

Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural

Por una sociedad menos injusta: experiencias con la Educación Física cultural

For a less unfair society: experiences with cultural Physical Education

Marcos Garcia Neira¹

Universidade de São Paulo

São Paulo, SP, Brasil

mgneira@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

Recebido em: 14/11/2021

Aceito em: 14/03/2022

Publicado em: 21/03/2022

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN: 1516-4896 | e-ISSN: 1981-0431
Volume 28, 2022 (jan-dez).
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA):

Neira, M. G. (2022). Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. *Linhas Críticas*, 28, e40779.
<https://doi.org/10.26512/lc28202240779>

Link alternativo:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40779>

Licença Creative Commons  CC BY 4.0

Resumo: A mazela da desigualdade social desafia a sociedade como um todo e a educação em específico. No caso da Educação Física, a perspectiva curricular cultural se autopromete comprometida com o combate à injustiça social. Com o objetivo de verificar a efetividade dessa proposta, o presente artigo analisa relatos de experiências. Conclui que os docentes que colocam o currículo cultural em ação tematizam práticas corporais do repertório de grupos diversos sem hierarquizar conhecimentos. Essa “ecologia de saberes” se mostra potente na formação de sujeitos solidários, ponto de partida para a construção de uma sociedade menos injusta.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Justiça social.

Resumen: La desigualdad afecta terriblemente a la sociedad en general y también a la educación. En el caso de la Educación Física, la perspectiva curricular cultural se proclama comprometida con la lucha contra la injusticia social. Para verificar la efectividad de esta propuesta, este artículo analiza los informes de experiencia. Se concluye que los profesores que ponen en marcha el currículo cultural tematizan prácticas corporales desde el repertorio de diferentes colectivos, sin priorizar conocimientos. Esta “ecología del conocimiento” resulta poderosa en la formación de sujetos solidarios, un punto de partida para la construcción de una sociedad menos injusta.

Palabras clave: Curriculum. Educación Física. Justicia social.

Abstract: The blemish of inequality challenges society as a whole and education in particular. In the case of Physical Education, the cultural curricular perspective proclaims itself committed to combating social injustice. With the intention of examining the effectiveness of the proposal, this article scrutinizes reports of experiences. It concludes that teachers who put the cultural curriculum into action thematize bodily practices from the repertoire of different groups, without prioritizing knowledge. This “ecology of knowledge” proves to be powerful in the formation of solidary subjects, a starting point for the construction of a less unfair society.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Social justice.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (2002). Professor Titular da Faculdade de Educação da USP.

Introdução

A sociedade que habitamos é profundamente injusta haja vista a separação abissal, dos setores mais vulnerabilizados, em relação às oportunidades de acesso a tudo que possa conferir dignidade à vida de qualquer ser humano. Estima-se que um quarto da população brasileira viva abaixo da linha da pobreza, o que, em dados de 2020, equivalia a menos de R\$ 246,00 mensais (Gomes, 2022). Cerca de 50 milhões de pessoas passam fome, encontram-se alijadas de saneamento básico e de condições salutaras de moradia, o que implica estarem mais expostas à violência e à exploração, incluindo o trabalho infantil. Num quadro em que a sobrevivência está em risco, o que para alguns é considerado indispensável, como serviços de saúde, boa alimentação, escolarização, lazer, emprego fixo e segurança, para outros soa como artigos de luxo, privilégios, muito embora sejam direitos inalienáveis que deveriam ser garantidos pelo Estado a brasileiros e brasileiras indistintamente.

Como se trata de uma questão pública, sem uma atuação coletiva e intencional dificilmente haverá mudanças. A injustiça, independentemente do seu tamanho, afeta a todos e todas, sem distinção. Até mesmo a parcela da população que experimenta uma vida mais confortável sofre consequências da concentração de renda. Basta verificar que naquelas sociedades em que a distribuição de renda é mais igualitária, o Estado provisiona a maior parte das necessidades básicas. A contabilidade é relativamente simples: onde há mais pessoas regularmente empregadas e devidamente remuneradas, cresce o consumo, a arrecadação de impostos e o retorno na forma de serviços à população. Apesar do neoliberalismo vigente no mundo Ocidental, nas últimas décadas, as sociedades europeias do chamado Primeiro Mundo avançaram nas políticas sociais. Na contramão desse movimento, as elites tupiniquins não só encamparam o discurso privatista, como têm combatido ferozmente as tentativas pontuais de disponibilizar estruturas e recursos para melhoria da vida da população. O resultado se constata na precarização da saúde, segurança e educação.

O modelo neoliberal se impôs como dominante com base na promessa de ajuste às demandas globais surgidas com o agravamento das economias após a Segunda Guerra Mundial. Com uma roupagem globalizada, o neoliberalismo passa a ser defendido como forma de revitalizar as economias mediante a acumulação flexível do capital (Harvey, 2018) – justificativa que emerge graças à urgência de construir as bases epistemológicas e políticas de um novo senso comum, capaz de formular uma agenda que atenda às novas necessidades do capitalismo.

