

## 4. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CULTURAL

---

Marcos Garcia Neira

### INFLUÊNCIAS DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>2</sup>

A eclosão das teorias críticas da educação na segunda metade do século XX retirou-nos a inocência do olhar sobre as intenções formativas das propostas curriculares até então conhecidas. Fundamentadas no marxismo, as análises empreendidas por Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1980) e Bowles e Gintis (1977), referentes aos currículos tradicionais<sup>3</sup> da escola capitalista, proporcionaram uma nova visão dos possíveis efeitos das promessas de ascensão e igualdade social através da educação. Dentre suas inúmeras contribuições, extraímos a ideia de que, em cada época, o currículo configurou-se como um espaço privilegiado onde determinados setores da sociedade imprimiram sua marca, formatando homens e mulheres para servir e perpetuar seus interesses.

Mais recentemente, surgiu um outro movimento sob a influência de outros construtos teóricos que interpelou as noções estruturalistas apresentadas pelas críticas marxistas sobre o currículo. Incorporando as anteriores categorias de ideologia, poder, reprodução, classe e capitalismo, investigações advindas de campos diversos de estudo como o Pós-modernismo,

---

<sup>2</sup> Esta parte constitui-se em uma versão ampliada e autorizada de artigo publicado na Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.

<sup>3</sup> As teorias tradicionais do currículo pretendem ser apenas “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. Ao aceitar mais facilmente o *status quo* e os conhecimentos da cultura dominante, acabam por se concentrar em questões técnicas. (SILVA, 2007, p. 16).

Pós-colonialismo, Pós-estruturalismo, Estudos Culturais, Nova Sociologia da Educação, Estudos Feministas, Multiculturalismo e Teoria *Queer*, redimensionaram os olhares acerca do currículo e sugeriram novos elementos para o debate curricular: identidade, diferença, subjetividade, saber-poder, etnia e gênero. É a partir dessa construção teórica, por Silva (2007) denominada pós-crítica<sup>4</sup>, chega-se à conclusão que qualquer currículo “fechado” incorrerá na valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, ou seja, serão impressas “marcas identitárias” intimamente relacionadas à experiência escolar a qual são submetidos os sujeitos da educação. Sejam quais forem os conteúdos e métodos contemplados, sempre existirão outros, de igual importância e valor, que deixarão de constar.

Em suma, toda proposta implica em uma tomada de decisão sobre o que merece ou não fazer parte do currículo, o que se concebe como experiências e conhecimentos válidos ou não, e quem está sendo formado. Silva concebe a elaboração do currículo como reflexo de uma ação política permeada por oposições e resistências. Não há construção curricular isenta de lutas, nem tampouco, de relações de poder. Se considerarmos que a articulação entre o sujeito visado, os conhecimentos eleitos para concretização do projeto educativo e as atividades de ensino compõem a essência do currículo, questões como “quem queremos formar?”, “como ensinamos?” e “o que ensinamos?” constituem-se nos instrumentos primários para a arquitetura curricular.

Currículos, como construções sociais que são, sofrem as influências dos conhecimentos que ensinam e das culturas da sociedade na qual estão inseridos. Aliás, é a ênfase que dão a esses elementos, que os diferencia. É por isso que Silva (2007) associa, às já mencionadas, outras importantes questões: “O que eles ou elas devem ser?” ou “O que eles ou elas devem se tor-

<sup>4</sup> Esta parte constitui-se em uma versão ampliada e autorizada de artigo publicado na Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.

nar?” (p. 15). Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão segui-lo. O que está em jogo no currículo, adverte o autor, é justamente uma questão de “identidade”, de “subjetividade”. Quando pensamos o currículo, simplesmente, como seleção de conhecimentos a serem ensinados, esquecemos de que os conhecimentos que o constituem estão inextricavelmente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. Nas palavras de Silva (2006), o currículo é um dos fóruns possíveis onde se constroem identidades. Nele se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. Não é à toa que o currículo se encontra no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Nele se travam lutas decisivas por hegemonia, por definição e pelo domínio do processo de significação.

Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo (SILVA, 2006, p. 29).

É no currículo que diferentes visões de mundo e sociedade (macrodiscursos) entram em confronto com aquilo que se ensina, como se ensina e quem se quer formar (microtextos). Há que se ter em conta, dispora Silva (2006), que o projeto hegemônico, neste momento, é o neoliberal: centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, produtividade e consumidor são os significados privilegiados pelos discursos dos porta-vozes dos setores dominantes. Nesse

tom, a educação deve cumprir uma função instrumentalizadora dos sujeitos para obtenção de metas econômicas compatíveis com os interesses de mercado.

Sabemos o que essa educação vai produzir, o que ela quer produzir: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência do mecanismo de mercado e, de outro, uma grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados, vítimas das diversas formas de exclusão experimentadas no sistema educacional. (SILVA, 2006, p. 28).

Tal cenário, reforçado pelos meios de comunicação de massa, se articula com as intenções educativas da escola e fornece ao professor as circunstâncias adequadas para refletir, indagar-se e tomar decisões curriculares. “Estou comprometido com a manutenção ou com a transformação das condições sociais vigentes?” A resposta que advir indicará quais conteúdos, práticas, exemplos, atividades de ensino, experiências serão eleitas para compor o currículo escolar.

