

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS E SITUAÇÕES DIDÁTICAS

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO
MARCOS GARCIA NEIRA



O currículo cultural de Educação Física tem como cenário a cultura, pois é nas suas entranhas que ocorrem diversas lutas por significados que se expressam por meio das práticas corporais. Essas manifestações são construções sociais e discursivas temporárias e singulares de grupos que tentam a todo custo dirigir, regular e controlar o processo de representação. Segundo Silva (2011, p. 103) “a representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder”. Como traço da linguagem, a representação está ligada à identidade. É por meio da representação que a identidade e a diferença se conectam a sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas (NUNES; NEIRA, 2016).

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já, essa definição carrega a importante premissa de que coisas - objetos, pessoas, eventos, no mundo - não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão, de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente, uma das outras em seus códigos - a forma com que eles retalham, classificam e atribuem sentido ao mundo. (HALL, 2016, p. 108).

O processo de atribuir significado às coisas do mundo é cultural; logo, as coisas não são definidas por uma essência. Por estar em constante elabo-

ração, o significado é sempre disputado por grupos que estão em posições distintas no interior das relações de poder, a fim de fazer valer a suposta verdade das coisas. As verdades são contingenciais: ora são validadas, ora são questionadas, abandonadas, abaladas, tornando esse processo fluido, flexível e passível de inúmeras produções.

Imersas em relações de poder de uma sociedade altamente globalizada, neoliberal, multicultural e profundamente desigual, os discursos veiculados e materializados nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas contribuem para controlar e normatizar os corpos, desejos e anseios de suas/seus praticantes a partir de uma lógica que impede a circulação e validação de conhecimentos advindos de subjetividades e gramáticas corporais contranormativas, quais sejam, mulheres, negra(o)s, indígenas, LGBTQIA+, juventudes periféricas, crianças, idosa(o)s, pessoas com deficiência, entre outras que não compactuam com as performances estilizadas das heteronormatividades sociais. É fácil compreender como a maquinaria normativa funciona: há um referente a ser seguido, e essa referência é produzida no interior das relações de poder, espaço onde a validação dos significados acontece, onde a representação se produz e por meio da qual os sujeitos são produzidos.

Em determinados momentos, uma pessoa pode ocupar o espaço da legitimidade, em outros, ser lançada ao campo da ininteligibilidade, da abjeção. O interessante é perceber que o sujeito não é algo fixo, dado, predefinido. Há casos em que pode ser valorizado por alguns e desvalorizado por outros na mesma cena. O que se ocupam são posições ficcionais e temporais de sujeito.

Assim, chegamos às questões do conhecimento no currículo cultural de Educação Física. Segundo Silva (2011), com a ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, todo conhecimento depende da significação, e essa, por sua vez, está envolta em relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos. O que está em jogo é compreender como as engrenagens hegemônicas operam na tentativa de controlar o processo de significação e a produção de conhecimentos enquanto verda-

des absolutas. Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, nessa vertente curricular, o conhecimento é tecido rizomaticamente¹.

Tradicionalmente concebe-se o conhecimento como uma relação entre o sujeito e o objeto, sendo função do sujeito apreender o objeto, e a do objeto, ser apreendido pelo sujeito' (Toscano; Silva, 2015, p. 199). A visão rizomática, por sua vez, não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados de construir realidades que podem ser desconstruídos, desterritorializados. (NEIRA, 2019, p. 89).

