveu-se, desde seu surgimento, como uma atividade para um determinado grupo social: as elites econômicas e com gênero definido, o masculino.

Pedagogia tecnicista: expressão que se refere a currículos com enfoque esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde, sugeridos respectivamente por Borsari et al. (1980), Tani et al. (1988), Freire (1989) e Mattos e Neira (2000), segundo um longo capítulo dedicado ao tema, por Neira e Nunes (2006), intitulado “O currículo da Educação Física”.

Para Saviani (1992), a pedagogia tecnicista encontra fundamentação nas teorias não críticas da educação, por entender a escola como instrumento de equalização social, possibilitadora de inclusão social, tendo como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e oportunizar autonomia e superação da marginalidade, entendida como fenômeno acidental e resultado da “incompetência” das pessoas, individualmente.

Enquanto campos de luta pela significação e afirmação de identidades, Neira e Nunes (2009) concebem esses currículos como espaços genderizados, classizados e racializados, ou seja, dizem respeito ao predomínio de um determinado gênero, classe ou raça. Ao apresentarem o **esporte** como um modelo de saúde, os padrões de movimento e as funções perceptivas como formas corretas de ser, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade. Veja-se, por exemplo, como o currículo esportivo estabelece os parâmetros para classificação dos alunos. Se considerarmos que a maior parte das aulas privilegiam esportes masculinos, é fácil observar que o lugar de destaque é ocupado pelos garotos, enquanto as meninas são relegadas ao segundo plano. O mesmo acontece com os meninos que não gostam de jogar ou que jogam mal. Por outro lado, se uma menina joga muito bem, por vezes lhe é concedido o direito de participar do jogo dos meninos.

Corazza julga que o interesse de objetivar padrões comuns não é inocente:

Devido ao seu caráter unificador, esses padrões operam como diversos instrumentos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes (CORAZZA, 2010, p. 106).

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, teremos de romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo (BRACHT, 2007) e, desenvolver currículos multiculturalmente orientados.

Moreira e Silva (2005, p. 31), quando defendem que a construção de “ordens curriculares alternativas” passa por fazer uma história do currículo, afirmam que “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente”.

O entendimento de que as **pedagogias tecnicistas** da Educação Física, bem como as inspiradas nas teorias críticas, não

coadunam com a função social da escola multicultural contemporânea foi o estopim para o esforço conjunto dos professores participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP para a construção e o desenvolvimento de um currículo inspirado na teorização pós-crítica.

Canen, Oliveira e Assis (2009) entendem que os currículos centralizados, ao intentarem incluir os alunos em uma cultura universal, não atentam para a diversidade do cotidiano escolar. O que se tem é a segregação daqueles alunos cujos interesses divergem, provocando uma guetização, ou seja, um isolamento entre/de grupos nas aulas, dada a negação das possibilidades de ações coletivas e entrecruzamento de culturas.

Algumas destas implicações para os/as alunos/as [...], são: a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevação dos índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade com relação à escola (CANDA, 2008, p. 27).

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias não críticas e críticas, as teorias pós-críticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constituem uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). No campo curricular, não oferecem nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios, contentam-se com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar.

Nos dizeres de Corazza (2002), **artistar** currículos implica necessariamente atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Ora, produzir um currículo nada mais é do que produzir cultura. Segundo o contexto escolar e comunitário, professores ou professoras responsáveis pelos relatos cujos excertos ilustram este livro, ao basearem-se nos compromissos políticos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, criaram alternativas metodológicas, elegeram temas diversos, enfim, atuaram de diferentes maneiras para produzir o currículo “cultural”, multicultural crítico, pós-crítico ou multiculturalmente orientado.

Artistar: conceito que se refere a uma estética, a uma ética e a uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito”. A pesquisa, o trabalho do professor com seus orientandos e alunos, se dá nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artistar a educação implica se entregar ao caos para se situar mais e extrair dali matérias para criações. Trata-se de “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado”. O termo “artistagem” foi cunhado por Sandra Corazza (2002, p. 15).