Na especificidade do ensino da Educação Física na Educação Básica, as investigações empreendidas por Neira e Nunes (2006) identificaram nas propostas tecnicistas que perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos, o alcance de padrões tipificados de desenvolvimento ou as competências desejadas para adoção de um estilo de vida ativo, necessidades educacionais em pleno acordo com o projeto de continuidade da sociedade neoliberal. Ao agregar os significados e sentidos dominantes, o currículo psicomotor, desenvolvimentista ou da educação para a saúde veiculam as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, ou seja, as identidades hegemônicas. Configuram-se como campos fechados, impermeáveis à produção de significados e de identidades alternativas. Não obstante, graças as suas características, essas propostas convergem para as teorias tradicionais do currículo.

Por um lado, no entendimento de Moreira e Candau (2003), os currículos tradicionais representam um ataque à noção de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo. Enfatizando termos como ensino, aprendizagem, eficiência, avaliação, planejamento e objetivos, as propostas curriculares tradicionais, dadas suas características acríicas e apolíticas, legitimam uma forma de pedagogia que nega as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo. Assim procedendo, costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem qualquer lastro cultural, isto é, baseiam-se na oferta de práticas motoras das quais os alunos participam, executam, repetem e até se divertem, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico atravessado pelas diversas manifestações da cultura corporal, nem tampouco sobre a vida dos seus criadores e praticantes. É fácil notar que o simples consumo dos produtos da cultura motora durante as aulas não permitirá interpretar, compreender, comparar, criticar e transformar.

Por outro lado, as propostas críticas da Educação Física, desenvolvidas a partir das contribuições de, entre outros, Ghiral-delli Júnior. (1988), Bracht (1992) e Soares e colaboradores (1992), nos ensinaram que o currículo do componente é, definitivamente, um espaço de poder. Os conteúdos corporificados nas vertentes curriculares tradicionais carregam as marcas indelévels das relações sociais nas quais foram forjados. A reprodução de movimentos visando a fixação das técnicas esportivas, a promoção de jogos descontextualizados, a organização das aulas a partir de sequências pedagógicas ou a execução de exercícios voltados à melhoria da aptidão física, reproduzem, culturalmente, a estrutura de classes da sociedade capitalista. Mediante seus conteúdos e métodos, os currículos tradicionais da Educação Física funcionam como aparelhos ideológicos do Estado capitalista, transmitindo a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Desde então, interpelando a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional, as teorias críticas concentraram-se na

denúncia das consequências das propostas tecnicistas sobre os sujeitos da educação. Para além de apresentar outros conteúdos, afirmaram a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos desenvolvimentista, psicomotor e da saúde, a quem pertencem os conhecimentos veiculados, quais identidades legitimam e quais negam.

Seguindo os pressupostos das teorias pós-críticas, Silva (2006) salienta outras formas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas. Aqui, os significados são outros: equidade, direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público. Nesse cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto como um local em que se construam identidades sociais com ela coerentes.

Um currículo da Educação Física compromissado com essa visão deverá evitar a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, visível, por exemplo, em propostas que deixam de fora os questionamentos referentes às condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros marcadores sociais presentes nas manifestações corporais. Uma prática pedagógica pós-crítica recorre a uma política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 1997). Trata-se de um apelo para reconhecer nas escolas os significados produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Um currículo de Educação Física comprometido com a transformação social prestigiará, desde seu planejamento,

comportamentos democráticos para a decisão dos conteúdos e atividades de ensino. Valorizará experiências de reflexão crítica das práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. Numa perspectiva pós-crítica do componente, sintetizada na expressão “currículo cultural da Educação Física”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais.

O currículo cultural é um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Nele, as contribuições das teorias críticas são incorporadas e ampliadas. Com as teorias críticas, as relações de poder pautavam-se, sobretudo nas questões de classe. Agora, diante de noções pós-críticas do currículo cultural, as indagações acerca das relações de poder se expandiram e acolheram marcadores de gênero, etnia, níveis de habilidade, tempo de escolarização, local de moradia, ocupações profissionais dos familiares, religião, características da comunidade onde a escola está inserida, entre outros. Canen e Oliveira (2002, p. 61) esclarecem os atributos do currículo cultural: “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes”.

Quando o currículo da Educação Física é compreendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal, são incoerentes quaisquer ações didáticas que privilegiem a fixação de padrões, visando o alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor ou transformações referentes aos demais domínios do comportamento. Tampouco são cabíveis desenhos curriculares que confirmem à determinada prática corporal maior ou menor espaço ou que a gestualidade que caracteriza determinadas manifestações seja objeto de imposição, correção ou treinamento.

Não há uma prática corporal melhor ou pior, da mesma forma que não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginástica que todos devam saber.

Considerando o atual status da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua práxis e se encontra inserido no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos alunos, a experiência escolar deverá contribuir para uma reflexão profunda da própria cultura corporal e do patrimônio disponível socialmente, bem como da bagagem veiculada por outros grupos.

A Educação Física deve garantir ao educando o acesso à cultura corporal historicamente acumulada por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade; proporcionar o espaço para análise e interpretação dos motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada ou não, como também, refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa e aqueles produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados. Evidentemente, essas finalidades implicam na busca permanentemente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sócio-político-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os educandos como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Conseqüentemente, sua prática pedagógica deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio e am-

pliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação corporal objeto de estudo.

Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam. Com isso, pretende-se não só, a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Tamanho diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e respeito com o outro, elementos indispensáveis a uma relação verdadeiramente democrática.

Numa visão de educação que compreende a escola como espaço determinado socialmente para a produção, reconstrução e ampliação cultural, caberá à Educação Física escolar proporcionar aos alunos experiências pedagógicas que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças, oferecendo a cada aluno a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal. Tais preocupações, alertam Neira e Nunes (2007), tencionam fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que coabitam o Brasil contemporâneo, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas.