Nessa maneira de conceber a Educação Física, tornam-se imprescindíveis a abertura para outros conhecimentos e o permitir ser afetada(o) por outras formas de vida, fazendo do próprio currículo a diferença. Não há hierarquização, e todo conhecimento é reconhecido, valorizado, contestado, refutado. Ao tematizar as práticas corporais, é imprescindível que a(o) docente, em sua atuação pedagógica, crie oportunidades para que aquelas que foram escanteadas ou nem sequer percebidas possam chegar e apresentar todo seu emaranhado de representações, e que suas múltiplas significações sejam valorizadas em um primeiro momento para, em seguida, terem as certezas que as encerram desestabilizadas, que se potencializem outros modos de vê-las, dizê-las, fazê-las, senti-las. Potencializar não é garantir que elas aconteçam, mas produzir possibilidades para isso. Que a(o)s estudantes possam vivenciá-las com intensidade, mobilizar e desestabilizar seus afetos, ler seus códigos de comunicação, ressignificando-as. O que se espera é que toda(o)s a(o)s envolvida(o)s se tornem artistas no processo e que tenham responsabilidade ética consigo e com o outro ao resistirem e fazerem

¹ “Santos (2016) recupera o modelo de pensamento elaborado por Deleuze e Guattari (2000) para explicar o fenômeno: um rizoma se pauta nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros” (NEIRA, 2019, p. 89).

existir um currículo diferente daquele que reproduz o já dado, para que seja passível de questionamento ou, quem sabe, de mudança e acesso.

Para tanto, a tessitura da prática pedagógica da Educação Física cultural não se faz por fazer nem tampouco acontece de qualquer maneira. O seu rigor epistemológico se constata no vasto repertório de conhecimentos científicos produzidos por professora(s) e pesquisadora(s) no decorrer dos anos, contribuindo para os embates teórico-metodológico-pedagógicos presentes na área. Sem tornar-se refém, sua organização leva em consideração princípios ético-políticos e situações didáticas que levam a(o)s estudantes a acessarem conhecimentos diversificados sobre a ocorrência social das práticas corporais e das pessoas que delas participam, desenvolverem o olhar analítico e crítico, assumirem uma postura solidária, produzirem a cultura corporal e afirmarem a diferença como condição de vida. Nas palavras de Nunes (2018, p. 80): “uma experiência de si transgressora”.

Segundo Augusto (2022), quando a(o) docente coloca em ação o currículo cultural da Educação Física, assina um contrato radicalmente parodístico, em que afirma tentar – sempre no campo das apostas – definir, entre inúmeras possibilidades, uma prática corporal e tematizá-la de uma certa maneira, entre muitas outras; exatamente por acreditarem que essas são as próteses que potencializam a construção de subjetividades capazes de ler e produzir temporariamente interpretações sobre si, dos demais e das coisas do mundo, de modo que suas ações não dificultem a vida e a existência de outras subjetividades que não aquelas que, ao existirem, fortalecem práticas de violência, extermínio e morte. Nesse caso, espera-se que atitudes contrárias – não violentas, mas com rigidez ética e política – sejam adotadas.

PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS

Na teoria curricular cultural da Educação Física, na definição do tema, no planejamento das situações didáticas e no decorrer de toda trama pedagógica produzida pela tematização, a(o)s docentes são agenciada(o)s pelos princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o PPP da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem

social dos conteúdos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes (BONETTO, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2020).

O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do cenário escolar. (NEIRA, 2019, p. 43).

O princípio ético-político *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade* leva (a)o docente a organizar e desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada. É o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Nesse sentido, estimula-se a realização da análise crítica da prática corporal, a fim de que as representações e os discursos venham à tona e sejam problematizadas, no primeiro caso, e desconstruídos², no segundo.

A escolha da prática corporal a ser tematizada também leva em consideração a *articulação com o projeto político pedagógico (PPP) da escola*, porque o trabalho pedagógico não é algo corriqueiro que se faça de qualquer maneira. Além disso, ao embasar-se nas decisões tomadas em conjunto, o(a) professor(a) tem grandes chances de não caminhar sozinho(a). É selecionar, dentre o vasto repertório cultural corporal de estudantes, familiares, trabalhara(e)s da educação, residentes no bairro onde se situa a escola etc., um tema cultural cujo estudo dialogue com os objetivos institucionais definidos coletivamente (NEIRA, 2015).