Embora Corazza (2010) tenha empregado o termo com o mesmo sentido, a sua utilização desde Neira e Nunes (2006) deveu-se ao reconhecido trabalho de Mizukami (1986). Para quem, a abordagem de ensino sociocultural enfatiza aspectos sócio-político-culturais, sempre partindo “do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam” (p. 85). Há que se dizer, no entanto, que Lopes e Macedo (2010) referem-se ao currículo cultural como aquele que se materializa nos artefatos circulantes pela sociedade. Tal qual sugere Silva (2000b) quando se refere à pedagogia cultural.

Raymond Williams: (1921-1988)
 novelista e crítico galês.

Richard Hoggart: (1918 -)
 sociólogo e literato inglês.

Textos culturais: expressão que, na análise cultural, se refere a “uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p. 138).

Os Estudos Culturais são resultantes de uma movimentação teórica e política que surge como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural nos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para seus primeiros autores, **Raymond Williams** e **Richard Hoggart**, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas, que acessaram à universidade, a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizada por grupos que se autoafirmam como superiores.

Para Hall (1997), um de seus mais proeminentes interlocutores, os estudos da cultura reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, gerações e orientação sexual, entre outras. Nos Estudos Culturais, a cultura é um terreno em que são estabelecidas as divisões, mas também é uma arena em que elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos minoritários tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes. Consequentemente, os **textos culturais** são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social.

A cultura é um dos principais locus onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado. (COSTA, 2000, p. 25).

Os Estudos Culturais constituíram-se por diferentes vertentes que, superando seu modelo inicial neomarxista e preocupados com aspectos de hegemonia e ideologia, incorporaram outras ferramentas de análise do social para operar em variadas esferas da política cultural. Como resultado, extrapolaram sua condição de produção teórica e transformaram-se em forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão que produzem efeitos indesejados no mundo social.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que, sinteticamente, partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de **poder**, o que, segundo os autores, exige um esforço no sentido de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas. Giroux compreende os Estudos Culturais como:

[...] o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu. (GIROUX, 2008, p. 98).

No âmbito educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises do currículo. Sua recusa em desvinculá-lo da política do poder reforça a ideia de que não se pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação. Parafraseando Silva (2007), depois dos Estudos Culturais, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, pois, nele, travam-se lutas por significação. Sendo texto e discurso, o currículo forja identidades.

Para Michel Foucault, o poder opera como uma rede e não se situa numa coisa ou lugar específico, mas que circula em todas as direções.

Semelhantemente ao que ocorreu com os Estudos Culturais, o multiculturalismo também se originou no hemisfério norte. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos presenciaram um intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias como decorrência de problemas sociais e econômicos gerados à época da sua exploração pelas metrópoles. A nova configuração social forçou a convivência com os diferentes, ampliando o contato entre culturas distintas.

Subalternizado: termo que empregamos aqui, assim como os termos “subordinado”, “marginalizado” ou “oprimido”, como referência às pessoas ou grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais, desconectados ou excluídos; em suma, todos aqueles que enfrentam desvantagens sociais, porém o discurso dominante acaba responsabilizando-os por sua condição (GARCÍA CANCLINI, 2009).

Bhabha (1998) atribui o surgimento do multiculturalismo ao embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construírem uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural do grupo dominante, os grupos **subalternizados** viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato.

Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então, compreendido como a cultura comum, dada a ausência das vozes reprimidas, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular.

“Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115).

Já no Brasil, os movimentos de integração da população negra à sociedade de classes remontam ao início do século XX, mas somente entre os anos 1970 e 1980, diversos movimentos, além de exigirem acesso a direitos iguais, apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos. Todavia, foi apenas no fim dos anos 1990 que o multiculturalismo adentrou o espaço educacional.

Nas duas últimas décadas, o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos, padecendo diante de constantes ressignificações. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha ex-

pansão tornou-o um significativo oscilante. É o que leva Kinche-loe e Steinberg (1999) a dispararem que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais em busca de reconhecimento social até dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto multi. Silva (2001) postula que, tal como ocorre com a cultura contemporânea, o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo.

Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante, pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

Inversamente ao que ocorreu com os Estudos Culturais, Candau (2008, p. 18) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o locus de produção do multiculturalismo”. Mediante uma concepção descritiva, a autora afirma que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Por outro lado, numa concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social.