Para Garcia (1995), ao situar no currículo os conhecimentos que o aluno traz quando entra na escola, o professor o reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola lhe pode oferecer.

A articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostran-

do o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se reconheçam enquanto sujeitos históricos. Ao processo educativo cabe esclarecer que tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar de cultura e mais, um professor comprometido, mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e a escola tem que assumir a função de socializá-la. Pouco a pouco, convém explicar que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade.

### **POR UM CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A constituição da Educação Física enquanto disciplina escolar apresenta uma longa trajetória de discussões, contradições e ressignificações. Não é de hoje que seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação vêm sendo analisados e discutidos nas escolas, universidades, órgãos administrativos oficiais ou privados. A história dos debates em torno do papel educacional das práticas corporais remonta ao século XVIII, quando os filantropos atribuíram valor pedagógico às práticas corporais visando a formação integral do sujeito iluminista. Mais adiante, assistiu-se à crítica aos métodos ginásticos, proferida pelos escolanovistas e sua defesa do componente lúdico como meio educativo, até que, na segunda metade do século XX, emergiram discursos favoráveis ao “ensino esportivo”, à “educação pelo movimento” ou à “educação para a saúde”. Em anos mais recentes, a área incorporou o debate pedagógico contemporâneo e renovou seus currículos. Abandonando os referenciais psicobiológicos e adotando os construtos teóricos das Ciências Humanas, situou as práticas corporais como produtos culturais, considerou o aluno como sujeito histórico e assumiu o compromisso de colaborar na formação do cidadão para, criticamente, inserir-se na vida pública.

As práticas corporais, anteriormente concebidas como instrumentos de educação, são agora compreendidas como produtos da gestualidade sistematizada, ou seja, constituem-se em formas de expressão e comunicação. Ao brincar, dançar, praticar esportes, lutar ou fazer ginástica, os indivíduos manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos, enfim, sua cultura corporal. (SOARES ET AL., 1992). Dado seu teor expressivo, a cultura corporal é uma das possibilidades de interação entre os seres humanos, independentemente dos seus valores, normas ou padrões.

Rompendo com a tradição tecnicista que atribuía às aulas de Educação Física uma característica exclusivamente prática, Neira e Nunes (2007) explicitam que a ação pedagógica, pautada no currículo cultural, amplia o leque de atividades de ensino baseadas não somente em vivências, como também, na análise e discussão dos diversos saberes e sentimentos relacionados às práticas corporais que se configuram como patrimônio cultural dos grupos que compõem a sociedade mais ampla.

Os conhecimentos proporcionados pelo currículo cultural da Educação Física permitirão aos alunos refletir e ampliar o saber construído e vivido nos mais variados espaços de convívio paralelos à escola. Defende-se que o trabalho pedagógico contribua para questionar a forma com que os saberes acumulados consolidam um projeto de vida e fomenta a busca por outras formas. Todas as práticas corporais devem ser compreendidas nos seus limites espaço-temporais sem que sejam discriminados seus formatos, nem tampouco aceitas como expressões hegemônicas a serem imitadas e fixadas por todos indistintamente. As danças regionais e urbanas, brincadeiras populares e indígenas, práticas esportivas radicais ou localmente situadas, brinquedos que utilizam objetos variados, atividades circenses e tantas outras manifestações corporais de menor visibilidade midiática precisam ser vistas como legítimas e, por isso, devem ter resguardado seu espaço para tematização no currículo escolar.

## PRINCÍPIOS CURRICULARES

O currículo cultural da Educação Física traz para o interior da escola uma variada gama de manifestações corporais, as quais serão submetidas a um permanente processo de tematização. Seguindo o raciocínio de Corazza (2003), tematizar significa abordar as algumas das infinitas possibilidades que podem emergir a partir das leituras e interpretações da prática social de uma dada manifestação. Com base na argumentação de Freire (1980), tematizar implica em procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade de fato, social, cultural política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco, desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

A leitura da manifestação futebol, por exemplo, poderá fazer emergir temáticas como mercado de trabalho, treinamento, marketing, variações do futebol, o futebol em outros países, brinquedos que abordam o futebol etc. Nada impede que, a partir das questões dos alunos, o professor articule uma temática a outra: talvez a tematização dos brinquedos do futebol leve os alunos a discutir os videogames e, mais adiante, os ciberatletas. Por sua vez, a leitura da Ginástica poderá suscitar temáticas como a feminilização, competições, modalidades ginásticas, a ginástica no cotidiano e tantas outras. Há, contudo, que atentar para uma organização criteriosa das manifestações e temáticas de estudo. Não se trata de eleger o que será abordado, tomando como base preferências pessoais do professor ou dos alunos, nem tampouco de um empreendimento espontaneísta baseado no *laisse faire*. A eleição das temáticas de estudo do currículo cultural da Educação Física fundamenta-se em princípios extraídos das teorias pós-críticas. Estamos a falar de: “justiça curricular”, “evitar o daltonismo cultural” e “ancoragem social dos conteúdos”.

Tendo em vista a infinidade de temáticas passíveis de estudo no currículo cultural e considerando que cada manifestação corporal veicula os signos de um ou mais grupos cultu-

rais, Connell (1993) argumenta favoravelmente à instauração da justiça curricular.

A organização do currículo cultural da Educação Física atentar-se-á para a distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal. Desaconselham-se, portanto, propostas exclusivamente esportivas, ou lúdicas, ou masculinas, entre outras que privilegiam consciente ou inconscientemente um grupo específico. Se a pretensão é valorizar a pluralidade por meio do reconhecimento e estudo do seu patrimônio cultural corporal, convém eleger as manifestações a partir de uma interpretação cuidadosa do repertório de práticas disponíveis.

