

Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física

Os encaminhamentos didático-metodológicos de ampliação e aprofundamento são cruciais para que a tematização disponibilize aos estudantes uma melhor chave de leitura da prática corporal e, com isso, promova mudanças no modo de perceber e representar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, seus participantes, a si mesmos e a relação que estabelecem com a cultura. Assim como aconteceu com as demais situações didáticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física, a ampliação e o aprofundamento foram inicialmente identificados nas práticas pedagógicas, passando a ser mencionados na literatura sem, entretanto, a devida explicitação conceitual. Tal lacuna levou, por um lado, ao estabelecimento de paralelos com outras concepções de ensino e, por outro, ao emprego indiscriminado e confuso dos termos. Parte dessa miscelânea pode ser atribuída ao tratamento destinado à ampliação e ao aprofundamento nas principais obras dedicadas à proposta, aspecto que apenas evidencia o seu caráter metamórfico (NEIRA; NUNES, 2020).

O presente artigo procura contribuir com o debate situando, primeiramente, as noções de ampliação e aprofundamento nas principais obras dedicadas ao ensino da Educação Física nas vertentes crítica e pós-crítica para, em seguida, reposicionar os conceitos a partir do referencial foucaultiano e ilustrar essa apropriação com base nas experiências relatadas por professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física.

Ampliação e aprofundamento na literatura da área

O emprego dos significantes ampliação e aprofundamento na didática da Educação Física não é novidade. Na perspectiva crítico-superadora, a ampliação diz respeito ao objetivo do terceiro ciclo de escolarização (atual 6º ao 9º anos). Nele, os alunos tomam consciência da atividade teórica, organizando-a mentalmente de forma a expressar discursivamente a leitura teórica que fazem da realidade. Aprofundamento refere-se ao ciclo seguinte (atual ensino médio). Visa a permitir ao educando a compreensão e explicação abstrata das propriedades dos objetos, lidando com a regularidade científica e, com isso, tornarem-se aptos à produção de conhecimento científico (SOARES *et al.*, 1992, p. 35).

Na perspectiva crítico-emancipatória, o termo aprofundamento não aparece. Por sua vez, ampliação refere-se a uma etapa da sequência de estratégias definida por Kunz *et al.* (1998) como transcendência de limites, a saber: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento. A etapa da ampliação refere-se à identificação das dificuldades e empecilhos que os aprendizes percebem ao executar determinada prática. Com isso, professor e alunos buscam juntos subsídios que, por meio da troca de experiências, ampliam a visão dos alunos em relação à temática vivenciada, aproximando-os da realidade da prática corporal e reconhecendo as influências que a mesma trouxe e traz para o local em que ocorre.

Na produção teórica do currículo cultural, os encaminhamentos pedagógicos ampliação e aprofundamento são mencionados pela primeira vez em *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*, no capítulo dedicado ao método.

Restam-nos, portanto, as seguintes questões: de que maneira os diversos conhecimentos acerca da cultura corporal poderão ser trabalhados com os alunos de forma a proporcionar-lhes uma reflexão crítica e ampliação desses conhecimentos para a viabilização de uma vida pública com maior participação? (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238)

Por meio de uma prática dialógica com diversos níveis de aprofundamento em busca das respostas às questões que surgem sempre que uma problemática é enfrentada, o conhecimento configura-se em um instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade. (NEIRA; NUNES, p. 243-244)

No transcorrer do capítulo são apresentadas diversas problematizações em relação às práticas corporais de modo a tomar a noção de ampliação como, à época, uma etapa do percurso. Há, também, exemplos da prática pedagógica com estudos das cirandas, pular corda, bocha e futebol americano em que os efeitos da ampliação dos saberes dos alunos e também dos docentes contribuem para uma melhor leitura (compreensão) das práticas estudadas. A noção de aprofundamento, por sua vez, emerge como nível de conhecimento acessado para a compreensão do tema abordado. De modo geral, ao tratar da ampliação, o texto apresenta várias possibilidades de uso de procedimentos e recursos para que os alunos e professores ampliem seus conhecimentos sobre o que se investiga.

Em *Educação Física, currículo e cultura*, embora a obra não foque aspectos didático-metodológicos, a ampliação é mencionada, num primeiro momento, como uma característica das teorias pós, que permitem a validação de saberes que comumente

não são tratados no currículo escolar e como possibilidade da construção de outras formas de produzir e explicar a realidade. O aprofundamento, por sua vez, tem maior destaque e dá o tom da sua ação, relacionando-se ao estudo das condições de existência da prática corporal, sugerindo uma atitude arquegenealógica.

O aprofundamento permite conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações e como elabora as percepções que os homens e mulheres têm de si próprios e do mundo que os rodeia (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 244).

As explicações acerca do currículo cultural deixam claro que tão importante quanto a vivência das práticas corporais do tema em estudo são a leitura e interpretação¹ das relações sociais imbricadas nas práticas corporais. Apoiados em Kincheloe e Steinberg (1999), os autores alertam que a ausência de atividades de aprofundamento contribuirá para a manutenção das relações sociais desiguais que compõem o mundo vivencial dos alunos.

Por outro lado, em *Praticando Estudos Culturais na Educação Física*, obra preocupada centralmente com o trato pedagógico, esses encaminhamentos ganham maior destaque. A noção de etapa é criticada e abandonada. Repetindo o que fora dito no primeiro livro, o foco da ampliação e do aprofundamento está nas diversas possibilidades de promoção de situações didáticas com procedimentos diversos, tais como os usos de

(...) palestras de especialistas ou pessoas que tenham uma história de vida marcada pela prática da manifestação; aulas demonstrativas com as pessoas praticantes matriculadas em outras turmas da escola ou moradoras da comunidade; análise e interpretação de vídeos e textos de vários gêneros literários; mediação do docente; e pesquisas orientadas previamente. (...) leitura de textos argumentativos; comparação de pontos de vista dos estudantes, do educador e dos membros da comunidade; análise de notícias ou ações de marketing; realização de debates, mesas-redondas com convidados, reprodução de programas de TV e documentários devidamente selecionados. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 34-35)

Além da exposição de uma gama de procedimentos diversos extraídos das primeiras experimentações do currículo cultural nas escolas, o livro indica em várias passagens algumas preocupações com a promoção das situações didáticas, articulando-as com seus princípios ético-políticos:

¹ Adiante, abordaremos a questão da interpretação no currículo cultural.

