



O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCÍPIOS, PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DIFERENCIAÇÕES

THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION: PRINCIPLES, DIDACTIC PROCEDURES AND DIFFERENTIATIONS

EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: PRINCIPIOS, PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS Y DIFERENCIACIONES

Marcos Ribeiro das Neves¹
Marcos Garcia Neira²

Resumo: O artigo tem como objetivo situar o leitor sobre os princípios e procedimentos didáticos que caracterizam o currículo cultural de Educação Física e suas diferenciações em relação às demais propostas da área. O processo de diferenciação se faz necessário porque cada currículo tem como desejo influenciar na formação de um determinado sujeito, posicionando-o em meio a uma cadeia discursiva. No currículo cultural, o que está em jogo é um ensino que potencializa as diferenças no interior da cultura e contribui na formação de identidades solidárias, pressuposto para a construção de uma sociedade democrática e menos desigual.

Palavras-chave: Currículo. Diferença. Culturas. Educação Física.

Abstract: The article aims to situate the reader about the didactic principles and procedures that characterize the physical education cultural curriculum and its differentiations from other proposals in the area. The process of differentiation is necessary because each curriculum has the desire to influence the formation of a particular subject, positioning it in the middle of a discursive chain. In the cultural curriculum, what is at stake is teaching that enhances the differences within the culture and contributes to the formation of solidary identities, a precondition for the construction of a democratic and less unequal society.

Keywords: Curriculum. Difference. Cultures. Physical Education.

Resumen: El artículo tiene como objetivo situar al lector sobre los principios y procedimientos didácticos que caracterizan el currículo cultural de educación física y sus diferenciaciones de otras propuestas en el área. El proceso de diferenciación es necesario porque cada plan de estudios tiene el deseo de influir en la formación de un tema en particular, posicionándolo en el medio de una cadena discursiva. En el currículum cultural, lo que está en juego es la enseñanza que aumenta las diferencias dentro de la cultura y contribuye a la formación de identidades solidarias, una condición previa para la construcción de una sociedad democrática y menos desigual.

Palabras-clave: Curriculum. Diferencia. Culturas. Educación Física.

¹ Mestre em Educação. FE-USP. E-mail: www.gpef.fe.usp.br

² Professor Titular da Faculdade de Educação da USP. E-mail: www.gpef.fe.usp.br



Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

O currículo cultural de Educação Física foi pensado como um ensino sensível à contribuição das culturas que habitam o currículo podem oferecer umas às outras. Diferentemente do que trazem as perspectivas desenvolvimentista, psicomotora, esportivista, da saúde e crítica, a diversidade de culturas é um aspecto positivo e para a garantia dessa ação o currículo cultural adota princípios ético-políticos e procedimentos didáticos bem específicos.

Figuram como princípios, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e a recusa do daltonismo cultural e, como procedimentos didáticos, o mapeamento, a leitura da prática corporal, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação (Neira, 2011).

O reconhecimento da cultura corporal da comunidade contribui para pensar a organização das práticas corporais que comporão o currículo durante os anos de escolarização. Essa opção política permite que os saberes das culturas que habitam a escola possam ser contemplados e mobilizados durante as atividades de ensino, além de propiciar uma sintonia com a cultura de chegada dos estudantes, um patrimônio historicamente subordinado. Esse princípio também garante que os saberes acessados nas experiências paralelas à escolarização adentrem ao currículo escolar e façam parte dos conhecimentos abordados. Na prática, significa compor o currículo com outras cores, sons e discursos provenientes das mais variadas culturas.

Há, ainda, outras possibilidades de fazer com que a cultura corporal da comunidade seja reconhecida no currículo, em primeiro lugar, pela articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola e, em segundo, com tema central para um trabalho específico nas aulas de Educação Física. Por exemplo, se o projeto de um determinado ano letivo versar sobre culturas nordestinas, o professor terá que selecionar práticas corporais criadas ou recriadas pelos grupos dessa região do país. Esse princípio alerta o professor sobre a importância de não se trabalhar às cegas nem tampouco desenvolver ações didáticas por sua própria conta e risco.

Para que essa ação se efetive, é fundamental levar em consideração os significados atribuídos às práticas corporais pela cultura local, daí a possibilidade de organizar um ensino onde os estudantes entendam os mecanismos que produzem as significações sobre as pessoas e



coisas do mundo. Nesse caso, “as atividades de ensino procuram desfeticizar as representações culturais distorcidas acerca das práticas corporais e dos seus praticantes que costumeiramente surgem no início dos trabalhos.” (Neira, 2011, p. 60).