A *justiça curricular* toma como referência a justiça social. Uma vez agenciada(o) por este princípio ético-político, a(o) docente procura dis-

² Desconstruir não significa destruir. O que se propõe é realizar uma análise discursiva das narrativas que são tomadas como verdades absolutas, universais e inquestionáveis. Para Butler, essas grandes operações precisam ser muito bem compreendidas para que, então, seja possível pensar como deslocar o poder que produz modos cristalizados de ver o mundo, o outro e a si própria(o). No currículo cultural de Educação Física, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder (NEIRA, 2019).

tribuir ao longo do percurso curricular as práticas corporais de forma equilibrada, conforme os grupos que as produziram ou reproduziram, repercutindo a multiplicidade de conhecimentos dos setores lançados à margem social, bem como suas histórias de luta. Além disso, aborda diversas formas de interpretação, linguagem e significados. É atuar no combate à indisfarçável colonização do currículo de Educação Física, o que, para Neira (2019), não significa preenchê-lo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos conferir-lhes um tratamento episódico, tal como se vê: danças sertanejas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, brincadeiras indígenas no Dia do Índio³, e por aí vai.

A *justiça curricular* se vincula à *descolonização do currículo*, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascensão de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para aquelas, por vezes, silenciadas, escanteadas. Para Neira (2019, p. 52), a Educação Física cultural “rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico”. Em termos práticos, trata-se de proporcionar condições de diálogo entre as culturas, convivência e partilha com o diferente, questionando a legitimidade cultural atribuída a uma pequena parcela social (NEIRA, 2007), e desgrudar das amarras colonizadoras e viabilizar a escolha de temas culturais subalternizados, indígenas, terceiro mundistas, latinos, da comunidade. Todavia, vale o alerta: para viabilizar esse movimento, só o currículo de Educação Física com duas aulas semanais não basta, é fundamental que a escola como um todo assuma essa responsabilidade.

Com relação à *rejeição ao daltonismo cultural*, sugere-se que a seleção dos temas culturais seja feita de forma cuidadosa, não se rendendo ao olhar monocultural alimentado pela simples tradição. Ao legitimar certas práticas e não outras, corre-se o risco de desconsiderar o repertório cultural das crianças, jovens, adulta(o)s e idosa(o)s. Ademais, é preciso variar as atividades para que se promovam outras análises, permitindo lidar com

³ Registramos nossa indignação com as políticas bolsonaristas que atuaram covardemente contra os povos originários. Em junho de 2022, Bolsonaro vetou a mudança de nome do “Dia do Índio”. Segundo a autora da [proposta](#), a deputada Joênia Wapichana, a alteração visa ressaltar o valor dos povos indígenas para o Brasil.

a heterogeneidade sem almejar a padronização dos efeitos formativos, recorrendo a debates, publicação de blogs, vivências, visitas, escritas, leituras, assistência a vídeos, filmagens, saídas pedagógicas, construções de materiais, conversas, entrevistas, visitas, estudos do meio, entre outros.

Já o agenciamento pela *ancoragem social dos conhecimentos* se manifesta na realização de uma análise social, histórica e política da brincadeira, luta, dança, esporte ou ginástica quando transformados em objetos de estudo, tendo como ponto de partida a ocorrência social. Esse princípio leva docentes a considerarem as experiências discentes, incluindo um enorme cabedal de conhecimentos obtidos na cultura do entorno da escola, mesmo que tenham sido veiculados por outros grupos ou pelos meios de comunicação, de maneira a propiciar a hibridização das representações iniciais. Trata-se de promover atividades que levem à compreensão do lastro cultural da prática corporal tematizada, reconhecendo o que influenciou o seu surgimento, transformações e atual configuração, além de reconhecer a importância dos sujeitos em todo o processo.