Ao focalizar a manifestação “brincadeiras”, o professor deve ponderar uma distribuição temática equilibrada entre as tradicionalmente pertencentes aos grupos masculinos e aquelas mais identificadas com os grupos femininos. No caso das ginásticas, aconselha-se uma adequada distribuição entre atividades que solicitam valências físicas como força, flexibilidade e resistência. No tocante aos esportes, equilibrar a vivência daqueles praticados com as mãos e com os pés ou entre os mais próximos e mais distantes dos alunos. No estudo das danças, as atividades de ensino devem tematizar as urbanas e rurais, as tradicionais e contemporâneas, as populares e da elite e assim por diante. Uma atenta seleção seguida de interpretação, aprofundamento e ampliação dos saberes culturais, permitirá que os alunos entendam a heterogeneidade social mediante a democratização das identidades e a valorização da diversidade da cultura corporal.

Baseando-se nas ideias de Stoer e Cortesão (1999), outro princípio orientador da eleição das manifestações corporais que serão estudadas consiste em evitar o daltonismo cultural concretizado pelas ações didáticas que promovem a homogeneização ou uniformização da diversidade cultural apresentada pelos alunos, bem como, dos resultados das suas aprendizagens. Muitas vezes, as intervenções pedagógicas buscam amparo em uma noção distorcida de igualdade, tendendo a tratar todos da mesma forma e objetivar, pela ação educativa, o alcance de com-

portamentos idênticos. É o que ocorre quando se reproduzem, nas aulas de Educação Física, os procedimentos desenvolvidos nas escolinhas de esporte das diversas modalidades ou nas aulas de dança, capoeira e ginástica tal qual acontecem nos clubes e academias. Mormente, o resultado é o privilégio atribuído àqueles que dispõem de experiências culturais anteriores vinculadas às práticas corporais citadas, o que só faz reforçar certas identidades e minorar outras. O que se pode esperar? A exclusão dos alunos cujas culturas de chegada se distanciam das vivências solicitadas e a marcação negativa de diferenças.

Para evitar o daltonismo cultural, o professor poderá, após uma vivência corporal em íntima consonância com as leituras que os alunos fizeram da manifestação focalizada, promover um debate, visando reconhecer as possíveis diferenças de interpretação dos alunos, estimular a verbalização dos variados pontos de vista, ouvir e discutir os posicionamentos emitidos, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas em diversas fontes de informação e recriar a luta, dança, ginástica, esporte ou brincadeira abordadas, com a intenção de posicionar os alunos na condição de sujeitos-autores de produtos da cultura corporal. Os estudantes, após a vivência da manifestação no formato disponível na cultura paralela à escola, podem sugerir transformações, tencionando adequá-la às características do grupo – quantidade de participantes, diferentes funções assumidas durante a vivência, presença ou não de alunos com necessidades especiais, atenção às diferenças individuais, respeito pelos limites pessoais etc. Uma ação didática não-daltônica reconhece os diferentes repertórios de chegada dos alunos, confronta-os com a temática em tela, modifica a tipologia de relações, amplia os conhecimentos iniciais e produz novos artefatos culturais.

Sob influência das idéias de Grant e Wieczorek (2000), chamamos a atenção para um último princípio do currículo cultural da Educação Física, a ancoragem social dos conteúdos. Os autores recomendam uma séria análise sócio-histórica e política das práticas corporais tematizadas no decorrer do currículo

escolar, partindo, sempre, da prática social da cultura corporal. O que implica na compreensão e posicionamento crítico com relação ao contexto social de produção e reprodução das manifestações da cultura corporal.

A viabilização desse processo leva em conta tanto as experiências pessoais referentes ao tema em estudo, quanto os conhecimentos veiculados por todas as fontes de informação: meios de comunicação de massa, obras específicas, histórias etc. A condução de atividades de ensino pautadas na ancoragem social, ao tratar respeitosamente todos os discursos possíveis, potencializará o diálogo entre o senso comum, a cultura acadêmica e os conhecimentos transmitidos de todas as maneiras. Ajudará os alunos a desvendar os discursos embutidos nas práticas corporais que legitimam determinadas experiências e desqualificam outras. Permitirá superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas, reconhecer e adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles socialmente valorizados ou marginalizados.

Caso os princípios mencionados sejam adotados, teremos um ambiente pedagógico favorável à participação equitativa das múltiplas identidades e à apropriação crítica da cultura corporal, aspectos fundantes de uma escola comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Afinal, caso não sejam analisadas e compreendidas as relações hierarquizantes que caracterizam as práticas corporais e a forma como são socializadas, se não houver uma reflexão rigorosa sobre as estratégias empregadas para legitimar certas manifestações e discriminar outras, como será possível construir uma sociedade onde se possa viver melhor?

## O CURRÍCULO CULTURAL EM AÇÃO

Inversamente às recomendações dos currículos tradicionais, a perspectiva cultural não recorre a taxionomias nem tampouco às gradações e sequências para distribuição de conteúdos. Não há um conhecimento mais fácil e adequado à Educação



Infantil ou mais complexo para o Ensino Médio. Qualquer manifestação corporal poderá ser estudada em qualquer nível de ensino. Quem disse que as crianças desconhecem o videogame, o futebol ou o *hip hop*? Quem nunca viu os jovens brincando, cantando e dançando? É claro que, conforme o grupo social, as experiências culturais corporais são disponibilizadas diferentemente às crianças e jovens e, mesmo no interior desses grupos, elas ocorrem de forma muito variada.