É muito comum quando iniciamos a tematização, os estudantes atribuírem significados às práticas corporais: “futebol é coisa de menino” e “capoeira é macumba”. Essas construções discursivas se manifestam constantemente no currículo, isso porque estamos imersos em um contexto multicultural e fechar os olhos para essas significações em nada contribuirá para que os estudantes rompam com a visão preconceituosa sobre as práticas corporais e seus participantes, além de perderem uma oportunidade de compreender por que essas marcas identitárias lhes são impostas.

Os saberes abordados no currículo precisam ser questionados, investigados, repensados e criticados independente da cultura a que se atrelam. No currículo cultural não se deseja validar determinados significados em detrimento de outros, pois todos são passíveis de questionamentos e reelaborações. O que importa é fazer com que os estudantes possam se posicionar criticamente diante dos conhecimentos que estão sendo analisados naquele momento.

Outro princípio importante é a chamada justiça curricular. É nele que o professor se apoia para incluir práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais, às vezes, pouco representados na escola. Pensar nesse princípio não significa que devemos abandonar o ensino dos esportes euroamericanos que hegemonicamente habitam os currículos de Educação Física, mas compor o currículo, também, com os saberes historicamente excluídos.

Com base na justiça curricular, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade de grupos presentes na escola e na sociedade (Neira, 2011, p. 69).

Com isso, entram em ação outras relações de poder presentes no currículo que precisam ser repensadas e questionadas, sendo a seleção dos temas a serem abordados uma opção política, ela precisa ser objeto de reflexão constante para não cometermos injustiças. Apoiado na justiça curricular, o professor pode selecionar um saber de qualquer lugar, país e cultura. É o que



garante, por exemplo, a entrada de práticas corporais de grupos quilombolas, indígenas, ribeirinhos as quais aparecem com menos frequência que as produzidas nas regiões enriquecidas. No bojo dessas ideias, cabe pensar que até mesmo a arquitetura escolar influencia a decisão do professor. Por isso, não é de se estranhar a existência de uma quadra de esportes e a ausência da marcação para uma roda de capoeira ou um espaço para se jogar bocha.

A escola é lugar de problematizar os discursos e significados culturalmente atribuídos às pessoas e às práticas corporais, e o currículo é o que dá condição para isso. A perspectiva cultural não deseja partir do conhecimento local para impor os saberes científicos. Influenciados pelo pensamento pós-moderno, os professores que colocam em ação a proposta entendem que a escola precisa fazer com que os estudantes tenham contato com os saberes das mais diversas culturas, somente assim será possível expressarem suas opiniões sobre os saberes disponíveis no tecido social, criticando posicionamentos que afastam ou discriminam aqueles setores enfraquecidos econômica e politicamente.

Embora saibamos que o tempo de escolarização básica seja um período relativamente curto para abordar tudo que está disponível, tematizar um leque maior de práticas corporais dos mais variados locais poderá ajudar os estudantes a lerem e reconstruírem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas é condição para transitarem na cultura de forma crítica e participativa. Essa pode ser a contribuição da área para a politização da população.

Outro princípio em que se sustenta o currículo cultural é a descolonização. Como colocado anteriormente, a Educação Física foi inventada em certo tempo e pensada a partir de desejos bem específicos. Criada na Modernidade para ajudar no processo de urbanização e industrialização do mundo ocidental, como não poderia deixar de ser, acabou por validar certos conhecimentos em detrimento de outros. O currículo ginástico, por exemplo, buscava o aprendizado de exercícios militares, esgrima, dança, equitação, canto e jogos, privilegiando a entrada e o reconhecimento de determinadas visões de mundo e, como decisão política, deixou de fora todas aquelas que não coadunavam com o projeto moderno.

Com as transformações sociais e as novas demandas, está em curso um processo de descolonização das ideias, comportamentos e práticas. Na esteira dessas transformações, a Educação Física passou a validar outros saberes e ao longo dos anos voltou o olhar para os temas até então negligenciados. O currículo ginástico perdeu força e, aos poucos, perdeu o lugar



para o ensino dos esportes, em específico, as modalidades estadunidenses e europeias, em pleno contexto desenvolvimentista do pós Segunda Guerra. Nesse sentido, o futebol, basquete, vôlei e handebol invadiram as escolas e colonizaram o currículo.

Mais adiante, o discurso do construtivismo pedagógico fortaleceu o currículo psicomotor, alinhando-se às teorias psicológicas que se renovaram com a propagação do discurso em prol do desenvolvimento de competências e habilidades. O contexto era a chegada do neoliberalismo e da necessidade de produzir outro tipo de sujeito, o empresário de si.