Menarhini et al. (2021) ressaltam que, em meio a essas mudanças, nas quais a acumulação do capital e as relações de trabalho se alteram, a denominada flexibilização econômica influencia transformações políticas, sociais, culturais e institucionais de tal forma que os padrões de relacionamento do capital com o mundo do trabalho e do Estado com a sociedade civil também se modificam. Decorre, dessa nova ordem econômica mundial, uma nova ordem educativa com efeitos diretos na educação pública, que, tradicionalmente, constituía um dever do Estado.

A educação precária se traduz na baixa qualidade das políticas do setor, desde a remuneração dos seus profissionais até a infraestrutura disponível, passando pelos currículos escolares e

iniciativas de formação continuada. Com salário insuficiente, o docente se vê forçado a duplicar ou triplicar a jornada, quando não desempenha outra tarefa laboral, deixando o exercício da docência em segundo plano. Escolas gradeadas, carência de materiais didáticos, salas de aula superlotadas, concepções de ensino defasadas e descontinuidade das ações formativas desestimulam e induzem os profissionais da educação à mera repetição. Como efeito, a educação escolar destinada às camadas populares, ao invés de combater a injustiça, acaba contribuindo com ela.

Na contramão desse processo, inúmeras escolas anunciam, em seus projetos pedagógicos, o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa. É sabido que a comunidade epistêmica da Educação Física alimenta preocupações com o assunto há bastante tempo. O esforço para alcançar esse intento produziu conhecimentos científico-pedagógicos suficientes para afirmar a efetividade de propostas comprometidas com a justiça social. Sem prejuízo das demais, a presente pesquisa atém-se exclusivamente à perspectiva cultural do componente, por se tratar de uma vertente que se autoproclama democrática e democratizante (Neira, 2019; Neira & Nunes, 2009; 2011; Macedo, 2010; Lins Rodrigues, 2013; Bonetto, 2016), sobre a qual se dispõe de uma quantidade considerável de documentos pedagógicos. Muitos docentes alinhados à proposta costumam produzir o que se convencionou chamar de relatos de experiência. Borges (2019) explica que, no campo educacional, o hábito de registrar a própria prática vem se modificando com o tempo. Inicialmente, influenciado pela psicologia, buscou-se registrar modificações comportamentais dos alunos. Em seguida, configurou-se como documentação para subsídio da avaliação da aprendizagem até que, mais recentemente, descrições detalhadas dos trabalhos educativos passaram a fomentar a reflexão sobre a docência e a autoformação do professor-autor. Eis a característica das duas coletâneas produzidas pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), cujos capítulos narram práticas pedagógicas efetivadas com a proposta, aqui transformadas em referencial empírico da presente investigação.

Em termos metodológicos, sem desconsiderar as noções de conhecimento, linguagem e cultura adotadas pela teoria curricular cultural da Educação Física (Neira & Nunes, 2021), as experiências relatadas foram submetidas à análise cultural nos moldes propostos por Costa (2007) e confrontadas com a argumentação elaborada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2019) em defesa de uma ecologia de saberes, admitida como princípio fundamental para uma geografia social menos injusta.

A análise cultural examina os significados implícitos e explícitos em uma certa cultura, ou seja, nas diferentes formas com as quais os sujeitos negociam suas vivências e experiências culturais. Isso quer dizer que a subjetividade e o posicionamento político não são descartados, pelo contrário, são reforçados. Para construir conhecimentos, é preciso saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências culturais e sociais influenciaram os olhares sobre determinado fenômeno.

Quadro 1

Capítulos

Autoria	Título
Araujo (2021)	Boxe no Capão
Bonetto (2020)	Carimbó: entre a cópia e criação
Bonetto (2021)	Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokémon
Carvalho (2020)	Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física
Godoy e Duarte (2021)	Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil
Gomes (2021)	Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk
Hamburger (2021)	“Jongo, uma roda pela igualdade”: tematizando o jongo na Educação Infantil
Irias (2020)	Jogo de taco e o lazer da quebrada
Irias (2021)	Jiu-jítsu na EPG Manuel Bandeira
Martins (2020)	A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano
Masella e Duarte (2020)	Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela
Masella et al. (2021)	Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia
Monteiro (2020)	Corpo de dança: quem pode dançar?
Müller e Müller (2020)	Cambalhotas e estrelas na EMEI Jaguaré: a ginástica na Educação Infantil
Nascimento (2021)	Brincadeiras na quarentena
Neves (2020)	A gente corre pra quê?
Neves (2021)	Diferentes significações sobre o k-pop
Quaresma (2020)	Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos
Reis (2020)	“O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física
Reis (2021)	“Saravá jongueiro velho, que veio para ensinar...”: as escrevivências discentes na perspectiva da escrevivência-docente
Santos (2020)	“Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?”
Souza (2020)	Futebol além das bananas
Souza e Augusto (2021)	Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero
Torres et al. (2020)	Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros

Fonte: o autor.