Tanto as famílias socializam suas crianças em um emaranhado cultural corporal específico quanto os jovens usufruem inúmeras alternativas para acessar os conhecimentos vinculados às manifestações corporais. Seja pelos meios de comunicação, local de moradia, tradições grupais, experiências formalizadas ou oportunidades de lazer, o certo é que todas as pessoas constroem e reconstróem constantemente seu patrimônio corporal .

Na perspectiva cultural é a comunidade escolar que assume a autoria curricular. Obviamente, professores e alunos possuem responsabilidades e atribuições distintas. Enquanto os docentes organizam, conduzem o processo e interpelam os estudantes, estes, com seu repertório, interpretações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados, conferindo-lhes novos significados.

Construir um currículo cultural da Educação Física implica em selecionar determinadas manifestações corporais que serão estudadas em um determinado período letivo (semana, mês, bimestre, trimestre, semestre, ano ou ciclo). Neira e Nunes (2006) recomendam que a seleção seja feita a partir do patrimônio cultural corporal disponível à comunidade, identificado por meio de um **mapeamento**.

Mapear nada mais é do que coletar, tal qual um etnógrafo, informações acerca de quais conhecimentos referentes às manifestações os alunos possuem, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, estão disponíveis no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Para coletar as informações necessárias, num primeiro momento, os educadores

poderão realizar uma pesquisa de campo, reconhecer os locais de prática existentes na comunidade ou observar a ocorrência de manifestações corporais.

O diálogo com as turmas, funcionários e professores durante os momentos formais e informais da rotina escolar é um outro instrumento eficaz na identificação das práticas e seus atores. Também é possível propor aos alunos algumas atividades diagnósticas como questionários, desenhos, narrativas etc. Além da possibilidade de acessar e ampliar as informações obtidas durante a pesquisa do entorno, uma conversa direta durante as reuniões com os familiares ou responsáveis pelos alunos, permitirá maiores conhecimentos acerca das práticas corporais acessadas no ambiente doméstico. Nessas ocasiões, o professor poderá descobrir não só materiais ou recursos que enriquecerão o processo didático por meio de colaborações (fotos, imagens, álbuns de família, troféus, artefatos correspondentes às práticas etc.), como também, identificar informantes valiosos para entrevistas, palestras e apoio nas atividades.

O mapeamento também se estende à escola, para que se tenha uma clara noção do espaço disponível como tamanho, manutenção, proximidade e relação com áreas comuns; possibilidades de utilização dos diversos ambientes e tempos escolares; formas de organização e administração da escola, como prazo para reprodução e entrega de materiais gráficos ou procedimentos habituais relativos às reuniões e às saídas para estudos do meio em horários de aula ou extra-aula. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar as possibilidades práticas de implementação do currículo e evitar transtornos nos momentos de aula. Informações que, sem dúvida, minimizam a necessidade de improvisado e a descaracterização das atividades de ensino previamente elaboradas.

→

A partir da análise das informações coletadas, o professor terá melhores condições para organizar seu plano de trabalho. Se lembrarmos os princípios da justiça curricular, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social dos conteúdos, o

professor poderá distribuir, ao longo do período letivo, algumas das manifestações corporais identificadas no mapeamento. As atividades de ensino, ao tematizarem determinados aspectos da manifestação corporal objeto de estudo, promoverão situações desafiadoras e levarão os alunos à busca de respostas para mais bem compreender a realidade.

Os conteúdos aprendidos e a duração dos trabalhos mostrar-se-ão variáveis em função das características da temática, grau de aprofundamento desejado e posicionamentos da turma. Vale lembrar que o interesse pelas temáticas corresponde às experiências culturais dos alunos e que as atividades de ensino são fortemente influenciadas pelas condições da escola, trabalho docente e características da temática. Enquanto certos temas provocam grande curiosidade e necessidade de saber mais, o que leva o docente a elaborar novas atividades de ensino e reorientar suas ações didáticas, outros comportam possibilidades de enriquecimento mais limitadas.

### ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO

No currículo cultural da Educação Física, os conteúdos a serem aprendidos (conhecimentos relacionados à manifestação corporal objeto de estudo) emergirão a partir da problematização apresentada pelas atividades de ensino, levando em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que possam surgir diante da temática. Aqui se está a afirmar a concepção metodológica dialética nos mesmos moldes da pedagogia freireana. Se num primeiro momento, o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, em outro, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas.

Por essa razão, o professor deve permanecer atento às relações embutidas na trajetória e organização da manifestação corporal tematizada, procurando ajudar os alunos a interpretá-las e desvendar quais identidades são legitimadas e/ou negadas. Nessas circunstâncias, são enfatizadas indagações acerca das

condições assimétricas de poder veiculadas, questões de gênero, consumo, história, formas de organização da prática, gestos e recursos empregados, entre outros aspectos visíveis ou não, que caracterizam a temática em pauta.

O currículo cultural da Educação Física enfatiza o diálogo e a leitura da gestualidade implícita nas manifestações corporais. Tenciona promover a interação coletiva, a reorganização e a discussão de outras possibilidades de vivência, sempre acompanhadas da devida interpretação. Ou seja, valorizam-se as diversas formas de expressar e comunicar aquela manifestação cultural, explorando tal diversidade com base no repertório coletivo da linguagem corporal.