Sobre o princípio “evitar o daltonismo cultural” mencionado neste livro, não se pretende que todos da classe participem da mesma forma fazendo as mesmas coisas. Enquanto uma parte da turma brinca ou joga, alguns alunos, tal como acontece na experiência cotidiana da cultura corporal, poderão observar, interpretar, registrar, sugerir, opinar ou regular (NEIRA; NUNES, 2009b, p.34)

A noção de ampliação ganha os seguintes contornos:

(...) as atividades de ampliação, além de configurar a ação didática de forma diferenciada, promoverão a aprendizagem de novos conteúdos, agregando saberes àqueles identificados nas atividades anteriores. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 43)

Assim como a de aprofundamento:

Com uma investigação mais aprofundada os estudantes poderão historicizar a prática corporal e reconhecer seu contexto social, político e histórico de formação, bem como as relações sociais que influenciaram seus modos de ser e as forças que a mantiveram ou promoveram transformações. Além disso, será possível desconstruir os discursos que constituem as manifestações.(NEIRA; NUNES, 2009b, p. 43)

Mediante uma pesquisa acerca dos modos como os docentes colocam o currículo cultural em ação, Neira (2011, p. 135) se preocupa em marcar as distinções entre ampliar e aprofundar os conhecimentos alusivos à prática corporal. Se a noção de aprofundamento estava explicada, o autor busca dar novos elementos para o melhor entendimento da ampliação.

Ampliar implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios às representações e discursos acessados nos primeiros momentos [pelos alunos].

Podemos perceber que, enquanto encaminhamentos didático-metodológicos, ampliação e aprofundamento escapam do simples contato de alguns alunos com saberes expostos por outros colegas, como o custo de equipamentos do ciclismo, uma regra do voleibol pouco difundida, o elemento químico do "pó" que atletas da ginástica artística passam nas mãos, uma manobra do pipa, um passo do forró, o nome e o modo de execução de um golpe do jiu-jítsu etc., ou mesmo diante da exposição de conhecimentos científicos ou técnico-táticos por parte do docente. Destacamos que não desconsideramos a importância do contato e troca de saberes entre os alunos e entre eles e os docentes, pelo contrário, os entendemos como de importância vital para o currículo

cultural. Essa valorização também decorre das suas marcas freirianas². Enquanto encaminhamentos didático-metodológicos, ampliação e aprofundamentos são ações sistematizadas em que diversas situações didáticas³ são planejadas mediante recursos e procedimentos múltiplos⁴.

De um modo metafórico, explicamos que ampliar é ir para além dos limites do conhecimento que os alunos acessaram em meio à cultura. Ampliar tem relação com interagir com saberes não selecionados previamente pelo professor. Aprofundar é um movimento inverso, isto é, é adentrar no "submundo" da cultura e compreender as forças que produzem a prática corporal. Essas ações ajudam a entender que no currículo cultural os alunos não permanecem na sua própria cultura como já foi aventado inadvertidamente por alguns.

Ampliação

No tocante à ampliação, Neira (2011) a aproxima do conceito de hibridação discursiva, colocada por Canen e Candau (2002). Ou seja, a possibilidade de negociação de significados discursivos e, com isso, o fomento para a ampliação de outras formas de dizer sobre a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Trata-se de apresentar outros saberes para além dos científicos, os saberes da gente, nos dizeres de Corazza (1997). Michel Foucault nos ajuda a justificar esse encaminhamento.

Na primeira aula do curso *Em defesa da sociedade*, ao anunciar a investigação que seria discutida naquele ano no renomado *Collège de France*, Foucault (2016) aborda a insurreição dos saberes subjugados, localizando seu estudo no campo das lutas sociais contemporâneas. Explica que nos últimos quinze anos⁵, as diversas maneiras de

² Trata-se da dialogia que caracteriza o Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire.

³ As situações didáticas referem-se ao modo de organização da atividade e recursos utilizados, como a distribuição de tarefas individuais ou em grupo, vivência da prática corporal, debates, pesquisas, análises, registros etc.

⁴ Uma rápida busca nas obras iniciais do currículo cultural e nos relatos de práticas disponibilizados no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br), repositório que reúne a produção dedicada ao assunto, por meio de textos escritos e audiovisuais, pode ser encontrada uma quantidade significativa de situações didáticas com o uso de recursos diversos no trato dos encaminhamentos da ampliação e aprofundamento.

⁵ O curso é de 1975-1976. O que nos leva a inferir que Foucault está a falar das intensas manifestações políticas e sociais que constituíram os anos 1960 até então. Destacamos a ebulição da Guerra Fria; o Concílio Vaticano II, que mudou a estrutura da Igreja católica; a contracultura (no sentido elitista do termo) e os movimentos hippie e pela liberdade sexual, os movimentos raciais nos EUS e os estudantes contra governos autoritários na França, Brasil, México, as lutas contra o apartheid na África do Sul, a Primavera de Praga; as lutas operárias, pacifistas e pelas mudanças nos sistemas psiquiátricos e prisionais, estes com ativismo direto de Foucault etc.

mobilização social ganharam a forma de críticas sociais e autônomas, legitimadas pelo uso de táticas específicas. Essa insurreição dos saberes subjugados inclui tanto os saberes “baixos”, populares (do delinquente, do enfermo, do paciente psiquiátrico), quanto os saberes “altos”, eruditos. Os saberes eruditos buscaram recuperar os conteúdos históricos que foram enterrados ou abafados por sistematizações formais ou coerências funcionais⁶, acoplando-se com as memórias locais e com um objetivo político: “a constituição de um saber histórico das lutas e a atualização desse saber nas táticas atuais” (p. 13). O filósofo explana que essa insurreição não era contra o conhecimento científico, seu rigor, métodos, conteúdos, tampouco a favor da sua relativização ou da ignorância. Trata-se das lutas contra os efeitos centralizadores e totalizadores de poder, que são atrelados à instituição e ao modo como o discurso científico opera em uma sociedade como a nossa. Discursos institucionalizados que tomam corpo nas universidades, nas escolas, na política.