Outras formas de conhecimento

Desde os anos 1980, Sousa Santos (1988) vem chamando a atenção para as limitações do projeto científico moderno e a necessidade de se considerar e legitimar formas alternativas de conhecimento. Sua crítica se apoia no fato daquele modo de pensar ter monopolizado a distinção entre falso e verdadeiro em detrimento dos saberes produzidos segundo lógicas alternativas, porém não menos importantes ou incapazes de explicar a realidade e fundamentar

procedimentos. No raciocínio apresentado pelo sociólogo português, a visibilidade dos conhecimentos científicos da Modernidade se assenta na invisibilidade dos saberes elaborados de outras maneiras, como os conhecimentos populares, tradicionais ou leigos.

Antes de tudo, a divisão entre conhecimentos científicos e não científicos é geográfica, territorial. Enquanto o hemisfério Norte concentra a ciência, a razão e a lei, no hemisfério Sul se localizam as crenças, a violência e a desordem. A organização territorial reproduz a fórmula metrópole/colônia ou centro/periferia. O colonizador é o detentor do conhecimento moderno, mola propulsora do progresso, enquanto o colonizado é atrasado. O centro é civilizado, enquanto a periferia é selvagem.

A mesma cartografia constitui a epistemologia baseada na apropriação, negação e exclusão. No âmbito do conhecimento, a transformação de eventos simbólicos em objetos de consumo exemplifica a apropriação. A negação consiste no desprezo pela produção dos colonizados e periféricos, enquanto a exclusão se assenta no silenciamento das inúmeras formas de expressão dos seus saberes. Com base nesse raciocínio, Sousa Santos (2010) denuncia que a injustiça social está intimamente ligada à injustiça cognitiva. Logo, lutar por justiça cognitiva é o mesmo que lutar por justiça social. Para ser bem-sucedida, essa luta exige um outro modo de pensar sobre o conhecimento elaborado pelos segmentos forçosamente empurrados para as margens: as crianças, as mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, a comunidade negra, indígena, não escolarizada ou pobre. Essa forma de pensar pode ser sumarizada na noção multicultural de ecologia de saberes e o seu potencial para confrontar o projeto científico moderno, monocultural por excelência. A ecologia de saberes é “o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles” (Sousa Santos, 2019, p. 28). Assim, supõe o diálogo de uma ampla gama de conhecimentos, inclusive a ciência moderna, o que lhe permite afirmar o conhecimento como interconhecimento.

Ocorre que nesse encontro de conhecimentos, a aprendizagem de alguns pode implicar no esquecimento de outros. Isso quer dizer que a ignorância não é necessariamente o lugar de onde se parte, mas pode ser o resultado do esquecimento num processo de aprendizagem recíproca. O esquecimento só é ruim quando o aprendido é valorizado em detrimento do esquecido. O segredo do interconhecimento é aprender, portanto, aprender sem esquecer. Isso significa substituir a ideia de um conhecimento monopolista por uma compreensão de ciência como resultante da ecologia de saberes.

Opondo-se à visão otimista alardeada por muitos educadores, Sousa Santos (2019) ensina que equilibrar a distribuição do conhecimento científico não significa alcançar a justiça cognitiva. Além de ser altamente improvável que isso aconteça no atual cenário capitalista e colonialista, as intervenções no mundo real exigem bem mais do que o conhecimento científico pode oferecer. Defender a força do conhecimento não científico não significa desacreditar o científico, mas sim empregá-lo de maneira contra-hegemônica. A potência de um conhecimento depende daquilo que ele provoca. A relevância das intervenções no real possibilitadas pelo projeto científico moderno não impede que outras manifestações do conhecimento também

possam gerar resultados satisfatórios. A força da ciência moderna em muitas áreas é inexorável. Contudo, há inúmeras formas de intervir no real em que o projeto moderno nada contribuiu. Como nenhum conhecimento é capaz de responder por todas as intervenções, todos eles são, em certo sentido, incompletos. Qualquer conhecimento sustenta práticas e constitui sujeitos. Qualquer conhecimento se reflete no que dá a conhecer a respeito de alguém. A ecologia de saberes, segundo Sousa Santos (2019), pode ser entendida como uma nova forma de pensar, fazer e conhecer ao incorporar as interações entre o conhecimento científico e o não-científico, compreendendo a intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa.

Na ecologia de saberes, os conhecimentos são concebidos como práticas que viabilizam ou inviabilizam determinadas intervenções. Como o próprio nome diz, a ecologia de saberes aposta nas relações entre saberes, nas hierarquias geradas, pois nenhuma prática concreta seria possível sem hierarquias. Sousa Santos (2010) ressalta que as hierarquias geradas pela ecologia são contextuais, apoiando-se nos resultados atingidos pelos diferentes conhecimentos, com predileção para aqueles que permitem maior envolvimento na intervenção.