Santos Júnior (2020, p. 169), ao analisar o currículo cultural em ação mediante a teorização pós-colonialista, aponta que docentes são agenciada(o)s pelo favorecimento à enunciação dos saberes discentes. Esse princípio coloca em questão as verdades ligadas à tentativa de dominação, quebra a imposição de modelos culturais, desestabiliza os sistemas e instiga articulações. A enunciação da diferença cultural tensiona binarismos, o pensamento moderno e a repetição de um passado que justifica a dominação. O enunciativo é um processo que permite a constituição de lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. Segundo o autor, a pós-colonialismo contribui para que “esse reconhecimento que influencia o educador venha acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura”.

Os trabalhos finalizados nos últimos anos atribuíram um outro sentido aos princípios do currículo cultural, ampliaram a abrangência da tematização, sinalizaram a relevância de campos teóricos até então pouco visitados, reposicionaram os encaminhamentos pedagógicos voltados para a problematização e a desconstrução, concederam maior importância ao

registro das situações didáticas, atentaram ao tratamento destinado às diferenças, revelaram o potencial das vivências para a ressignificação das práticas corporais e chamaram a atenção para a amplitude do que se pode considerar conteúdo nessa proposta. (NEIRA, 2019, p. 27).

Ao realizar o estado da arte sobre o currículo cultural da Educação Física, Neira (2019) ressalta o esforço de docentes que, a partir de cada especificidade que cerca o seu fazer, atuando em contextos distintos, estão diariamente no chão da escola, produzindo uma teoria de ensino singular, que não deseja refazer-se enquanto réplica. As escrevivências⁴ são únicas e se encerram nelas mesmas. Memórias de um tempo, espaço e território. Narrativas de si e suas experiências. Muitas vezes tematizando a mesma prática corporal, ao mesmo tempo, podendo ser até no mesmo local, tecem caminhos variados, gerando outros efeitos.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Na Educação Física cultural o(a) professor(a) assume a autoria curricular, e suas escolhas são feitas no decorrer da tematização. Quando se deram conta disso, Neira e Nunes (2009) cunharam o termo escrita-currículo para referir-se ao modo como cada docente redige o trabalho pedagógico. Refutam com veemência a ideia de roteiro, sequência didática, etapas, passos e seus congêneres. Apostam na liberdade, artístagem, criação, produção. Mas não é um *laissez-faire*, muito pelo contrário. Sem determinar uma lógica formal ou predeterminar um caminho a ser seguido, a literatura identifica seguintes situações didáticas que caracterizam a proposta: mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

⁴ “A escrevivência é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, Conceição Evaristo ou Maria-Nova partilha a missão política de inventar outro futuro para si e para seu coletivo. A escrevivência é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e a suas próprias experiências. Negar a alguém o direito de narrar-se é o mesmo que silenciar e desconsiderar seus conhecimentos. É cometer um assassinato epistêmico” (NEIRA, 2020, p. 6-7).

Segundo Neira (2019), a ordem e a atividade propriamente ditas variam muito e se modificam conforme a manifestação, o contexto e os objetivos estipulados pela(o) docente. A ação de mapear equivale a cartografar a cultura corporal da comunidade (NEIRA; NUNES, 2022), isto é, observar, escutar, acompanhar, reunir informações acerca do patrimônio cultural corporal presente na comunidade e no universo cultural discente para que, agenciad(a)o pelo princípio ético-político da articulação com o PPP da escola, defina a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que será tematizada. É importante frisar que mapear não é algo que se faz por fazer, tampouco acontece apenas no início do estudo; pelo contrário, segundo Neves (2018), ocorre ao longo de toda a tematização, cumprindo papéis diferentes.

Ao iniciar o estudo, o *mapeamento* busca, geralmente, identificar quais práticas corporais estão e também não estão disponíveis ao(à)s estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo. No decorrer dos trabalhos, mapear ajuda docentes a contatarem os saberes e as representações culturais de crianças, jovens, adulta(o)s e idosa(o)s sobre a prática corporal e suas/seus representantes (NEIRA, 2019).