Exemplifiquemos com a própria Educação Física. A crise epistemológica que atingiu a área nos anos 1980 se deu entre aqueles que lutavam pela imposição de um estatuto de ciência e os que a defendiam como área de intervenção pedagógica⁷, que se apoia em disciplinas científicas e pedagógicas. O que significava essa pretensão?⁸ Se instaurou à época, o embate entre os saberes da prática contra os efeitos de saber e poder dos discursos científicos. Dentre os efeitos funestos dessa luta, temos a negação dos saberes dos diversos sujeitos que atuavam no ensino das práticas corporais, como os mestres de capoeira, os técnicos esportivos, e outros praticantes que produziram saberes específicos. Nesse movimento, por exemplo, a capoeira, a yoga e até mesmo as brincadeiras populares entre tantas ganharam ares científicos, determinando quem poderia ensinar e o que poderia ser dito no campo das práticas corporais. Por outro lado, isso gerou a imposição aos detentores desses saberes para obterem a qualificação universitária, tornando-aum amplo mercado.⁹

⁶ Nesse caso, são os saberes que a própria Academia e as Ciências substituíram por questões interessadas, políticas ou pelos seus rituais. Como exemplo, à época de nossa formação, nos anos 1980, tínhamos as disciplinas de Higiene e Biometria nos cursos de licenciatura em Educação Física, que não compõem mais os currículos. Outro exemplo: nos anos 1980 e 1990, o pensamento de Jean Piaget era dominante nos estudos da Psicologia da Educação e hoje perdeu sua força.

⁷ Para ver mais sobre o tema, indicamos o compilado de textos de Válder Bracht - Educação Física e Ciências: cenas de um casamento (in)feliz (1999).

⁸ O sistema CREF/CONFED decorre desse embate.

⁹ Apoiado no Censo da Educação Superior de 2006, Alviano Jr. (2011) relata que 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados. Com base no Censo de 2011, Pimentel *et al* (2013) apontam a presença de 1.058 cursos de Educação Física. O sistema CREF/CONFED com base nos dados do portal

O trabalho de Foucault buscou dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico. Mais! Adverte Foucault sobre o perigo dessas lutas, pois, muitas vezes, os saberes insurgentes correm o risco de serem colonizados. Cremos que os exemplos da pedagogização científicizada de grande parcela das práticas corporais, como o circo, a capoeira, o surf, dão o tom da preocupação de Foucault.

A ampliação, então, extrapola a ideia de proporcionar aos alunos o acesso a uma multiplicidade de saberes. Ela visa, também, à insurreição dos mesmos. Visa fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos científicos, como aqueles que classificam os corpos em inteligentes e burros, eficientes e deficientes, habilidosos e não habilidosos, esbeltos e gordos, jovens e velhos, altos e baixos, em gêneros, etnias, raças, gerações, enfim em identidades fixas, determinando para sempre quem é quem, ou permitindo apenas a sua inclusão no rol dos normais quando se sujeitam a esses discursos. Não por menos, a docência no currículo cultural traz para a cena os saberes dos praticantes das práticas corporais, das pessoas que colaboram para a sua existência. É bom que se diga que nenhuma prática corporal depende da existência de professores de Educação Física, o que de antemão, coloca sob suspeita a exigência da profissionalização universitária para o trato desses conhecimentos. Com Foucault, o currículo cultural reativa os saberes locais, buscando desestabilizar os fundamentos dos discursos totalizantes e adverte acerca dos perigos de se tentar colonizar tais saberes.

Aprofundamento

Em relação ao aprofundamento, nos dizeres de Nunes (2018), trata-se tanto de questionar qualquer ideia de origem, de essência, de fundamento da verdade acerca de uma prática corporal como conhecê-la em profundidade, escavando as condições que permitiram a sua emergência, assim como suas mudanças, manutenção, desaparecimento. Neste encaminhamento são promovidas situações didáticas pautadas em uma atitude arqueogenealógica, isto é, tomando como referência a arqueologia do saber e genealogia do poder, como apresentou Michel Foucault. Passemos a uma rápida explicação desses conceitos.

A obra *A arqueologia do saber*, publicada em 1969, aborda o método analítico que o filósofo francês empregou em seus trabalhos anteriores: *História da loucura na*

Idade Clássica (1961), *O nascimento da clínica: uma arqueologia do olhar médico* (1963) e *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1966), visto que não deixara claro seus procedimentos de pesquisa. Na *Arqueologia*, Foucault explica que os sistemas de pensamento e conhecimento são regulados por regras próprias de cada área ou domínio para além das regras gramaticais e da lógica, sem que sejam neutras ou fruto de consensos. São essas regras que atuam de maneira imperceptível sobre o modo que os sujeitos pensam, falam e agem em determinado contexto e período histórico. Com isso, Foucault elabora um forte argumento crítico acerca de vários temas da Filosofia, das Ciências Humanas e da história das práticas sociais, afirmando a ingenuidade acerca do modo contínuo (progresso) que retratamos o passado e como isso implica os modos de pensar e agir em nossa cultura, que são excludentes e se afirmam como universais.

Para Foucault, os discursos que emergem em cada área do saber decorrem de um conjunto complexo de relações de força discursivas e institucionais. Eles são definidos tanto por rupturas como por temas distintos que se unificam. Nega, assim, qualquer noção de construção neutra dos saberes e de visões comuns de mundo. O discurso é um modo de falar, o que levou seu estudos a focarem apenas as coisas ditas em suas emergências e transformações, sem qualquer pretensão de encontrar um significado transcendente, original ou geral das afirmações. Argumenta que os enunciados são compostos por regras que transmitem uma expressão discursivamente significativa e criam posições pelas quais os sujeitos dos discursos podem falar.