Conhecimento, linguagem e cultura

Na teorização elaborada por Silva (2011), as ferramentas para análise do social disponibilizadas pelos estudos culturais, multiculturalismo crítico e pós-estruturalismo atribuem à cultura um papel determinante no currículo, reconhecendo que está impregnada pelas relações de força que marcam classe, gênero, orientação sexual, raça, etnia e religião. A teoria curricular cultural da Educação Física, também chamada currículo cultural ou culturalmente orientado, busca inspiração nesses pressupostos ao conceber as práticas corporais como artefatos culturais passíveis de múltiplas significações. Com o intuito de formar sujeitos solidários, mobiliza determinadas noções de conhecimento, linguagem e cultura que lhe conferem especificidade e permitem distingui-la das demais propostas do componente (Neira, 2015; 2018; Neira & Nunes, 2009; 2020).

Recorrendo à vertente pós-estruturalista, a cultura nada mais é do que uma arena de lutas pela validação dos significados, um território de disputa pela significação (Hall, 1997). Nesse sentido, toda prática social não deixa de ser uma prática cultural cujos significados são produzidos e circulam pela linguagem. Também com base no pós-estruturalismo, a linguagem abandona a função representativa para desempenhar uma função constitutiva. Isso quer dizer que a realidade não é mais representada pela linguagem, mas sim por ela produzida. Considerando que a significação é perpassada por relações de poder, aqueles grupos que ocupam posições de vantagem no tecido social desfrutam de condições favoráveis para definir as representações do mundo. Ainda segundo Hall (1997), a representação é o modo como conectamos o sentido à língua e à cultura, isto é, como usamos a linguagem para dizer algo significativo sobre o mundo, os objetos e as pessoas.

Os conceitos de cultura e linguagem mobilizados pelos campos teóricos citados reposicionam a Educação Física na área das Linguagens. Enquanto artefatos culturais produzidos pela linguagem corporal, as danças, esportes, lutas, ginásticas ou brincadeiras são passíveis de inúmeras leituras e significações. A seu tempo, as representações sobre essas manifestações e seus participantes são disseminadas pelos discursos produzidos e/ou postos em circulação por segmentos interessados. Logo, uma prática corporal está à mercê dos regimes de verdade discursivamente estabelecidos, o que impossibilita atribuir-lhe uma essência ou identidade fixa. Uma brincadeira, por exemplo, pode ser muitas coisas, a depender do contexto ou de quem estiver envolvido. O mesmo acontece com as outras práticas corporais.

Os casos da capoeira e do futebol são emblemáticos. A capoeira foi proibida e seus praticantes perseguidos até os anos 30 do século passado. Os movimentos de valorização da cultura africana e afrobrasileira foram decisivos na resignificação dessa e de muitas outras manifestações. Antes da roda de capoeira tornar-se Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, fora tomada como símbolo nacional, um elemento importante da identidade brasileira. O percurso histórico do futebol é inverso. Inicialmente praticado pelos filhos da elite inglesa que aqui se estabeleceu para instalação das primeiras indústrias e construção de estradas de ferro, gradativamente migrou dos clubes privados para as várzeas, sendo cada vez mais praticado nos momentos de lazer do operariado. Por ocasião da sua oficialização, os campeonatos da modalidade chegaram a ser restritos aos homens brancos. Na atualidade, apesar da prática ter se popularizado, a permanência de representações racistas e sexistas ainda dificulta o acesso de pessoas negras, mulheres e de quem escapa à heteronormatividade a determinadas posições da estrutura organizacional do esporte. Mesmo que brevemente relatadas, as histórias acima evidenciam as lutas pela significação experimentadas pela capoeira e pelo futebol. Com o decorrer dos anos e conforme o contexto e os discursos acessados, as representações dessas práticas corporais e dos seus participantes sofreram modificações. O processo é mais comum do que se imagina, sempre à mercê das relações de poder. Por isso, a Educação Física culturalmente orientada toma para si a tarefa de tematizar a maneira como ocorrem na sociedade as ginásticas, lutas, danças, esportes e brincadeiras. O que se pretende é dar a entender como os significados atribuídos à prática corporal tematizada são produzidos e a quem interessa a sua circulação (Oliveira Júnior, 2017; Duarte & Neira, 2020).

Por fim, a forma de compreender o conhecimento divulgada pelas teorias pós-críticas do currículo (Silva, 2011) desloca o entendimento dos conteúdos no currículo cultural da Educação Física. A exclusividade dos conhecimentos produzidos por meio do método científico baseado no projeto moderno foi ampliada com a noção de construtos sociais atravessados por relações de poder (Müller, 2016; Neira, 2020a). Nietzsche (1983) afirma o conhecimento como criação, o que, numa visão em perspectiva, pode ser tomado como resultante de um acontecimento. O conhecimento é sempre uma relação arbitrária pautada na dominação. Foucault (2001) segue a mesma direção ao enfatizar a influência dos sistemas de poder não só na produção, mas também naquilo que venha a ser o conhecimento. Para o filósofo francês, o conhecimento reside na forma como dominam umas às outras.