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CAN-DAU, 2008, p. 20).

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico. No primeiro, mediante uma forte conotação segregacionista, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se instalam nos mais variados recantos sociais, desde as escolas até os condomínios residenciais, passando por agremiações, partidos políticos e empresas. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois alguns grupos possuem poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas.

Para o projeto político assimilacionista, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando incorporar todos à cultura hegemônica. As causas que geram desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois os grupos dominantes continuam determinando o modo de ver as coisas. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização. Na visão de McLaren:

[...] o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade. (McLAREN, 2000, p. 18).

O multiculturalismo é ainda influenciado por um terceiro projeto político, o intercultural ou crítico (CANDAUI, 2008). Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico trata de um locus teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o

hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. O multiculturalismo crítico, corrobora Silva (2001), enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

No campo do currículo, [o multiculturalismo crítico] desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes. (CANEN, 2010, p. 179).

Para que a justiça permeie o currículo, McLaren (2000) defende uma “pedagogia do dissenso”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor um mediador na construção de relações interculturais positivas e ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas

Hibridismo: combinação entre grupos e identidades que resulta em grupos e identidades renovados (SILVA, 2007).

Teorias críticas: são, na educação, as teorias que buscaram subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade – para compreender o fenômeno educativo e vão configurar-se com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo (SILVA, 2007). “Silva entende que em quase toda a literatura crítica moderna é possível encontrar o pressuposto de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, capaz de superar um estado de alienação submetido à dominação para alcançar um estado consciente, lúcido, crítico e, por conseguinte, livre e autônomo” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 24). O currículo crítico, nos dizeres do autor, mais do que um conjunto de conteúdos listados para a aprendizagem dos alunos, é um percurso de estudos que permite questionar a organização curricular e social existentes, desenvolvendo conceitos que auxiliam na análise crítica da sociedade e dele mesmo. O currículo crítico tenciona denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantém a estrutura social de forma injusta e que reforça as relações de dominação de um grupo sobre outro.

que viabilizem o contato e o convívio com a diferença, além da consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Sem dúvida, esse é um grande desafio para os educadores da escola de hoje.

Se estamos numa época pós e multi, professora García Canclini (2009), o trabalho conceitual precisa aproveitar diferentes contribuições teóricas, debatendo suas intersecções. O encontro entre os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico visa compreender a formação de identidades culturais híbridas, contrapondo-se às visões congeladas a respeito das pessoas, grupos e práticas culturais. Uma ação didática atenta às diferenças e processos discriminatórios é um desafio a ser enfrentado por professores que acreditam na transformação da realidade social e escolar. Por meio da compreensão da multiplicidade de identidades culturais e das articulações entre diferentes culturas e sujeitos, vislumbramos possibilidades, buscando dentre inúmeras questões uma resignificação do processo de construção e desenvolvimento curricular da Educação Física.

Se na contemporaneidade é latente a presença de processos de homogeneização cultural, também é visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa da dominação e subordinação, da contenção e deslegitimação, da apropriação e expropriação, há também contestação, distorção e tradução. A escola, como espaço que transmite a herança cultural e reconstrói a cultura, não pode fazer distinção entre conhecimentos e preservar apenas a cultura de determinados grupos. O currículo deve fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar de um processo democrático radical. Por exercer um papel decisivo na constituição das identidades, nas duas últimas décadas, o currículo foi para o centro do debate.

O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, posiciona o estudante de uma determinada maneira diante das “coisas” do mundo, o que influencia fortemente a construção das suas representações.

Resultado de lutas travadas em meio a relações de poder tecidas no âmbito de contextos culturais e sociais, o debate curricular com seus atuais enfoques **crítico** e **pós-crítico**, pode-se dizer, tem passado despercebido pela maioria das instâncias responsáveis pela elaboração de propostas curriculares (escolas, setores administrativos, universidades, grupos privados etc.) e por algumas instituições responsáveis pela formação de professores, o que contribui para o choque entre o currículo proposto

nas escolas de Educação Básica e a característica multicultural da comunidade escolar (NEIRA, 2009).