No Ensino Fundamental também se observam traços do currículo desenvolvimentista e, no Ensino Médio, não são poucas as escolas que reservam uma parte das aulas para a educação para a saúde. Segundo Neira, (2011, p. 79), “nos currículos convencionais do componente identifica-se a preocupação com o ensino de bandeja do basquete, o desenvolvimento da lateralidade ou a memorização da fórmula para o cálculo de Índice de Massa Corporal”. Além disso, na maioria dos casos, adota-se uma pedagogia centrada no professor, que em posse dos saberes científicos define quais são os padrões comportamentais desejados, quer seja no âmbito cognitivo, afetivo-social ou motor. O efeito, segundo o autor, é o deslocamento das práticas corporais de grupos minoritários para uma condição inferior ou, talvez, nem sequer sejam mencionadas.

Para descolonizar o currículo, as diferentes culturas que habitam o território brasileiro precisarão também ser contempladas. É de se estranhar que as lutas, danças e jogos indígenas, dos quilombolas e populações ribeirinhas fiquem de fora das aulas de Educação Física de muitas escolas. Ao lado do ballet, rúgbi, pipa, funk, bolero, futebol, vôlei, etc., o currículo precisa abordar o maculelê, forró, huka huka, luta marajoara, capoeira, maracatu entre tantas outras práticas corporais produzidas pelos grupos desfavorecidos pelas relações econômicas, territoriais, étnicas e tantas outras formas de opressão.

A descolonização do currículo tem ligação com outros princípios quando se pensa na gestão democrática e na diversidade presente na sala de aula. Quando os saberes dos grupos minoritários são validados pela escola, os princípios da justiça curricular e do reconhecimento da cultura local se articulam entre si em múltiplas conexões.

Embora a descolonização do currículo ajude os professores a selecionarem as práticas corporais que serão tematizadas, as questões didáticas também precisam ser revistas



diariamente, se o desejo é produzir outros corpos que não sejam dóceis e dominados. O docente pode iniciar a aula na sala, na quadra, na sala de informática, pode finalizar o encontro com um bate papo, com um questionamento ou não finalizar, um dia ou vários pode organizar a turma em roda, em outro, sentados em fileira, trabalhar em grupos ou individualmente, os estudantes podem começar a aula ou uma pessoa que será entrevistada no dia, a aula pode ser no entorno da escola, na pista de skate do bairro, dentro da sala de leitura etc. Essa variedade de opções contribui para desestabilizar as situações de ensino enrijecidas.

Por mais estranho que pareça, descolonizar o currículo implica trabalhar com todo o grupo sem segregar por habilidade motora, gênero, idade ou vestimenta adequada. Não há impedimentos de qualquer tipo. É possível participar das aulas descalço, de bota, calça jeans, saia ou burca, ficar sentado analisando a vivência dos amigos, fotografando, anotando ou ajudando na construção da coreografia. Ainda, descolonizar o currículo é trazer para dentro do que Neira (2011), apoiado em McLaren (2000), chamou de pedagogia do dissenso. Pensando na história da Educação Física e dos seus diferentes currículos, colocar em ação uma pedagogia que dê vazão aos debates e conflitos de ideias passa a ser uma estratégia de descolonização das ações que se querem apolíticas incrustadas nas aulas do componente.

Um ensino de Educação Física que ajude os estudantes a desconstruírem suas significações sobre as práticas corporais também é descolonizar o currículo, haja vista que historicamente o componente cultivou uma certa cegueira dos estudantes com relação a determinados significados. Assim, o poder de uma determinada cultura sobre outras se naturalizou durante muito tempo à mercê do discurso biologicista que predominou na área por muito tempo.

No currículo cultural o professor envolve a turma na tematização de uma prática corporal mediante um intenso processo de investigação. Nem todos os estudantes precisam vivenciar corporalmente a brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte objeto de estudo. Cada qual pode contribuir com o conhecimento de todos à sua maneira: explicando, debatendo, apoiando a execução, sugerindo, pesquisando etc. Não é por acaso que muitas pessoas que observam o trabalho do professor culturalmente orientado têm dificuldades de entender o que está acontecendo quando os alunos não estão correndo e suando, e acabam por dizer que não estão fazendo nada. É justamente nessas ocasiões que se deve perseverar na proposta.