Para não causar confusões, é necessário dizer que Foucault não se preocupou com a linguagem e seus processos de significação. Na sua obra, a noção de significado difere do conceito de significação, isto é, segundo ele, o significado só ganha sentido discursivamente no interior de um enunciado e mediante as regras que o tornam significativo. Não se está a falar das regras gramaticais (a sintaxe e a semântica), pois não basta uma frase estar correta, pelo contrário, ela pode estar incorreta na sua formulação e ter sentido. O que isso quer dizer é que o significado das expressões resulta das condições em que elas emergem e existem dentro de um campo ou uma ordem de discurso e dependem da sucessão de enunciados que o precedem e o seguem. Os enunciados que fazem o discurso funcionar, ter sentido, constituem uma rede de regras que estabelecem quais expressões são válidas ou não em determinado contexto histórico, quem está autorizado ou não a falar, qual proposição é verdadeira e qual é falsa. Além disso, eles não escondem nada. Não há nada escondido nos discursos. Nada

a ser desvelado, interpretado, como formularam as visões críticas. A *Arqueologia* nos ensina que o ato de interpretar somente pode levar o interpretante a outra interpretação, infinitamente. Com Nietzsche, Foucault afirma que não há fatos, só existem interpretações e avaliações - o que confere o sentido das coisas. Mais! Os enunciados também são acontecimentos, pois como outras regras culturais, eles aparecem e desaparecem em algum momento e sob certas condições. Sendo assim, se tomarmos a arqueologia enquanto método, será possível investigar o modo como ocorre a dispersão de enunciados, o que Foucault denominou de formações discursivas.

Tomemos, novamente, como exemplo a Educação Física. Como sabemos, sua forma escolarizada emergiu na transição dos séculos XVIII para o XIX, em alguns países da Europa ocidental. À época, os discursos relativos aos saberes de uma medicina urbana ganhavam força diante do acirramento de problemas sociais decorrentes da crescente urbanização das cidades e como parte de um plano de governo da população. A esses podemos acrescentar outros, como o da segurança das populações, que envolve o controle de possíveis contágios virais, da circulação das pessoas, a organização arquitetônica e urbanística dos espaços, as práticas sexuais (e com elas os cuidados com a procriação, a higiene familiar, a criação dos filhos); os problemas da degenerescência; os relativos à produção e à força de trabalho; regulamentos e intervenções do Estado, entre outros. Não por menos, a Educação Física adotou os métodos ginásticos como prática pedagógica, visto que, pautando-se por discursos da saúde, atuavam sobre problemas ortopédicos; pautando-se por discursos econômicos, estimulavam corpos fortes para o trabalho; pautando-se por discursos políticos, visavam corpos dóceis; pautando-se por discursos da segurança, almejavam preparar os corpos para a defesa da nação, além de servirem para combater as mazelas dos vícios produzidos pela urbanidade, quando pautados por discursos morais. Pode-se perceber que os discursos que tratam da Educação Física enquanto forma de educação do corpo não advêm da evolução, progresso da sociedade ou obra de algum ser iluminado. Os discursos que a instauraram não são meramente pedagógicos, pois se articulam com outros que os precedem e os seguem. Discursos médicos, biológicos, morais, da segurança, econômicos, políticos, morais e jurídicos. Cada qual com regras próprias que se alteram conforme a produção e jogos de força. Afinal, a ordem discursiva desses campos não é a mesma na contemporaneidade. Basta compararmos o discurso da saúde que a acompanha, deixou de ser da ordem do combate para assumir a lógica da promoção. Não podemos esquecer que um professor de Educação Física somente será reconhecido

como tal se falar dentro dessa ordem discursiva, que o limita e estabelece a sua identidade.

Vejam os um caso mais próximo, pessoal: o que nos mobiliza a frequentar um curso de extensão? Recorrendo à arqueologia, podemos identificar os discursos que acessamos e tomam nosso modo de agir sem percebermos, fazendo-nos crer que resultam de decisões conscientes baseadas no nosso interesse. Quais seriam eles? O discurso da ineficiência da escola? Da dificuldade para lidar com o ativismo dos jovens? Ou, paradoxalmente, aqueles que nos atribuem a responsabilidade de motivar os estudantes? Buscar a legitimidade para a Educação Física, logo para a profissão docente? Os discursos da inovação curricular? De progressão na carreira ou da importância da atualização constante? Considerando o que foi dito acima, é fácil notar que vários dos discursos aqui tensionados provêm do campo das análises econômicas que investem esforços para articular educação e produção. Também há os discursos da cidadania, que articulam política e educação, os das lutas sindicais, que denunciam a precarização e reivindicam os direitos do trabalhador, além dos que tratam do valor de si próprio etc. Com a ajuda da Arqueologia podemos afirmar que o docente destes tempos somente será reconhecido caso se sujeite aos discursos da formação permanente, caso contrário, será taxado, etiquetado com as identidades de ultrapassado, acomodado, descompromissado. Não por menos, cá estamos a governar nossas ações sem percebermos as forças que nos incitam a pensar, falar e agir.

Não estamos propondo que o docente que coloca em ação o currículo cultural faça uma arqueologia de todos os discursos que atravessam a prática corporal tematizada. O que se quer é uma maior atenção aos modos como ela é falada, como seus discursos produzem identidades e formas de regulação. Planejar situações didáticas que empreguem procedimentos que levem os discentes a problematizar as formações discursivas que representam a prática corporal e fixam identidades aos seus praticantes, a fim de mobilizar outras possibilidades de ver, dizer, ser, favorecendo a resignificação.

A genealogia, por sua vez, é apresentada no ensaio *Nietzsche, a genealogia, a história*, publicado em 1971, em que analisa as reflexões do filósofo alemão a respeito das relações entre história e filosofia. A partir daí, Foucault dedica-se aos estudos das tecnologias e dispositivos de saber-poder, isto é, das estratégias e táticas que se apoiam em saberes para a produção de modos de governar a conduta dos outros e de si mesmo, em suma, o governo da vida dos indivíduos e da população no âmbito das sociedades

modernas. Por meio da genealogia, busca compreender o surgimento de modos de ser singulares de sujeitos, objetos e significações nas relações de poder, articulando as práticas discursivas e as não-discursivas. A genealogia se opõe à pesquisa da origem que, em certa medida, atende ao anunciado pela arqueologia, ou seja, ao praticar a história dos discursos pretende-se desnaturalizá-los, questionando as leituras metafísicas da história.