Como dizem Neira e Nunes (2007), tal processo será beneficiado caso o professor investigue, *a priori*, os aspectos mais relevantes acerca da manifestação e planeje adequadamente as atividades e os espaços (em grupo ou individualmente, na quadra ou na sala de vídeo, autorizações necessárias, materiais, questões-problema, explicações, demonstrações, vivências, discussões nos grupos, trabalhos gráficos, realização de debates, assistência de material audiovisual, apresentação de outros grupos e convidados, organização do acesso aos materiais informativos no transcorrer da aula, organização do tempo das atividades e as possíveis implicações na estrutura dos horários escolares, além da relação direta com as outras áreas do currículo) e dialogue com o grupo de alunos acerca do plano de trabalho, para que possam sugerir novas ideias sobre as atividades.

### LEITURA, VIVÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO

Relembrando o princípio da “ancoragem social dos conteúdos”, as atividades devem partir da prática social da manifestação a ser estudada. Neira e Nunes (2006) recomendam que o professor analise suas relações com a realidade cotidiana dos estudantes, propondo situações de **leitura** e interpretação dos gestos e dos discursos que a envolvem.

No currículo cultural, tanto a brincadeira de bolinha de gude quanto o tênis, o *black* quanto o forró, o judô quanto o vale-tudo consistem em práticas sociais e como tal, são criadas e recriadas por aqueles que delas participam ou pelos discursos sobre elas emitidos. A pedagogia pós-crítica questiona as narrativas que vinculam a bolinha de gude das crianças pobres, o tênis das elites, o *black* das periferias urbanas, o forró dos nordestinos, o judô dos disciplinados e o vale-tudo dos *pit boys* e que contribuem para perpetuar a assimetria no currículo e na sociedade. Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal encontra-se imerso num emaranhado de relações e significados, ler e interpretar os códigos veiculados com relação às manifestações corporais constitui-se numa ação didática fundamental, base da necessária crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjagam determinados grupos, gerar conhecimento baseado na pluralidade e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia.

Parafraseando Paulo Freire, pela “leitura de mundo” da prática corporal objeto de estudo, os alunos são convidados a analisar sua configuração e posicionamento no tecido social, bem como dos seus representantes, (como acontece, quais as características da prática, regras, técnicas, táticas, quem participa, quais os recursos necessários, onde se localiza etc.), sua divulgação (ou falta de) na mídia, o modo como a manifestação corporal é organizada em outros espaços, como é representada pelos alunos ou por outros grupos culturais, quais os discursos que a tornaram dominante ou subjugada etc.. Questões que remeterão os alunos à análise do seu cotidiano e recorrerão a conhecimentos de outras áreas, dando-lhes uma noção da complexidade das relações sociais que assolam as manifestações corporais e seus praticantes.

Na continuidade dos trabalhos, o professor promoverá situações didáticas que priorizem a **vivência corporal** da manifestação corporal, submetendo-as, também à leitura e interpretação. Diante das diferenças entre a prática social da manifestação

no seu *locus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), o professor deve estimular o grupo a elaborar novas formas de brincar, dançar, fazer ginástica etc., tencionando facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais. As peculiaridades de cada grupo e de cada escola são levadas em conta por ocasião da reconstrução coletiva da prática corporal objeto de estudo, proporcionando aos alunos uma experiência real da dinâmica cultural. Vale lembrar que tanto participa aquele que lê a gestualidade, interpreta-a e sugere modificações, quanto quem as executa. Essas posições devem ser alternadas ao longo das atividades de ensino.

Considerando que a maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo processo de transformações desde o seu surgimento, o professor deve sugerir aos alunos que vivenciem as práticas corporais nos espaços disponíveis da escola ou no seu entorno, quando for o caso, e estimular os alunos a experimentar novos formatos e avaliar a eficácia das próprias produções. (Neira e Nunes (2006) denominaram esse processo de **ressignificação**. Na visão dos autores, ressignificar implica em atribuir novos significados, a partir da própria experiência cultural, a um artefato produzido em outro contexto.)

Trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes à cultura paralela à escola. O yoga atualmente praticado nas academias e centros brasileiros é fruto da ressignificação da prática indiana original. A feijoada, a calça de brim, a cantiga de roda, a tatuagem, a gravata, a continência militar, a maioria das palavras de uma língua contemporânea, as festividades, entre tantos outros artefatos, são, na atualidade, produtos culturais ressignificados.

Sempre que um grupo cultural movido por variadas intenções, se apropria de um artefato pertencente a outro ou, diante de alterações das condições sociais, seus próprios representantes recriam o produto original, visando readequá-lo e

garantir sua permanência ao longo do tempo, tanto a essência ou os significados do produto podem perder o caráter primário e assumir novas e distintas configurações.

A tatuagem que outrora marcou e distinguiu corpos indígenas, marginais e escravizados, agora é vista nos corpos dominantes. As cantigas de roda que num passado não muito distante eram ocasiões de flerte entre os adultos, na atualidade são vivenciadas predominantemente por crianças e assim por diante. Obviamente, na maioria dos casos, o que está em jogo são as relações de poder entre os grupos. Enquanto os setores privilegiados ressignificam os produtos culturais das camadas populares, minando sua força de resistência cultural, os grupos subordinados se apropriam dos produtos da elite, acessando sua linguagem e transitando entre os poderosos.

A Educação Física na perspectiva cultural deverá apropriar-se dessa dinâmica cultural e valorizar, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos das manifestações corporais conhecidos pelos alunos, bem como oferecer condições para que experimentem todas as alterações possíveis afim de que vivenciem diferentes papéis sociais e elaborem seus próprios produtos culturais. Ao final dos trabalhos, teremos a queimada do 3º ano C, a dança do 7º ano, a ginástica do 2º ano do Ensino Médio e assim por diante.