No currículo cultural, a vivência pode ser, por exemplo, tocar instrumentos quando se tematiza o maracatu, o samba, a reggae, experimentar jogar futebol no videogame, mesmo que o local não seja o mesmo do contexto em que ocorre a prática. Ademais, trabalhar com uma visão onde todos devam realizar a aula da mesma maneira termina por gerar intensos processos de exclusão e exposição daqueles que apresentam outra relação com o objeto de estudo ou que possuem outros corpos.

Diante de um contexto multicultural que caracteriza a sala de aula, como podemos pensar em uma prática pedagógica que possa lidar, por exemplo, com pessoas usuárias de cadeiras de rodas, cegas ou autistas, sem forçá-las e colocá-las numa situação constrangedora? Participar pode significar muitas coisas, sem que isso diminua ninguém. O professor precisa atribuir importância semelhante às várias maneiras de atuar durante a aula: envolver-se nas discussões, ajudar a turma a pesquisar informações em outras fontes, construir questionários de entrevista, montar portfólio, organizar demonstrações, inventar uma paródia, compor uma música, dar sugestões no momento dos debates que ocorrerem na aula, registrar os acontecimentos, propor mudanças nas regras, entre outras possibilidades, são rupturas importantes e necessárias.

Tomemos, como exemplo, um estudo sobre o funk. A turma mergulha em um universo imprevisível onde o professor poderá definir diferentes maneiras de lidar com o tema. Alguns poderão dançar, outros, analisarão os gestos, buscarão informações, reunirão diferentes pontos de vista, assistirão aos vídeos selecionados, pesquisarão materiais, visitarão local onde acontecem eventos ou organizarão um baile na escola. Assim, descolonizar o currículo é uma ação que observa essa multiplicidade de elementos que compõem o currículo e não permite que as coisas se tornem corriqueiras e sequenciais.

Diferente dos outros currículos onde os conteúdos são pensados a priori, por conta da artistagem, as aulas são pensadas cada uma a seu tempo. O professor precisa observar o que acontece na aula de hoje para montar a de amanhã, não tem como prever as diferentes possibilidades de construir seu caminho, que é único, não tem como ser copiado, nem vai se repetir, porque depende de um acontecimento que é único, das falas dos estudantes e daquilo que emerge no momento e permite ao professor organizar sua próxima aula, do olhar que o grupo lança sobre a prática corporal e dos significados atribuídos à manifestação investigada.

Em um currículo inspirado no pensamento pós-moderno, todos os tipos de conhecimento se transformam em conteúdos, rompendo com a lógica de que apenas o conhecimento científico é válido. Saber as regras de um jogo bolinha de gude é algo tão legítimo quanto analisar e conhecer as modalidades ginásticas oferecidas nas academias.

O conhecimento selecionado na aula pode ser qualquer um que esteja disponibilizado no interior da cultura. Fazer a rabiola e o estirante de uma pipa, olhar para o céu e ver a direção do vento para soltá-la, fazer cerol nas aulas, aprender a recortar as bonecas de papel, conhecer as músicas da brincadeira de corda, saber os nomes dos times de futebol da cidade ou vivenciar uma chamada na capoeira angola, tudo isso é conhecimento que pode emergir durante a tematização.

O princípio que orienta tudo isso é a ancoragem social dos conhecimentos. Esse alicerce convida o docente a discutir e debater o surgimento e as transformações de uma determinada prática corporal, conforme o contexto histórico e político. Se aprofundarmos na história de manifestações como a capoeira, por exemplo, veremos sua gênese na necessidade de se pensar a possibilidade de resistência dos negros em detrimento do poder de quem os escravizava. Aquela condição fez emergir uma sistematização de movimentos que diante daquela necessidade específica foi significada como capoeira.

A ancoragem social é um princípio importante que ajuda a politizar os estudantes durante a tematização. Muitos currículos de Educação Física foram pensados sem levar em consideração que algumas visões sobre aquilo que se estuda na escola são superficiais. Tematizar o samba, o skate, o maracatu, o futebol e mergulhar sobre sua história permitem outro entendimento sobre o que se estuda, é ir além daquilo que se pensou tendo como base a trajetória da área, sobretudo, na Educação.

Esse princípio acontece no currículo cultural quando o professor organiza atividades de ensino com o objetivo de estabelecer conexões entre os discursos históricos, políticos e sociológicos e o processo de origem e transformação das práticas corporais (Neira, 2011). Nesse sentido, é importante adotar um procedimento didático que reconheça a prática social das manifestações tematizadas. É a partir da sua ocorrência social nos diferentes locais que o trabalho se inicia, no currículo cultural a vivência ocorre da mesma maneira ou o mais próximo possível de como acontece para além dos muros da escola.