As leituras metafísicas da história são aquelas comumente empregadas para apresentar a trajetória das coisas aos outros. Na história da origem das coisas, das nações, dos sujeitos, de cada esporte etc., as contingências do acontecimento são tomados como percalços exteriores à essência da história. O que essa história busca é identidade primeira como repetição da origem (FOUCAULT, 1992). Como ilustração, basta retomarmos a narrativa que nos foi apresentada sobre a história do basquete. Nela, um professor estadunidense vê crianças brincando de arremessar coisas em cestos de pêssego. Essa imagem serviu de inspiração para criar um jogo que pudesse ser realizado durante o inverno, mas que não fosse tão violento quanto o futebol americano. Com o tempo, as regras e o formato foram se modificando até adquirirem o desenho atual. Essa expansão é dada como linear e sempre envolve um sujeito fundante. Foucault explana que nessa condição a pesquisa sobre a origem das coisas a apresenta como essência ou supra-histórica. Na visão de Nietzsche (1988), a origem é um ponto problemático. Não há origem divina, não há origem ideal, não há origem de uma forma em si, não há origem no sujeito. A origem é sempre a expressão de uma interpretação e de uma postura avaliativa, isto é, de dar sentido e atribuir valor a algo. E isso não é fruto de um sujeito brilhante. É resultante de complexos embates, inclusive do próprio sujeito consigo mesmo.

Foucault segue a crítica do filósofo, explicitando os termos procedência e emergência, que permitem a problematização da origem espetacular das coisas, sua identidade primeira, sua verdade. A análise da proveniência diz respeito à articulação entre corpo e história, pois, para Foucault, é no corpo que os acontecimentos são inscritos. A procedência indica a heterogeneidade e a proliferação de acontecimentos presentes na origem das coisas, apontando o que há de contingente e descontínuo na história. Ela é omitida das narrativas históricas que elaboram um discurso lógico acerca da origem das coisas, desconsiderando aspectos que podem causar rupturas à identidade proposta. A análise do sujeito, das práticas (corporais, no nosso caso) e de suas identidades conduz o genealogista aos diversos acontecimentos heterogêneos pelos

quais elas se formam, de modo que a indicação da proveniência permite a dissociação do Eu das identidades constituídas. A procedência marca os acidentes. "É descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente" (FOUCAULT, 1992, p.21).

A emergência, por sua vez, é o ponto de surgimento. Trata dos acontecimentos, da maneira como se articulam suas significações aos jogos de força, às relações de poder. A análise da emergência procura escavar as condições que fizeram certas ideias, práticas, modos de ser, objetos etc. aparecerem. Busca identificar, na descontinuidade dos acontecimentos, os diferentes e sempre móveis sistemas de domínio, de submissão a que as coisas se vinculam, tendo em vista que aquilo que emerge nos acontecimentos e com eles a sua significação, depende do estado das forças em dado contexto histórico, político e social. Ao questionar a emergência, é preciso atentar às lutas, aos confrontos entre posições distintas, às estratégias e táticas utilizadas nos jogos do poder, ao modo como indivíduos e grupos divergentes buscam assegurar sua própria dominação ou então revertê-la, seja pelo questionamento, pela resistência, pela negociação ou inversão das regras existentes ou pela instauração de outras, fazendo com que as alterações nos jogos de força estejam, no limite, sujeitas ao acaso das lutas. Na genealogia foucaultiana, a investigação das condições em que a emergência aconteceu implica a atenção às relações entre os processos de dominação e significação, pois qualquer interpretação dos acontecimentos somente pode se orientar pelas perspectivas daqueles que estão na contenda, principalmente os que se sobrepuseram aos outros.

Arqueologia e genealogia não são essencialmente fases, mas modos de investigação de discursos e saberes no que possuem de heterogêneo com relação aos aparentes privilégios dados à histórica. Cabe reforçar que essas análises foucaultianas fomentaram as noções de cultura, identidade e representação assumidas pelos Estudos Culturais e que influenciam o currículo cultural. A cultura é o território de lutas em que se dá o processo de significação e o seu controle, logo, do que vem a ser a realidade, enquanto a identidade e a representação são produções discursivas (HALL, 1998; 2016).

Problematizemos a história do basquete descrita acima com a ajuda da genealogia. Nada é dito sobre o modo de vida das crianças que brincavam com os cestos, tampouco as suas motivações e condições que permitiram que elas ali estivessem. Também se desconhece a trajetória do professor James Naismith, seus interesses, posicionamentos, emoções e a relação com seus pares, alunos, com a direção da Associação Cristã de Moços (ACM), local onde a prática, em tese, foi "inventada";

não se questiona porque a ele foi atribuída tal tarefa, como reagiu. Tampouco se explica porque a ACM sediou-se em Springfield, Massachusetts, nos Estados Unidos, e como é a sua constituição institucional; a identidade docente na época; o papel e a importância atribuída às atividades físicas na sociedade estadunidense e na ACM e (à própria ACM) na formação dos jovens; os discursos que produziam os jovens da época; quem eram eles, como se relacionavam com as atividades físicas; quais estudantes jogaram as primeiras partidas e por que foram escolhidos, como reagiram; a relação entre os aspectos religiosos que guiam a instituição e a docência, os jovens, as atividades físicas, as políticas educacionais na época etc. A genealogia mostra que ninguém é responsável pela emergência de algo, sua criação. Ela se produz no interstício.

Ao longo de sua obra, Nietzsche nos diz que uma coisa não existe como coisa, não existe como algo divino, não existe enquanto indivíduo; a coisa também é uma força. Isso implica dizer que sempre há uma força em relação a outras forças; nenhum corpo teria uma força essencial nele mesmo; a essência de um corpo é a relação com outra força. Nesse jogo, a depender dos embates, das apropriações que o corpo sofre, ele vai ter o sentido da força dominante. A história de um corpo, de uma coisa, é sempre a sucessão e a coexistência das forças que dele se apossaram. Haveria, assim, uma coexistência de forças, uma dominante, que dá o sentido, o valor atual do fenômeno que nos aparece e também as forças subjugadas, que coloca o sentido sempre aberto e em disputa. O ser da coisa, do sujeito, do corpo, é um conjunto de forças dominantes e subjugadas.

De uma maneira bem simples, a genealogia mostra que o acaso das condições do tempo, do horário das tarefas e de descanso das crianças, as formas de dominação entre os sujeitos envolvidos, as questões institucionais, entre tantos aspectos que regulam as ações possibilitaram a emergência do basquete. Com certeza, se fizermos a genealogia do basquete, mudaria a história neutra e asséptica que nos foi apresentada, assim como a de toda a sua expansão. A história do basquete é efeito de instituições, práticas e discursos com seus jogos de força, que produzem múltiplos e difusos pontos de origem e trazem consigo a marca desses jogos, dessas histórias esquecidas.