Nas aulas de Educação Física pautadas pela teoria curricular cultural, os conhecimentos despontam durante a tematização da prática corporal abordada (Santos, 2016; Neira, 2020b). Na medida em que transcorrem as situações didáticas organizadas pelo professor, os estudantes interagem com saberes (conteúdos) diversos, não somente aqueles produzidos pelo método científico e comumente valorizados na escola, mas também com as inúmeras maneiras de dizer, fazer e compreender as práticas corporais e as pessoas que delas participam. Ora, se o objetivo da proposta é formar o sujeito solidário, não podem existir saberes melhores ou piores, conhecimentos que devam ser esquecidos enquanto outros são exaltados. Um tema se legitima pela sua ocorrência social, o que cria condições para que as danças, lutas, brincadeiras, ginásticas e esportes que compõem as identidades culturais dos vários grupos sociais sejam devidamente estudadas. Tematizar essas manifestações, problematizando as representações acessadas pelos estudantes, e desconstruir os discursos ao seu respeito são ações que buscam, simplesmente, potencializar leituras e reconstruções críticas conforme o contexto escolar. Diante disso, é possível afirmar que, nessa proposta, a cultura corporal (objeto de estudo da Educação Física na área das Linguagens) passa ser concebida como toda a produção discursiva verbal ou não verbal acerca da prática corporal definida como tema para aquele período letivo e dos seus participantes (Neira & Gramorelli, 2017).

Análise dos relatos de experiência

Nunes (2018) explica que, enquanto artefatos culturais, as brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças veiculam significados que podem insuflar a integração ou a segregação, afirmar o direito às diferenças ou ressaltar identidades dominantes. Se a intenção é formar sujeitos solidários e, por consequência, colaborar para a construção de uma sociedade menos injusta, a experiência curricular da Educação Física deverá instar os sujeitos docente e discente à análise dos signos impregnados naquelas manifestações, ao exame das relações envolvidas e à observância de quais identidades são valorizadas ou minoradas. A depender da narrativa empregada, certos grupos sociais serão diminuídos enquanto outros serão exaltados. Daí a importância de submeter ao crivo cultural os significados colocados em circulação pelos discursos acessados e, às vezes, reproduzidos pelos estudantes.

Movidos por essas intenções, os professores que assumem uma atuação pautada no currículo cultural do componente abrem espaços para os saberes historicamente negados, conferindo centralidade aos significados sobre as práticas corporais e seus praticantes. Caso sejam verificadas coletivamente mediante situações didáticas propositalmente planejadas, poder-se-á assinalar suas origens e desnaturalizá-las.

Esse cuidado foi observado nas problematizações realizadas por Araujo (2021), Gomes (2021) e Souza e Augusto (2021) quanto às questões de gênero que atravessam o boxe, a dança eletrônica e o basquete; por Hamburger (2021) e Reis (2021) quanto às questões de raça que marcam o jongo; por Santos (2020) quanto às questões de religião que influenciam o jiu-jítsu e por Irias (2020) e Reis (2020) quanto às questões de classe que caracterizam o jogo de taco e o samba

rock. Nessas experiências curriculares, os estudantes examinaram os marcadores sociais da diferença. Eles perceberam, nas situações descritas, como se constroem, se afirmam ou são excluídas certas identidades. Problematizar esses elementos permitiu-lhes compreender como operam as formas de regulação que normatizam os sujeitos. Os documentos examinados dão a entender que discursos discriminatórios veiculados durante as aulas não foram ignorados, pois disseminaram concepções que favorecem os homens (Araujo, 2021; Gomes, 2021), os brancos (Hamburger, 2021; Reis, 2021), os cristãos (Santos, 2020) e a burguesia (Irias, 2020; Reis, 2020).

Após constatar que os significados alusivos às práticas corporais disseminados pelas mídias coadunam com as propensões neoliberais que impelem a relações de consumo e performance, Monteiro (2020) e Neves (2021) propuseram a análise dos discursos sobre as pessoas que dançam balé e k-pop; Quaresma (2020) examinou os significados atribuídos aos lutadores de sumô e Souza (2020) problematizou os significados atribuídos aos jogadores de futebol. Em todos os casos, verifica-se a intenção deliberada de questionar a visão hegemônica, como bem sinalizou Sousa Santos (2019). Afinal, é um equívoco supor que o preconceito e a injustiça beneficiam algum setor da sociedade. As análises feitas permitem inferir que a educação escolar pode desempenhar um papel fulcral na democratização das relações. Uma experiência curricular que desconstrua o modo como as diferenças são produzidas e ensine a apreciar que a equidade caminha em direção à solidariedade, ideia bem mais inclusiva e transformadora (Neira, 2011).