Esse alicerce também promove outros efeitos durante o trabalho pedagógico. Como o currículo cultural se norteia pela significação que os estudantes exteriorizam sobre o objeto de ensino, se estabelece uma conexão com o processo de desconstrução mediante o contato com os discursos de forma aprofundada. Por isso, sua pedagogia não se limita a realizar movimentos, sendo importante mergulhar num emaranhado de discursos e aprofundar-se em diferentes bases para os estudantes entenderem porque pensam aquilo sobre o que estão estudando. Adotar um trabalho apoiado nas pedagogias culturais permite que o professor explore diferentes fontes, até mesmo aquelas que produzem certos significados nos estudantes e com isso criar novas significações e práticas.

Na contramão de sugerir atividades de ensino sem lastro cultural e sem conexão, o currículo cultural em ação adota determinada posição política. Para que os estudantes acessem outros discursos e entendam como a prática corporal em tela se transformou, como isso foi feito e como o poder de determinados grupos foi significando práticas corporais ao longo do tempo. Quando Neves e Escudero (2012) tematizaram esportes com raquetes, levaram os alunos ao parque que ficava nas proximidades da escola para os estudantes presenciarem a prática do tênis. Ao depararem com um grupo de capoeiristas conversando no local, disseram que estavam com medo, apontaram e se referiram a eles como “um bando de negros sujos e maloqueiros”. Depois de terminar o estudo dos esportes com raquetes, o educador tematizou a capoeira e foi entrevistar aquelas pessoas que eles estranharam. Além disso, mergulharam no contexto histórico para entenderem a trajetória desse grupo no Brasil e como a capoeira e os negros foram sendo significados ao longo da história. Identificaram também que a família de uma das estudantes narra as pessoas negras que moravam na mesma rua como “sujas, barulhentas e fedidas”. No decorrer das atividades, a mesma estudante proferiu outros discursos em relação a esse grupo cultural, agora os significados estavam em tom de elogios e reconhecimento. O efeito do estudo permitiu que mudassem o olhar sobre aquele grupo, permitindo-se romper com o preconceito.

Um momento importante do currículo em ação tem a ver com a escolha política que o professor faz para nortear o trabalho. Essa decisão vai definir qual campo teórico das teorias pós-críticas se inspirará para nutrir o encontro com os estudantes. Tudo começa com o mapeamento. Esse procedimento didático é fundamental para identificar quais manifestações



corporais fazem parte do universo cultural dos estudantes e quais estão disponíveis no entorno da escola, bem como quais eles nunca acessaram (Neira, 2011).

Existem três tipos de mapeamento: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes. O mapeamento do entorno permite identificar o que eles vivenciam quando estão em suas casas, no seu bairro, nos momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Permite que o professor identifique quais práticas corporais os estudantes acessam ou acessaram, mesmo que seja através dos meios de comunicação. Esse conjunto de saberes influencia na constituição das identidades dos estudantes, se o professor for tematizar skate, por exemplo, deve identificar que próximo da escola existe uma pista, escolinha, comércio de equipamentos etc.

O mapeamento interno disponibiliza elementos para se transformar em conhecimento nas aulas, como saber a trajetória de vida de um professor, o que ele faz nos seus momentos de lazer ou o que fez quando era criança ou jovem pode dar condições para ampliar os saberes dos estudantes sobre o tema investigado. É muito comum em conversas informais o professor anunciar o que está tematizando com os estudantes e uma pessoa da escola dizer que sabe algo sobre ou conhece alguém que tem relação com o assunto.

Durante o estudo, os estudantes podem entrevistar uma funcionária da escola e aprender com ela sobre seus saberes. Também, no mapeamento interno o professor identifica quais são os horários disponíveis para usar a sala de leitura ou sala de informática, se tem materiais disponíveis para realizar o trabalho ou vai ter que pedir para a escola comprar ou pedir para os estudantes trazerem de casa. Nesse momento é importante que dialogue com seus pares para saber qual local vai usar no momento da aula. Se for tematizar dança, por exemplo, antes da aula é bom testar o som, ver se as tomadas funcionam, se pode usar o pátio para a vivência ou se nesse dia está reservado para outra atividade. É um procedimento que também reduz o mal-estar que possa ser causado por algum contratempo.

O mapeamento dos conhecimentos provoca a emergência das representações que os alunos possuem sobre as manifestações culturais que constituem a própria identidade. O mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando se almeja um projeto educacional sensível às diferenças (Neira, 2011, p. 114).