Em semelhança ao papel da arqueologia, no currículo cultural não estamos a propor que o docente se torne um genealogista das práticas corporais, o que, por sinal, seria muito bem-vindo para as pesquisas da Educação Física, visto a carência desses estudos na nossa área. Se está a frisar que aprofundar o conhecimento não é trazer a história monumental de uma prática corporal, seu ato fundante, seu herói, sua identidade

eterna, tal e qual acontece. Esse modo de apresentar a história afirma essências, verdades, identidades, a fim de apaziguar nossas inquietudes. O aprofundamento tenciona afundar qualquer ideia de origem ou fundamento verdadeiro, questionar a verdade daquilo que se conhece como essência e, com isso, problematizar, também, quem conhece (quem escreveu a história e o próprio inventor de algo), o que implica na crítica ao próprio fundamento antropológico do saber, isto é, a crítica ao sujeito do conhecimento¹⁰. Desconstruir discursos, mostrar as fragilidades do sujeito cognoscente diante do acaso das lutas é afirmar a história como decorrente de nossos posicionamentos e ações. Em suma, é favorecer a ressignificação, em nome da vida e de seu poder de criação.

Na prática, ampliação e aprofundamento se misturam

Educação Física cultural: o currículo em ação é uma das várias coletâneas de relatos das experiências com a proposta. A análise desses registros dá visibilidade ao modo como ocorrem os encaminhamentos didático-metodológicos da ampliação e aprofundamento. Neira (2017) explica que os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e a análise desses materiais permitem conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Selecionamos quatro dentre as dezessete experiências relatadas. O critério adotado foi a explicitação dos encaminhamentos de ampliação e aprofundamento pelos seus autores. Na primeira, o professor Marcos Ribeiro das Neves relata a tematização do maracatu num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo; na segunda, o professor Clayton César de Oliveira

¹⁰Foucault (1995) procura questionar esse sujeito como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível, em que a verdade aparece. Ele irá pensar na constituição desse sujeito dentro da história e dos discursos não fora deles.

Borges narra o estudo da luta olímpica numa escola estadual de Sorocaba (SP); na terceira, o professor Jorge Luiz de Oliveira Júnior descreve o estudo da ginástica rítmica numa escola municipal paulistana e, por fim, o professor Leandro Rodrigo Santos de Souza explana sobre o trabalho pedagógico com o tênis numa escola estadual situada na capital paulista.

O professor Marcos recorreu a situações didáticas que envolveram trabalhos em grupo, assistência a filmes e imagens que tratavam das condições desumanas dos negros escravizados, análise de narrativas sobre o comércio de escravos, conversa com brincantes do maracatu, construção de instrumentos, ensaios com batuques e realização de cotejos. Com isso, permitiu aos discentes perceber as formações discursivas em que se apoiam os discursos racistas acerca do negro e suas tradições culturais, bem como disponibilizou múltiplas histórias acerca da presença do maracatu na tradição folclórica brasileira e, particularmente, na comunidade escolar. De frente à multiplicidade de discursos, os estudantes puderam tensionar o modo como seus discursos representavam o maracatu e seus brincantes, ressignificando tanto a prática e os praticantes como a si mesmos, produzindo outra forma de se conduzir nessa temática.

Comentários a respeito da “Olimpíada” que emergiram durante o mapeamento do universo cultural corporal da comunidade, levaram o professor Clayton a definir a luta olímpica como tema de estudo. No decorrer dos trabalhos, para além de inúmeras vivências da luta, as crianças assistiram a vídeos que fomentaram discussões acerca dos movimentos olímpico e paraolímpico e acessaram os sites oficiais dos Jogos Olímpicos e dos Jogos Paralímpicos Rio 2016. O mesmo recurso foi utilizado para apresentar as técnicas da luta, suscitando o seu emprego. A leitura de imagens de lutadores na Grécia Antiga permitiu às crianças estabelecer relações com a prática corporal, comparando traços religiosos, esportivos e competitivos que conferiram popularidade às lutas naquele contexto. As crianças se surpreenderam com a noção de corpo como obra de arte materializada na ocorrência de lutas sem vestes.

Os registros fotográficos das próprias vivências foram analisados com o intuito de propiciar uma outra experiência estética e estabelecer um paralelo com as pinturas e um dos sentidos atribuídos à prática corporal. Dúvidas concernentes às regras e pontuação foram esclarecidas mediante o acesso ao conteúdo produzido por distintas federações e a participação das mulheres na modalidade despertou debates interessantes, o que levou o professor a apresentar um vídeo que narra a história de uma lutadora

cubana de 11 anos de idade. As turmas visitaram uma academia, experimentaram uma rotina de treinamento e entrevistaram um praticante de luta olímpica.

A decorrência de todo esse processo resultou em uma variedade de conhecimentos e reflexões que, na visão do professor, propiciou, em alguma dimensão, a produção de novas percepções, significações e formas de dizer, levando as crianças a distinguir as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operar criticamente no que concerne a alguns de seus regimes discursivos.

A tematização da ginástica rítmica desenvolvida pelo professor Jorge ancorou-se no projeto pedagógico da instituição, que no ano de 2016 priorizou o reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na comunidade. A prática foi definida após as meninas se queixarem que até então só haviam estudado manifestações masculinas. Recuperando seus registros dos anos anteriores, o professor deu-se conta do privilégio concedido às práticas habitualmente realizadas pelos homens.

Os trabalhos começaram pela assistência a um vídeo que tratava de uma apresentação individual no campeonato mundial de ginástica rítmica; outro que versava sobre um grupo de crianças que realizava gestos técnicos com alguns aparelhos e um terceiro que consistia numa apresentação coletiva com fitas e bolas. Os meninos reagiram negativamente, recusando-se a participar das aulas, alegando que “isso era coisa de mulherzinha”. Nas vivências iniciais, as crianças buscaram reproduzir as gestualidades observadas nos vídeos utilizando os materiais disponíveis: corda, arco e bola. As fitas foram confeccionadas pelo próprio docente com cetim e pequenos bastões, enquanto pinos de boliche de plástico foram transformados em maçãs. Uma das alunas que era praticante auxiliou os colegas com orientações técnicas. Explicou que não havia uma sequência correta e que a coreografia é montada de acordo com a música.