Os Estudos Culturais ensinam que o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como instrumento pedagógico, define formas e organiza conteúdos; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências desejadas para os estudantes etc. Dado seu teor regulatório e influente na produção de representações e identidades, o currículo constitui-se em importante estratégia de política cultural.

As escolhas do currículo, por exemplo, privilegiam certos temas em detrimento de outros, interpelando os sujeitos de uma forma ou outra (SILVA, 2007). O mesmo pode-se dizer de distintas formas de organização e desenvolvimento das atividades de ensino ou diferentes critérios utilizados na avaliação. Logo, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. Quando agregada ao debate curricular, a produção teórica dos Estudos Culturais questiona quem está autorizado a participar dessas decisões, a quais interesses servem os temas selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, qual identidade se pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos indivíduos (SILVA, 2008). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, influenciando decisivamente na construção de sujeitos singulares.

Os Estudos Culturais convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação. A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma é decorrente destes tempos em que a presença da diversidade configura novas formas de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para entendermos a interação de nossa experiência

Teorias pós-críticas:

teorias que reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. Por outro lado, questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de uma determinada comunidade, ela é apenas uma das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. O pensamento pós vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo pós expande as fronteiras da explicação. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade. Ou seja, o currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e, encontrando seus limites, trava diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (SILVA, 2007).

subjetiva do mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por não haver consenso, são sempre relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

A questão da identidade tornou-se central no modo com que percebemos a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que temos algum sentimento de pertencimento, ele não é predeterminado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

A identidade é fruto de um processo discursivo, constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumirem determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito. Por assim dizer, compreende-se a identidade como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marcam, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são.

O pertencimento também não é uma essência ou está garantido para sempre. O sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam a própria identidade e impõem aos outros a diferença. Mediante a representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (SILVA, 2000a).

Em meio à diversidade cultural, é na inter-relação entre representação, identidade e poder que ganha ênfase a chamada política da diferença. “Há uma infinidade de processos históricos e situações de interação cotidiana em que marcar a diferença é o gesto básico de dignidade e o primeiro recurso para que a diferença continue a existir” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p.

98). Nesse movimento social e político, os grupos sociais definem-se por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas relações de poder entre os grupos são definidas as representações e identidades válidas. Por sua vez, aqueles desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes e lutam pelo direito de se fazer representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Com base nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, visando à tomada de posição de seus sujeitos na luta por justiça e diminuição da desigualdade social. Ao projetar as identidades “adequadas” ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos (SILVA, 2008).

Dessa forma, fundamentando-se teoricamente nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física rompe com a tradição da área ao potencializar o diálogo entre as diferenças por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal; proporcionar a aproximação, experimentação, análise crítica e valorização de diversas manifestações corporais; revelar-se como um espaço de reconhecimento da cultura corporal subordinada; problematizar os marcadores sociais ocultos nas práticas corporais; e confrontar o ponto de vista hegemônico e as várias resistências por meio da pedagogia do dissenso. Quando entra em ação, o currículo cultural se afasta do *modus operandi* tecnicista para abarcar outros princípios e procedimentos didáticos, sobre os quais discorreremos nas páginas a seguir devidamente ilustradas com excertos extraídos dos relatos de prática dos professores e professoras que colocaram em ação uma pedagogia que valorizou as diferenças.

SUGESTÕES DE LEITURA

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra dos Bugres, v.1, n. 1, p. 34-40, 2002.

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

BORSARI, J. R et al. **Educação física: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdos**. São Paulo: EPU, 1980.

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

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

CAMPOS, L. A. S. **Didática da educação física**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.

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

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, A.; OLIVEIRA, L. F. e ASSIS, M. D. P. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. (orgs.) **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009. p. 59-82.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física: uma história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (org.). **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001. p. 577-589.

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

_____. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias - Revista do Mestrado em Edu-**

cação da Facipal, Palmas, Paraná, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

COSTA, M. V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 05-18.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GARCIA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v.29, p. 109-123, jan./jun. 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**.

Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

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

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

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

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 07-37.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v.1., n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

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

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas**

na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 07-38.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 3-10, 1993.

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

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

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

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) **Aliénigenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 184-202.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

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