O mapeamento dos saberes permite ao professor elaborar seu plano de ensino com base na realidade dos estudantes e definir um norteador do seu trabalho que poderá ser um marcador identitário de classe, etnia, religião etc. sempre articulado ao projeto pedagógico da escola.

Não existe um único modo de mapear, o docente pode utilizar uma música, um vídeo, uma imagem, uma vivência, um bate-papo. E geralmente ao anunciar o que será tematizado os próprios estudantes já manifestam seus olhares sobre a prática corporal escolhida, atribuindo diferentes significados sobre ela e seus participantes. Nesse processo que o professor define o que vai nortear seu trabalho.

No currículo cultural de Educação Física as práticas corporais são estudadas como elementos da cultura, como textos que veiculam diferentes significados, por isso, daí a importância de elaborar situações didáticas voltadas para a leitura e interpretação dos gestos, códigos e da sua cultura e interpretação dos significados que se veiculam através das diferentes manifestações corporais. É uma porta que se abre para a entrada dos conhecimentos produzidos na comunidade. Nessa toada, o professor também aprende aquilo que não sabe mediante pesquisas, conversas, levantamentos etc.

Como não é possível muitas vezes vivenciar as práticas corporais da mesma forma como acontecem na sociedade mais ampla, recriá-las conforme o contexto e as condições da escola é uma etapa importante a ser vivenciada pelos estudantes, o que se pode denominar de resignificação (Neira, 2018). A resignificação abre a possibilidade de fazer com que os estudantes se tornem produtores de cultura, como ela (cultura) não é estática, está sempre em movimento, é dinâmica e, “[...] se a maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo percurso de transformação desde o seu surgimento, a vivência desse processo constitui experiência pedagógica da maior relevância.” (Neira, 2011, p. 126). Esse também é um momento de exercitar o ato de criação.

Isso não impede nenhuma prática corporal de ser vivenciada na escola, embora muitas escolas ofereçam condições bastante precárias para grande parte das vivências. Uma discussão coletiva nas aulas e algumas mudanças se constituem em experiências pedagógicas relevantes ao oportunizarem o exercício da construção coletiva e democrática. Se o professor for tematizar o boxe, antes da vivência ele pode dialogar com os estudantes e juntos procurarem o melhor caminho para o contato com a manifestação, sem que a carência de materiais se torne um



impeditivo. Da mesma maneira não precisa ter um campo de futebol com medidas oficiais para se realizar uma vivência, nem uma pista de skate ou de corrida, basta um pouco de ousadia e inventividade do docente e discentes para que se encontrem caminhos.

O mesmo procedimento pode ser executado quando pessoas em diferentes condições estiverem na sala de aula. Nesse sentido, todas as pessoas participam em condições equitativas, ou seja, criam-se situações que as incluam como são. No momento de ressignificar a turma deve tomar a construção da prática como um desafio coletivo, segundo suas características.

Colocar o currículo cultural em ação é pensar em temas onde que permitam investigar as possíveis mudanças ou processos de ressignificação que as práticas corporais sofreram ao longo dos anos. Por exemplo, pode-se investigar como o vôlei se modificou com o tempo, quais questões políticas envolvem suas transformações, ou por que a capoeira já foi proibida e hoje está no mundo todo, como ocorreu esse processo de aceitação?

Segundo Neira (2011, p.132), “ao valorizar as atividades de ressignificação, o currículo (cultural) da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas por meio da troca entre alunos [...]”, esse pode ser um indicativo de um dos possíveis efeitos do currículo cultural em ação. Nos relatos de experiência produzidos pelos professores que se deixam inspirar pela proposta podemos identificar vários momentos de ressignificação, desde a vivência corporal adaptada às condições do grupo e do local onde a escola está inserida, até a apresentação de trabalho para finalizar o estudo onde os estudantes são colocados na condição de produtos culturais e na ação coletiva criam outras maneiras de vivenciar aquilo que se estudou.

Outros procedimentos didáticos que compõem o currículo cultural são chamados de aprofundamento e ampliação (Neira, 2018). Durante as aulas os procedimentos didáticos não operam da mesma forma para todos os estudantes. Quando um educando é convidado a socializar com os demais seus saberes sobre a prática corporal investigada, para quem não conhece pode ser que este momento seja de ampliação ou de aprofundamento, as aprendizagens não são iguais na sala de aula e os estudantes trazem consigo diferentes saberes sobre o tema.