Com a ajuda da professora responsável pela Sala de Informática, em pequenos grupos, pesquisaram a gestualidade empregada em cada aparelho e, aos poucos, as vivências foram se diversificando. O professor promoveu a leitura compartilhada de um texto extraído do site do Comitê Olímpico Internacional que relacionava a prática da ginástica rítmica à delicadeza feminina. Essa representação foi questionada pelas crianças que questionaram a naturalização da mulher como delicada. Na aula seguinte, assistiram a um vídeo que apresentava a modalidade sendo realizada por homens com gestos assemelhados a técnicas de artes marciais. A turma foi incentivada a investigar na internet ou em outras fontes por que a ginástica rítmica era vista como prática

feminina. Surgiu a ideia de conversar com uma representante da modalidade previamente contatada pelo docente. Elaboraram conjuntamente um questionário que dizia respeito ao início dela na prática, se ela poderia apresentar outras técnicas de manuseio dos aparelhos e a opinião dela com relação à exclusividade feminina nessa prática corporal. A entrevista realizada por uma estudante foi gravada em vídeo e apresentada às turmas que se surpreenderam com a história narrada e com o fato da praticante defender a ginástica rítmica como exclusividade feminina. Nesse momento, uma criança reagiu: “Professor, será que ela conhece a ginástica rítmica que os homens fazem?”

Numa das aulas, uma aluna trouxe uma fita fabricada por ela mesma com a ajuda do seu pai. O professor pediu que explicasse como havia feito. Ela disse que sua avó era costureira e que havia lhe dado uma fita de cetim, e que a madeira era de uma velha gaiola de seu pai. Três meninas sugeriram a organização de um festival de ginástica rítmica. As turmas aceitaram o desafio e passaram a elaborar coreografias individuais ou em grupo. Enquanto isso, o professor seguia com a problematização do marcador de gênero que atravessa a modalidade, recorrendo a textos e vídeos que abordavam o assunto de diversos ângulos e abrindo espaços para as meninas externarem seus posicionamentos a respeito. Não foram poucos os relatos de experiências de preconceito tanto dentro como fora da escola.

Em 2015, o professor Leandro decidiu tematizar o tênis após identificar que se tratava de um esporte ainda não estudado pelas turmas sob sua responsabilidade. Na primeira conversa, os estudantes citaram diferentes equipamentos esportivos, nomes de atletas, campeonatos, entre outros detalhes da ocorrência social da prática corporal. Após algumas aulas de vivências, as turmas assistiram vídeos de jogos em que observaram como era o início das partidas, a pontuação, o posicionamento dos atletas, árbitros e torcedores. Perceberam que a sistemática de contagem dos pontos divergia das outras modalidades. Consultando as regras oficiais, deram-se conta que a partida se organizava em 4 games, cuja pontuação era 15, 30, 40 e 60. Diante da curiosidade despertada, o professor orientou a realização de pesquisas sobre as origens do tênis, com a intenção de identificar o lugar, época, como eram os jogos, quem eram as pessoas que o praticavam e por quais motivos o tênis foi criado.

Uma parcela dos estudantes disse ter lido que o tênis teve origem na França, onde monges teriam realizado as primeiras partidas. Outros apuraram que a modalidade era de origem inglesa, pois foi na Inglaterra que recebeu, pela primeira vez, o nome de

tênis. O professor apresentou textos com outras versões da história. Alguns pesquisadores apontam que o tênis é praticado há milhares de anos, com indícios do jogo na Grécia Antiga, enquanto outros afirmam que o antigo *jeu de paume* praticado no atual território francês durante o século XII e que tinha por finalidade promover entretenimento entre as cerimônias religiosas passou por inúmeras mudanças até configurar-se como o tênis que conhecemos.

Certos materiais disponibilizados pelo professor associam o sistema de pontuação do tênis à Astronomia. Outros pesquisadores afirmam que o sistema de pontuação teria surgido pelo fato de as horas e os minutos serem divididos por 60, pois antes do sistema decimal era usado o sistema sexagesimal. Ainda há aqueles que estipulam que a pontuação é dessa forma devido à existência de mais três linhas de fundo e ao fato de que, a cada ponto ganho pelos praticantes, eles avançavam algumas jardas à frente.

Convidadas a fazer leituras da prática corporal, as turmas identificaram a predominância de pessoas brancas, altas, fortes, magras, ricas, inteligentes, educadas, bonitas, com nomes estranhos e cabelos lisos. Uma aluna chegou a perguntar: “Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco?” Incomodado, um colega disse que tinha visto um atleta negro com cabelo rastafári. Após uma rápida pesquisa no YouTube, o professor convidou a turma a assistir à partida entre Dustin Brown e Rafael Nadal e compartilhar observações, enfatizando as características físicas e as estratégias de jogo utilizadas pelos atletas.

O professor observou que para alguns estudantes o tênis interessa mais às pessoas brancas devido à origem da modalidade, enquanto parte deles acreditava que o principal motivo era que as pessoas negras achavam esse esporte chato. Questionados se era fácil tornar-se jogador ou jogadora de tênis, a princípio, responderam que era só jogar bastante. Decidiram, então, pesquisar como Rafael Nadal e Dustin Brown se tornaram jogadores profissionais. Perceberam proveniências sociais distintas, o que muito influenciou as respectivas carreiras. Constataram que as condições econômicas impactam profundamente as trajetórias pessoais, para além das opções esportivas.

Essa discussão entremeava os inúmeros momentos de vivência, ocasiões em que experimentavam jogar em vários formatos (individual, dupla, trio) e arriscando técnicas diversificadas com base nos vídeos assistidos. O convite a um professor de tênis para que conversasse com a turma reavivou a discussão sobre a trajetória de vida dos

representantes da modalidade e as restrições de acesso a essa prática corporal. O interesse no assunto levou à assistência de uma entrevista da tenista brasileira Teliana Pereira em que discorre sobre o início difícil e a importância de espaços públicos que permitam a disseminação do esporte.