A etnografia de uma experiência curricular culturalmente orientada empreendida por Neves e Neira (2020) permitiu-lhes averiguar que a aceitação de outros significados atinentes às práticas corporais ou às pessoas que delas participam pode acontecer desde o início da tematização, a depender do contato proporcionado pelas situações didáticas. Portanto, é um erro pensar que modificações na maneira de ver as coisas não possam ocorrer nos momentos de vivências corporais ou com a participação de colegas. Tanto as atividades quanto os próprios sujeitos poderão influenciar na desestabilização de uma certa representação. Esse processo é perceptível na maioria das experiências relatadas: assim como as meninas, os meninos vestiram saias para dançar carimbó (Bonetto, 2020); a turma do 2º ano resolveu confeccionar os próprios *cards* após compreender que o custo era inacessível para muitos (Bonetto, 2021); Carvalho (2020) reconsiderou sua compreensão sobre a dança do passinho após conversar com os garotos do bairro; as turmas da Educação Infantil e do 5º ano passaram a ver de outro modo a presença de mulheres nas lutas (Godoy & Duarte, 2021; Irias, 2021); a turma da Educação de Jovens e Adultos percebeu que todos poderiam participar da corrida de orientação (Martins, 2020); as crianças compreenderam a relevância da cultura nordestina mediante a tematização do forró (Masella et al., 2021); a turma do 6º ano percebeu que não é necessário ser atleta para participar das corridas de rua (Neves, 2021) e muitas pessoas da escola revisaram suas concepções sobre o funk e os funkeiros e funkeiras (Torres et al., 2020).

Os documentos analisados indicam que as situações didáticas culturalmente orientadas propiciam o contato com muitas e diversificadas vozes, convocam a ver de um outro modo. Ademais, o empenho para entender a maneira de pensar distinta permite conhecer melhor a própria forma de ver as coisas do mundo. Sousa Santos (2010) destaca o caráter epistêmico de

uma pedagogia que promove encontros de representações divergentes. Esse interconhecimento leva à compreensão de saberes diferentes com bases próprias.

Como todo conhecimento enfrenta outros modos de conhecer, trabalhar nas margens da cultura apresenta o traduzir e o negociar constantes como demandas (Bhabha, 2014). Não é casual que Masella et al. (2021) tenham criado condições para que as crianças da Educação Infantil dançassem forró conforme seus familiares dançam; que Nascimento (2021) tenha solicitado às crianças que demonstrassem como brincam nas suas casas; que Bonetto (2020), Müller & Müller (2020) e Torres et al. (2020) estimularam as crianças a apresentar seus conhecimentos para as outras turmas da escola; que Araujo (2021), Carvalho (2020), Gomes (2021), Hamburger (2021), Monteiro (2020), Neves (2020) e Souza & Augusto (2021) convidaram pessoas que praticam as manifestações estudadas para partilhar seus saberes a respeito das manifestações estudadas. Nota-se que o currículo culturalmente orientado da Educação Física evita encerrar o processo de significação, muito pelo contrário: o que se constata nas experiências relatadas é a abertura que leva à hibridização cultural.

Situações como essas, que potencializam as vozes dos estudantes ou da comunidade, aproximam-se do que Sousa Santos (2019) conceituou como pensamento pós-abissal. Enquanto o pensamento abissal está lastreado no projeto científico moderno, que controla populações inteiras ao redor do globo, o pensamento pós-abissal nada mais é do que a expressão de epistemologias distintas, como uma ecologia de saberes.

O conhecimento científico ocidental produzido no eixo Europa-Estados Unidos pode ser ampliado com outras fontes. As experiências curriculares culturalmente orientadas indicam que uma quantidade imensurável de saberes está à disposição em todos os ambientes onde houver pessoas brincando, dançando, lutando, realizando esportes ou ginásticas. Esses conhecimentos podem ser acessados, registrados e partilhados durante as aulas. No decorrer da tematização do jongo (Reis, 2021), as turmas do 9º ano visitaram uma comunidade jogueira em Guaratinguetá (SP); o estudo da corrida (Neves, 2020) implicou uma visita à academia do bairro para vivenciar o treinamento nas esteiras conduzido por um especialista; na tematização do forró (Masella et al., 2021), as crianças visitaram um Centro de Tradições Nordestinas e, na tematização da ginástica (Müller & Müller, 2020), as crianças realizaram vivências nos equipamentos do ginásio municipal.

Também se percebe que, na perspectiva curricular cultural da Educação Física, os conhecimentos mais triviais ou mais sofisticados são examinados de vários ângulos, com o objetivo de romper significações estereotipadas. A pesquisa a respeito de trajetórias históricas da prática corporal ganha sentido quando se entrecruza com a visão dos próprios estudantes acostumados com sua existência no ambiente familiar ou no bairro ou mesmo pelos meios de comunicação, incluindo as redes sociais. Essa preocupação didática assemelha-se à pedagogia pós-abissal defendida por Sousa Santos (2019) ao favorecer a manifestação e escuta das pessoas acostumadas ao silêncio. Valorizar seus conhecimentos é o mesmo que legitimar suas identidades culturais. A reunião dos saberes dos estudantes cujas vidas possam estar marcadas

pela manifestação corporal tematizada facilita um tipo de contextualização não artificial, pouco comum nas escolas.