Acessar outras fontes de informação tendo contato com revistas, artigos, museus, vídeos, documentários, entrevistas e lugares onde acontece sua prática no bairro ou em outros locais da cidade podem ser, para alguns, momentos de ampliação e para outros não. Se o



professor tematiza a dança jazz e algum estudante faz aula em uma academia, os significados que ele atribuirá serão outros se comparados aos próprios colegas que estabelecerão o primeiro contato com essa prática durante as aulas da escola. O mesmo acontece se estiver tematizando futebol, maracatu, circo ou qualquer outra manifestação.

Quando o docente organiza uma atividade de aprofundamento também não precisa estudar a origem da prática corporal, essa escavação vai de acordo com o tema escolhido e do seu processo de desconstrução. Por isso, ao aprofundar um estudo sobre o skate na cidade de São Paulo, os estudantes começam a entender que essa prática corporal é marginalizada porque seus praticantes eram contrários ao posicionamento político do então prefeito Jânio Quadros (prefeito da cidade de São Paulo nos anos de 1980), esse momento permite entender seu contexto de origem e sua condição de criação.

Os procedimentos didáticos se conectam uns aos outros, o aprofundamento provoca aquilo que Canen e Oliveira (2002) chamam de hibridização discursiva, ou seja, durante o processo os estudantes travam contato com outros significados e, com isso, produzem outros olhares sobre a manifestação corporal.

Quando o professor organiza uma atividade de ensino que propicia a desfamiliarização (Larrosa, 2010) gera-se o efeito de não definir os significados através das diferentes possibilidades de vivenciar uma prática corporal. Ademais, o professor evita que se cole um único significado sobre o tema que será abordado, isso pode acontecer no momento de mapear, quando inicia com vídeos de outros grupos praticando aquilo que será tematizado ou durante a ampliação e o aprofundamento os estudantes acessarem outros discursos sobre as práticas corporais. Esse processo força um deslocamento discursivo para os estudantes acessarem sobre o objeto de estudo.

No momento de organizar um vídeo inicial para tematizar brincadeiras o professor pode selecionar imagens com pessoas mais velhas praticando, meninas empinando pipa, homens dançando balé, brancos dançando break, anões jogando basquete, tudo isso caminha para um processo de hibridização discursiva com atividades de desfamiliarização, como propõe o autor. Ao invés de passar vídeos que fortaleçam determinadas representações culturais, como meninas dançando ou meninos jogando futebol, embora esse caminho também possa ser feito, não há uma essência para se trabalhar. O que a pedagogia cultural sugere é que o professor se posicione



como um intelectual e crie seu caminho, único e particular com aquela turma, naquele momento, impossível de se repetir, sempre alerta para os discursos que seleciona e coloca em circulação na aula, tomando cuidado para não fortalecer os regimes de verdade e reproduzir o discurso dominante.

O processo de aprofundamento pode ocorrer em uma visita ao museu, assistindo a um documentário ou acessando outra fonte de informação, uma entrevista com representantes da prática corporal. Há uma multiplicidade de efeitos na sala de aula, o que não significa que se deva deixar a prática pedagógica agir de forma espontânea, quando se opta por colocar o currículo cultural em ação, o professor define na sua aula o objetivo que se deseja, ciente dessas possíveis decodificações e do que é importante como ato político.

Não basta acessar diferentes práticas corporais e dar-lhes outro significado. Quando isso acontece o professor esvazia e profana seus significados deslocando-os do seu contexto de origem. Alguns currículos de Educação Física se apropriam, por exemplo, da capoeira, não para fazer os estudantes entenderem essa manifestação como uma criação e espaço de legitimação dos significados pertencentes a um determinado grupo, mas atribuindo-lhe uma conotação funcionalista voltada para desenvolver a lateralidade ou a coordenação motora. Esse ato despolitiza os estudantes e, ainda por cima, deslegitima as aulas de Educação Física colocando o componente à mercê de outras áreas.

Inspirado no currículo cultural, quando o professor tematiza as práticas corporais, os estudantes são levados a entender como as diferentes manifestações foram inventadas em um contexto de significados produzidos pelos seus representantes, transformando-se com o tempo a depender do contexto e sujeitos envolvidos. Com isso, os educandos podem entender que, ao longo dos anos as danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes foram ressignificados, mesmo que persistam resistência às modificações.

Ao mergulhar no contexto de origem, os estudantes podem entender, por exemplo, que a capoeira surgiu em um contexto onde pessoas escravizadas lutavam pela libertação e como são produzidas as ideias de negritude e branquitude que, mesmo na atualidade, levam os negros a serem inferiorizados na sociedade. Ademais, a capoeira é um bom exemplo do embate entre imposição e resistência, basta lembrar como o processo de ressignificação desencadeado pelo



Mestre Bimba atuou no seu branqueamento fazendo surgir a capoeira regional, enquanto a capoeira angola busca a manutenção dos seus códigos originais.