### APROFUNDAMENTO E AMPLIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Outra característica do currículo cultural da Educação Física é a organização de atividades de ensino que promovam o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos. Aprofundar, aqui, significa conhecer melhor a manifestação corporal estudada. Procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, porém não surgiram nas primeiras leituras e interpretações. Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem perspectivas diferentes e contraditórias com o que foi aprendido até o momento.

Visitas aos espaços onde ocorrem as práticas corporais, palestras com especialistas ou com pessoas com uma história de vida marcada pela prática da manifestação, aulas demonstrativas com estudantes praticantes matriculados em outras turmas da escola ou pessoas da comunidade, análise e interpretação de vídeos e textos dos diversos gêneros literários, mediação do docente, realização de pesquisas orientadas previamente entre outras podem ser classificadas como atividades de ensino que promovem o aprofundamento dos conhecimentos sobre a manifestação corporal em tela.

Os aspectos destacados pelos alunos ou pelo professor durante o aprofundamento fomentarão outras vertentes de análise, vivências e pesquisas. O olhar dos estudantes sobre as práticas corporais tematizadas bem como seus níveis iniciais de conhecimento serão enriquecidos mediante atividades de leitura, interpretação e construção de textos, análise de imagens, músicas e vídeos, diálogos com alunos de outras turmas, entrevistas com convidados, preparação para socialização do que foi aprendido através de apresentações nos eventos da escola, exposições de trabalhos nos dias festivos, elaboração de portfólios e demais produções dos estudantes.

A elaboração de uma rede de conhecimentos acerca da temática, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, se dá mediante a **ampliação** das fontes, ou seja, com a leitura de textos argumentativos, comparação entre variados pontos de vista dos próprios estudantes da turma, do educador e de outros membros da comunidade, análises de notícias ou ações de marketing, realização de debates, mesas redondas com convidados, reprodução de programas televisivos específicos, documentários etc.. Essas situações, obrigatoriamente, confrontam os conhecimentos culturais iniciais com outros, estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as leituras e interpretações realizadas.

No âmbito pedagógico pós-crítico, a ampliação pode ser compreendida da mesma forma que a hibridização discursiva

defendida por Canen e Oliveira (2002, p. 64): a linguagem híbrida “cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos, reconhece a pluralidade e provisoriedade de tais discursos, implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas”.

Enquanto as vivências corporais seguidas de leituras coletivas das danças, esportes, lutas, ginásticas e brincadeiras ou vice-versa, fornecerão interpretações de primeiro nível – sensoriais, técnicas, morais, estéticas. As atividades de ampliação e aprofundamento que dão continuidade ao currículo pós-crítico implicam em análises mais complexas, caracterizando leituras de segundo e terceiro níveis – políticas, sociológicas, filosóficas, históricas. Assim, não basta ler o que está nas linhas, é preciso ler, também, o que está nas entrelinhas e por trás das linhas.

No tocante aos procedimentos recomendados para colocar o currículo cultural em ação, é importante que as atividades de ampliação dos conhecimentos sejam precedidas da elaboração coletiva de um roteiro que direcione a coleta de informações e as análises a serem realizadas. A proposta de realização de pesquisas, por exemplo, deve ser estruturada coletivamente com antecedência, de modo a indicar aos alunos e alunas a localização das fontes necessárias e como obtê-las; as possibilidades de acesso às informações e informantes; a orientação para utilizá-las e o modo como os produtos devem ser apresentados e analisados pela ou para a turma.

Ao receber um convidado para relatar suas experiências e conversar com os alunos, o docente e os estudantes deverão organizar previamente um rol de questões em conformidade com os objetivos pretendidos. Da mesma forma, uma visita aos locais da comunidade onde se praticam atividades corporais, a assistência a filmes e documentários ou a realização de pesquisas na Internet deverão ser precedidos da elaboração de um roteiro de observações. Claro está que essas atividades de ensino requerem a construção de registros que documentem a coleta e facilitem a retomada para socialização e discussão em sala de aula.

Se num primeiro, o mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade permitiu identificar determinadas brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas, nada impede que no ano seguinte o professor estimule os alunos a ampliarem a relação original por meio de um mapeamento mais acurado. Nesse período, todos os membros da turma viverão diversas experiências sociais, o que fará ampliar seu universo de conhecimentos.

Assim sendo, danças folclóricas, urbanas e rurais; esportes individuais e coletivos, com materiais ou sem; ginásticas naturais e construídas; brincadeiras tradicionais e contemporâneas entre outras, que não haviam sido mencionadas ou constatadas no início da ação curricular, poderão despontar num segundo momento. Um currículo aberto proporciona o diálogo constante e, desde que sejam relevantes para a ampliação cultural dos alunos, a incorporação de novas temáticas é muito bem-vinda.

Não há qualquer problema se os conhecimentos adquiridos durante o estudo de uma determinada manifestação gerem interesses por outra temática similar. O estudo das origens do atual futebol de campo poderá desencadear a vontade de saber mais sobre o *rugby* ou o futebol americano. O mesmo pode ocorrer com as brincadeiras de rua do presente e do passado, com os jogos de tabuleiro mais próximos e mais distantes do grupo, entre outras possibilidades. Estamos a afirmar uma noção de currículo em espiral. O mesmo tema poderá regressar em um outro período letivo a partir de uma nova ótica ou, se mobilizado por um fato social novo ou uma curiosidade específica, voltará ao debate e suscitará novos conteúdos de aprendizagem. Este cuidado é necessário, pois, mesmo que o aprofundamento e a ampliação proporcionem novos conhecimentos, sempre será possível analisar uma determinada prática corporal sob outro prisma e, vale lembrar, como a produção cultural jamais é interrompida, existirão, sempre, questões a serem respondidas acerca de qualquer temática.