Pode-se perceber que ampliar e aprofundar conhecimentos não são etapas. Decorrem do devir-aula, do acontecimento dos encontros entre os sujeitos e a cultura, das problematizações que emergem no contexto do acaso das aulas. Podem ser fomentados a qualquer momento em que se torne importante a compreensão do que se faz, sente, lê (nas práticas), fala, enfim das vivências nas aulas e das relações que se estabelecem entre elas e as formas como os discentes são produzidos na cultura. Também não são sequenciais ou pré-requisitos para algo. Muitas vezes, a ação docente pode promovê-los ao mesmo tempo, como no caso em que o professor Marcos promoveu a assistência a um filme¹¹ em que, por meio de imagens, narrativas e debate sistematizado, os alunos ampliaram o que sabiam acerca do comércio de escravizados, como aprofundaram seus conhecimentos acerca das condições em que eram transportados e suas lutas constantes por libertação, algo ainda pouco abordado na história presente ou nos livros didáticos.

Percebe-se a similaridade desse processo com o transcorrido durante as tematizações da luta olímpica, ginástica rítmica e tênis. Entretendo conhecimentos de oriundos de variadas fontes, docentes e estudantes interagiram com representantes das práticas corporais, vivenciaram-nas de muitas formas, assistiram a vídeos previamente selecionados ou escolhidos por iniciativa própria, visitaram ambientes onde a manifestação acontece, acessaram o conteúdo de textos impressos e digitais, entre outros, sem qualquer espécie de hierarquização ou valorização. Muito embora em termos discursivos não seja possível materializar resultados, sobram razões para afirmar que o contato com outras narrativas propiciou a desconstrução de verdades e a reelaboração de significados sobre a dança, luta, ginástica, esporte e as pessoas que deles participam.

Para continuar a produzir, pensar, fazer, dizer, criar...

Retomamos para enfatizar: no currículo cultural, os estudantes não permanecem naquilo que sabem, não se relativizam conhecimentos, não se negam conhecimentos científicos, técnicos ou escolares, tampouco rejeita-se a sua transmissão. O que se

¹¹ Amistad, 1997 (EUA); Direção: Steven Spielberg

afirma é que o conhecimento não é fruto da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Com Nietzsche e Foucault, aprendemos que o conhecimento, a verdade do objeto conhecido é inseparável da singularidade do acontecimento, da contingência, dos jogos de força e que, por meio de mecanismos diversos, se estabelece e apaga os embates que o produzem. Ele não é neutro, tampouco natural. É produzido em espaços e tempos específicos.

Se considerarmos esses pressupostos, entenderemos que é na cultura que o embate se dá, o que impossibilita compreender o ato de conhecer como universal ou privilégio de alguns, tampouco é condição para a tomada de consciência do sujeito com vistas à emancipação. Sendo assim, o objetivo central da educação moderna é questionado, logo o mesmo acontece com a Educação Física. Afinal, trata-se de uma educação da razão para o alcance da verdade e com ela a obtenção do esclarecimento. Como nos diz Foucault:

[...] conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha. (FOUCAULT, 2009, p. 25).

Se o conhecimento é resultante de embate, o que se produz são efeitos de verdade, que nos conduzem, nos constituem. O currículo cultural problematiza a maneira como esses efeitos produzem as práticas corporais, seus praticantes, como as regulam, criam exclusões, constroem conhecimentos e discursos. O conjunto dessas problematizações compõem o estudo, isto é, a tematização da prática corporal em meio às vivências, leituras e ressignificações acerca dos modos de vê-la, dizê-la, fazê-la e, também, das relações que cada um estabelece entre si mesmo e o tema de estudo.

Esse processo é possível mediante um trabalho pedagógico sistematizado que permita aos discentes perceberem os jogos de força que constituem a vida. Vivenciar a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é imprescindível, mas não é o suficiente. É preciso que a vivência seja repleta de possibilidades que desestabilizem certezas, partilhem significados, analisem discursos e potencializem a diferença, a abertura para diferir do que está dado. A ampliação permite a partilha, o acesso a outros saberes e,

principalmente, a insurreição daqueles saberes que foram colocados à margem para indicar o caráter das lutas, estimulá-las, potencializá-las. O aprofundamento fortalece o seu acontecimento e abre as portas para o enfrentamento da naturalização das coisas do mundo, desconstruindo discursos e significações que hierarquizam modos de ser, em qualquer tempo e lugar. O que se pretende é a divergência afirmativa para fomentar o ato criativo.

Ampliar e aprofundar são os elementos para a problematização das condições que fazem a linguagem produzir a realidade e que nos diz quem somos nós e como atuamos nesse mundo. Esses encaminhamentos didático-metodológicos constituem ferramentas para a leitura das práticas corporais e de si, favorecem a atitude e o desafio do viver afirmativo, pois mobilizam a solidariedade no embate entre os vetores de saber-poder que nos subjetivam e nos governam. Mais do que vivenciar e aprender novos conhecimentos, ampliar e aprofundar ressignificam o pensar, tomando-o como ato político, levando a estranhar a si e as coisas do mundo, e tensionar a linguagem que produz e territorializa esse mundo. Com eles, o currículo cultural aposta na promoção de novas formas de vida capazes de criticar as hegemônicas que produzem discriminação e violência contra grupos minoritários nos jogos de poder; aposta no questionamento dos padrões normativos que produzem exclusões; aposta no pensamento do não pensado, na criação de uma vida mais digna e possível de ser realizada.

Referências

ALVIANO JR., W. **Formação Inicial em Educação Física: Análises de uma Construção Curricular**. 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

BORGES, C. C. O. Sprawl, arm drag, double leg, touché... tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 30-41.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

CORAZZA, S.M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além da hermenêutica e do estruturalismo)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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

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

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

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

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 25-43.

NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 163-177.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral: um escrito polêmico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. O. Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 115-127.

PIMENTEL, F.C.; LAZZAROTTI FILHO, A.; INÁCIO, H.L.D.; HÚNGARO, E.M.; MASCARENHAS, F. Expansão profissional do Ensino Superior e Formação Profissional em Educação Física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação à distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 9561270, out./dez. 2013

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, L. R. S. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 128-142.