Outro elemento que caracteriza o currículo cultural é a maneira como os docentes lançam suas questões, ou seja, a problematização. Esse procedimento está presente em toda a tematização. Desde o início dos trabalhos, o professor atenta ao modo como os estudantes atribuem significados às práticas corporais e seus participantes. Mediante a indagação contínua, o que o docente busca é desnaturalizar as narrativas dominantes. Ao longo do trabalho vai exercitando esse procedimento para gerar desconforto e desconstruir as representações que circulam na sociedade (Santos; Neira, 2016).

A problematização propicia uma conexão rizomática dos conhecimentos selecionados e de outros que emergem no decorrer do trabalho, sem que precise pensar em uma sequência didática definida a priori. Desse modo, problematizar leva o professor a desnaturalizar os regimes de verdade que foram construídos culturalmente pelos discursos que os estudantes acessaram sobre o objeto de ensino. Então, “ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino se transformam em espaços de aprendizagens imanentes.” (Santos; Neira, 2016, p. 168).

Esse procedimento leva os sujeitos da educação a produzirem outros significados para além da hierarquização que contataram ao longo de suas vidas. A problematização desloca os antagonismos durante o acontecimento da aula, agenciando os discentes e docente com outras maneiras de se pensar sobre o que se está tematizando. A problematização não é feita só pelo professor no diálogo com os estudantes, mas também pelos estudantes no diálogo com o professor, ou seja, os estudantes problematizam com o professor ou com os próprios colegas. Além disso, pode ocorrer no momento de uma saída pedagógica, com a visita de um representante da prática corporal em tela, durante a assistência a um vídeo, seminário ou palestra e, mesmo, no decorrer das vivências corporais. Não há um lugar ou momento exclusivo.

Outro procedimento didático que constitui o currículo cultural é a avaliação que se inicia logo no mapeamento e está presente em toda a tematização. A construção de registros (uma possibilidade) facilita a retomada das atividades de ensino visando ao “redirecionamento da ação educativa”. Avaliar no currículo cultural está longe de se apoiar e utilizar métodos de avaliação para o controle das pessoas, pois a avaliação está presente durante a tematização, não



se resume à mera verificação das aprendizagens. Sendo utilizada pelo professor para rever e repensar seu trabalho, possibilita a artistagem como uma construção singular, dando condições para os sujeitos envolvidos adotarem uma “postura etnográfica” (Neira, 2011, p. 158).

Esse procedimento pode ser realizado com diferentes artefatos, a construção do registro pode ser feita de forma escrita, fotográfica, fílmica, o professor pode ter o seu registro e os estudantes também, o importante é que esse momento ofereça condições para repensar, reorganizar e identificar possíveis efeitos da prática pedagógica, possibilitando ao professor repensar seus conteúdos, retomá-los num processo contínuo de ir e vir abrindo a possibilidade da ação ser construída de forma única (Müller, 2016).

A avaliação é um instrumento que permite um repensar contínuo, um ir e vir constante, em que o docente pode analisar os acontecimentos e repensá-los ao seu modo.

As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos e para tecerem essa escrita, professores e alunos, a partir do coletivo, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo (Neira, 2011, p.161).

Nesse processo, os estudantes podem construir, ao final de cada trabalho, outras formas de praticar a manifestação investigada, de acordo com o contexto e as características de cada grupo. Essa diferente possibilidade de pensar a prática avaliativa foi denominada como escrita autopoiética (Escudero, 2011).

Os professores que colocam o currículo cultural em ação utilizam a avaliação para repensar constantemente sua prática pedagógica e rever os caminhos. Nesse sentido, a artistagem reside num tecer diário, impossível de previsão antecipada, não cai na armadilha de se pensar a prática pedagógica das próximas aulas sem viver o que acontece diariamente, evitando assim o tecnicismo educacional que nos assombra. Afinal, sendo o próprio currículo um texto da cultura, não há como plasmá-lo, subscrevê-lo com antecedência ou imaginá-lo. É o cotidiano das aulas e, principalmente, as respostas dos estudantes às atividades realizadas que lhe confere um caráter vivo e imanente.



Referências

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 61-74, 2002.

ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do Eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 35-86.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEVES, Marcos Ribeiro das; ESCUDERO, Nyna Gomes. Zum zum zum zum capoeira mata um. In: NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M.F. (Orgs.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012, p. 49-64.

SANTOS, Ivan Luiz.; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 149-166. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4).