À época da tematização do carimbó (Bonetto, 2020) a dança era encenada numa novela de grande audiência; o passinho dos maloka (Carvalho, 2020) é bastante apreciado pelos estudantes, assim como o funk (Gomes, 2021, Torres et al., 2020), as danças eletrônicas (Monteiro, 2020) e o k-pop (Neves, 2021); nas turmas em que o jiu-jítsu foi tematizado (Santos, 2020, Irias, 2021) havia meninos ou meninas praticantes, o mesmo aconteceu com o jogo de taco (Irias, 2020), o forró (Masella et al., 2021), a ginástica (Müller & Müller, 2020), o futebol (Masella & Duarte, 2020, Souza, 2020), o basquetebol (Souza & Augusto, 2021) e, principalmente, as brincadeiras (Bonetto, 2021, Nascimento, 2021). A todo momento e de inúmeras maneiras, os saberes dessas crianças e jovens alimentaram o processo pedagógico. Vez por outra, representações foram problematizadas e discursos pejorativos tiveram de ser desconstruídos. Interessante notar que a discriminação se dirigiu aos próprios colegas, tamanha a naturalização de narrativas preconceituosas com relação a certas práticas corporais e seus participantes. Levando em conta a quantidade de relatos analisados, não foram poucos os episódios. A maioria dos professores-autores aproveitou o acontecimento para propor uma investigação de como e onde surgiram as representações anunciadas ou de quais setores provinham os discursos proferidos. Isso levou à mobilização de saberes de todos os tipos, o que fez ampliar e diversificar ainda mais os conhecimentos postos em circulação nas experiências curriculares relatadas.

Considerações finais

Diante da imprevisibilidade dos conhecimentos acessados pelos estudantes, as experiências com o currículo cultural da Educação Física se mostraram produtivas de subjetividades contrárias ao pensamento conservador hegemônico, que só faz perpetuar a injustiça social. O docente costuma registrar o que acontece ao longo das vivências corporais, principalmente das representações veiculadas e dos discursos proferidos, planeja atividades de problematização e desconstrução, viabilizando o contato das turmas com conhecimentos de origens distintas. Um episódio narrado por uma criança ou o conteúdo de um site ou texto selecionados pelo professor recebem atenção semelhante àquela destinada aos conceitos acadêmicos.

O presente estudo apresenta três contribuições ao acúmulo de conhecimentos sobre o currículo cultural da Educação Física: 1) ao contrário do que se supunha até então, a cultura corporal dominante não é substituída pela cultura corporal da comunidade, sequer menospreza o lugar que a escola ocupa na facilitação do acesso aos conhecimentos científicos; 2) Observou-se, no entanto, que os conhecimentos concernentes às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, anunciados pelos grupos minoritários recebem tratamento semelhante aos saberes hegemônicos e 3) a cultura dominante também é submetida ao crivo dos significados dos estudantes, sem que isso signifique reduzir sua importância ou tomar as práticas corporais cultivadas pelos segmentos favorecidos como ações conspiratórias contra os setores populares. Basta verificar a experiência de tematização do balé (Gomes, 2021), das corridas (Neves, 2020),

do futebol (Masella & Duarte, 2020; Souza, 2020) e do basquetebol (Souza & Augusto, 2021). As origens elitistas dessas manifestações foram discutidas sem qualquer conotação negativa.

Enfim, a perspectiva cultural, como se viu, busca estabelecer um diálogo entre saberes privilegiados e desprivilegiados. Abordados seriamente no currículo, quando os conhecimentos minoritários se entrecruzam aos majoritários, torna-se possível vislumbrar um desenho social mais justo, baseado no princípio da afirmação das diferenças e na compreensão dos mecanismos que as produzem e reproduzem.

Referências

- Araujo, E. C. (2021). Boxe no Capão. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 136-145). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/araujo_01.pdf
- Bhabha, H. (2014). *O local da cultura*. Ed. UFMG.
- Bonetto, P. X. R. (2016). *A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/D.48.2016.tde-06102016-143514>
- Bonetto, P. X. R. (2020). Carimbó: entre a cópia e criação. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 184-195). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/bonetto_12.pdf
- Bonetto, P. X. R. (2021). Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokemón. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 234-246). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/bonetto_13.pdf
- Borges, C. C. O. (2019). *Governo, verdade e subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-04112019-165709>
- Carvalho, V. P. (2020). Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 220-227). FEUSP. <http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/carvalho-02.pdf>
- Costa, M. V. (2007). *Caminhos investigativos II*. Lamparina editora.
- Duarte, L. C., & Neira, M. G. (2020). Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. *Humanidades & Inovação*, 7(8), 282-300. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2210/1622>
- Foucault, M. (2001). *A verdade e as formas jurídicas*. Nau.
- Godoy, A. C., & Duarte, L. C. (2021). Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 74-94). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/godoy_duarte_01.pdf
- Gomes, C. A. O. (2021). Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 95-105). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/gomes_01.pdf
- Gomes, I. (2022, janeiro 28). Mesmo com benefícios emergenciais, 1 em cada 4 brasileiros vivia em situação de pobreza em 2020. *Agência IBGE Notícias*.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32420-mesmo-com-beneficios-emergenciais-1-em-cada-4-brasileiros-vivia-em-situacao-de-pobreza-em-2020>

- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46.
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>
- Hamburger, C. G. (2021). “Jongo, uma roda pela igualdade”: tematizando o jongo na Educação Infantil. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 117-135). FEUSP.
http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/hamburger_01.pdf
- Harvey, D. (2018). *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. Boitempo.
- Irias, E. A. (2020). Jogo de taco e o lazer da quebrada. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 65-70). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_03.pdf
- Irias, E. A. (2021). Jiu-jítsu na EPG Manuel Bandeira. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 146-156). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_04.pdf
- Lins Rodrigues, A. C. (2013). *Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-02072013-134016>
- Macedo, E. E. (2010). *Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/D.48.2010.tde-20042010-163021>
- Martins, J. C. J. (2020). A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 91-114). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/jacque_20.pdf
- Masella, M. B., & Duarte, L. C. (2020). Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 174-183). FEUSP.
http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_duarte_02.pdf
- Masella, M. B., Signorelli, A. C., Godoy, A. C. S., Hamburger, C. G., Riga, L. C., Chiavolella, L., Rocha, P. L., & Miranda, S. (2021). Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 198-223). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_02.pdf
- Menarbin, A., Legramandi, A. B., & Tavares, M. (2021). *Políticas de educação em debate*. Paco Editorial.
- Monteiro, H. C. F. (2020). Corpo de dança: quem pode dançar? Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 157-166). FEUSP.
http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/monteiro_01.pdf
- Müller, A. (2016). *A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/D.48.2017.tde-21122016-094016>
- Müller, A., & Müller, A. (2020). Cambalhotas e estrelas na EMEI Jaguaré: a ginástica na Educação Infantil. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 33-41). FEUSP.
http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/muller_muller_03.pdf
- Nascimento, A. S. do (2021). Brincadeiras na quarentena. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 60-73). FEUSP.
http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nascimento_01.pdf

- Neira, M. G. (2011). *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. [Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200>
- Neira, M. G. (2015). O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, 6(31), 276-304. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>
- Neira, M. G. (2018). O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 4-28 <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>
- Neira, M. G. (2019). *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Paco Editorial. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf
- Neira, M. G. (2020a). Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, 18(2), 827-846. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>
- Neira, M. G. (2020b). A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. *Humanidades e Inovação*, 7(10), 39-56. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2892>
- Neira, M. G., & Gramorelli, L. C. (2017). Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a Prática*, 20(2), 321-332. <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.38103>
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. Phorte.
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2011). Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(3), 671-685. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2020). As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. Em F. Bossle, P. Athayde & L. Lara. *Educação Física escolar* (pp. 25-43). EDUFERN. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2021). Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. Em D. T. Maldonado, U. S. Farias & V. A. Nogueira. *Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo* (pp. 21-40). Editora CRV. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf
- Neves, M. R. das, & Neira, M. G. (2020). O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. *Motrivivência*, 32(63). <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76536>
- Neves, M. R. das. (2020). A gente corre pra quê? Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 161-173). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_ribeiro_12.pdf
- Neves, M. R. das. (2021). Diferentes significações sobre o k-pop. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 224-233). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neves_01.pdf
- Nietzsche, F. (1983). *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. Editora Abril.
- Nunes, H. C. B. (2018). *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/T.48.2018.tde-07112018-141650>
- Oliveira Júnior, J. L. (2017). *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São

- Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-30012018-140858>
- Quaresma, F. N. (2020). Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 71-80). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/quaresma_03.pdf
- Reis, R. dos. (2020). “O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 196-206). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/ronaldo_06.pdf
- Reis, R. dos. (2021). “Saravá jongueiro velho, que veio para ensinar...”: as escrevivências discentes na perspectiva da escrevivência-docente. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 247-260). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/reis_01.pdf
- Santos, I. L. (2016). *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-21122016-111514>
- Santos, L. A. dos. (2020). “Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?” Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 147-153). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/santos_03.pdf
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Sousa Santos, B. de. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Sousa Santos, B. de. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em B. Sousa Santos & M. P. Meneses. *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). Cortez.
- Sousa Santos, B. de. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Souza, L. R. S. & Augusto, C. N. (2021). Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 167-198). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/souza_augusto_01.pdf
- Souza, L. R. S. (2020). Futebol além das bananas. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 115-146). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/Leandro_Souza_09.pdf
- Torres, A. C., Quaresma, F. N., & Santos Júnior, F. N. (2020). Corpos In-transite: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. Em GPEF. *Escrevivências da Educação Física cultural* (pp. 42-64). FEUSP. http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/torres_quaresma_santos_junior_02.pdf