## **AValiação DO PROCESSO PEDAGÓGICO**

Durante as atividades de ensino, as observações, análises e interpretações de tudo o que acontece são os elementos necessários para a avaliação do trabalho pedagógico. No currículo cultural, o ato de avaliar requer do docente a adoção de uma postura etnográfica, ou seja, para além de observar, Neira e Nunes (2006) sugerem o registro das atividades desenvolvidas, encaminhamentos efetuados, respostas dos educandos, e arquivar alguns exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. A coleta de informações sobre o processo subsidiará a reflexão a respeito da prática pedagógica e acumulará indícios para identificar tanto os acertos quanto os possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer das atividades de ensino.

Uma vez que o mapeamento diagnosticou a cultura de chegada, os registros que o professor acumulou ao longo do processo facilitam a identificação das insuficiências e alcances das atividades de ensino desenvolvidas. No currículo cultural da Educação Física, todas as atividades propostas merecem um olhar atento, especialmente, para as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos envolvidos apontam a necessidade de elaborar e conduzir novas atividades de ensino.

Ao finalizar o estudo sobre uma manifestação corporal específica, o educador pode organizar uma atividade avaliativa visando descobrir, em que medida, os procedimentos didáticos realizados naquele período letivo contribuíram para ampliar o repertório dos conhecimentos do grupo, bem como a superação dos preconceitos e concepções identitárias inicialmente reveladas. Uma análise mais detalhada do produto final que os alunos elaboraram como consequência dos trabalhos (apresentação, relatório, coreografia, exposição, portfólio, ou, simplesmente, os depoimentos sobre a manifestação corporal tematizada e seus representantes) quando entrecruzada com os registros do

processo, constitui-se em elemento privilegiado para avaliar as modificações dos conhecimentos levantados por ocasião do mapeamento.

Nessa concepção de avaliação, o professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, recolhe informações que lhe permitem refletir sobre as ações didáticas propostas. Aconselha-se a manutenção de um “diário de campo”, onde constem as impressões e interpretações pessoais realizadas durante o percurso curricular. Uma interpretação crítica ao conteúdo do documento, para além de subsidiar o educador para a continuidade das ações didáticas, possibilitará uma necessária reflexão sobre o próprio processo formativo.

## **UM CONVITE AO DEBATE**

Se quisermos construir uma sociedade menos desigual, os currículos escolares terão que ser inevitavelmente modificados. A perspectiva curricular cultural da Educação Física consiste, apenas, em uma das possibilidades para efetuar a transformação desejada. Dentre os diversos aspectos que caracterizam a pedagogia pós-crítica que lhe dá suporte, Garcia (1995) destaca o enfoque nas atividades coletivas e a valorização atribuída às vozes dos representantes das culturas que coabitam a sociedade.

Ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades de ensino envolvem-se com a análise e problematização das práticas sociais existentes. O emprego de tarefas coletivas, no sentido amplo do termo, exige outra postura do professor: em substituição às orientações uniformes, solicitam-se conversas com os grupos espalhados no espaço onde se dão as atividades. Isto provocará maior movimentação do professor e dos alunos, o deslocamento do professor como única fonte do saber, para a comunidade, da qual também ele é parte.

No processo de dar voz aos representantes culturais, o professor poderá descobrir o potencial das linguagens corporal, oral, digital, musical, pictórica, entre outras, comumente

mais acessíveis às crianças e jovens. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, a autora afirma que na escola, os sujeitos da educação terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade de uma instituição comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas na unidade escolar.

No diálogo cultural, o professor terá que trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante européia e estadunidense e as ideologias das culturas migrantes, da classe trabalhadora, infantis, familiares, juvenis, punks, emos, rockeiras etc. Manifestações culturais como a dança e os esportes não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo do colonizador branco, macho e patriarcal, ou do capital, mas, agora, serão incorporados, como conteúdos de ensino, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado e de suas produções culturais identitárias.

Parafraseando Garcia (1995), diríamos que ao dialetizar as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o professor criará condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por consequência, para o exercício da cidadania. Contudo, vale lembrar que apenas a criticidade não dá conta de uma postura cidadã. Tão importante quanto a crítica, é a produção cultural, segundo movimento, que reconstrói, após a desconstrução.

Fiéis ao posicionamento político e pedagógico explicitado, afirmamos a desesperança na construção de uma sociedade mais democrática por meio de currículos tradicionais e fechados. Onde todos os grupos que frequentam a escola não se vejam representados dignamente. Defendemos uma noção curricular aberta ao diálogo cultural. Por isso, recusamos o aceite de qualquer proposta sem debate ou crítica. Não pode haver uma proposta definitiva, um só caminho a seguir. Outros são possíveis e necessários. Ao leitor fica o convite a pensar conosco, dialogar,

rejeitar e sugerir. A hibridizar, ressignificar, posicionar-se como autor e arquitetar currículos que formem identidades mais comprometidas com a construção de uma vida melhor para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **Escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1980.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1977.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002, p. 61-74.
- CORAZZA, S. M. **Tema gerador: concepção e prática**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In:
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the "Knowledge Society": the need for social moorings in our multicultural schools, **Teachers College Record**, v. 102, n.5, 2000. pp. 913 - 935.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. pp. 156-168

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

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo I e II - 4º e 5º anos ciclo I - Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SOARES, C. L. e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.