Neves (2018) sinaliza o *mapeamento* do entorno, o *mapeamento* interno e o *mapeamento* dos saberes. O *mapeamento* do entorno ajuda a identificar quais práticas corporais vivenciam e/ou com quais interagem quando estão em suas casas, nos seus bairros, durante seus momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Isso ajuda a(o)s docentes a selecionarem uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica realizada no entorno da escola, no bairro. O autor argumenta que tudo isso influencia na constituição das identidades estudantis e, ao exemplificar, diz que, para tematizar o skate, é preciso que sua prática seja mencionada pela turma ou que seja constatada a existência de pistas, de lojas que comercializam produtos para skatistas, de escolinhas de skate, entre outros, o que pode contribuir e somar na tematização.

O *mapeamento* interno dá acesso a conhecimentos que podem se tornar conteúdos durante a tematização; É o que acontece quando o(a) professor(a) passa a saber que a trajetória de vida de alguém na comunidade escolar está vinculada à prática corporal abordada. Esse tipo de informação oferece condições para ampliar os saberes sobre o tema. Não é raro alguém

que trabalha ou estuda na escola ficar sabendo que determinadas turmas estão tematizando uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que pratica/praticou ou conhece alguém com esse perfil.

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 estão boas, se pode usar o pátio para a vivência ou se nesse dia está agendado para outra atividade. É um procedimento que também reduz o mal-estar de algo dar errado durante a aula. (NEVES, 2018, p. 73).

Ao mapear os saberes, docentes terão ampla gama de informações com base nas experiências das pessoas envolvidas com a prática corporal, o que propiciará, no momento oportuno, recorrer a elas como fontes para retroalimentar a tematização. Desde a desconstrução de um marcador identitário embutido em discursos como “capoeira é coisa de nego maloqueiro”, até a investigação das mudanças de regras ao longo dos anos no vôlei, passando pela problematização de representações preestabelecidas como brincadeira sendo coisa de criança, dança sendo coisa de mulher etc. (NEVES, 2018). Geralmente, ao anunciar o que será tematizado, as turmas manifestam seus olhares a respeito da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, atribuindo-lhe significados, como também às pessoas que dela participam. Atenta(o)s a isso, docentes organizam o trabalho, tecem a tematização, produzem uma escrita-currículo absolutamente singular.

Por sua vez, a *ressignificação* consiste em posicionar estudantes como leitora(e)s crítica(o)s da prática corporal tematizada, autora(e)s e produtora(e)s culturais. Trata-se de ocasião para reconstruir as experiências realizadas, transformando-as e tornando-as mais próximas de si, reconhe-

cendo a aula como espaço de significação e a(o)s colegas como parceira(o)s. No cotidiano, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, fatos, fenômenos, conceitos etc., acontece a todo o momento. Para Neira e Nunes (2009), a ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando sujeitos da educação se deparam com manifestações cultivadas por outros grupos.

A investigação minuciosa de Neves (2018) sobre a *ressignificação* no currículo cultural de Educação Física constatou que ela é inesgotável e que as práticas corporais não são isso ou aquilo, nem isso e aquilo, mas sim, *nem isso nem aquilo*, pois os significados nunca se estabilizam. Para o autor, “o currículo cultural é uma prática de significação” (p. 82). Os significados acessados pela(o)s estudantes antes, durante e após a tematização sempre serão provisórios, múltiplos e abertos. Retomando a centralidade da cultura na proposta, o que compete à professora ou professor é organizar os meios para que a(o)s estudantes acessem o maior rol possível de significados atribuídos à prática corporal tematizada, bem como o que motivou o seu surgimento e circulação.

Neira (2019) considera um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não possa ser alterada durante as *vivências* ou mediante a fala de colegas de turma. Corroborando com o estudo de Neves (2018), o autor destaca a importância dos encaminhamentos pedagógicos no acesso a significados que podem desestabilizar as representações eventualmente fixadas, sobretudo quando inquietam a(o)s estudantes. Para Oliveira Júnior e Neira (2020, p. 7), “é justamente quando eles se sentem instigados a questionar ‘por que isso é desse jeito?’ ou ‘por que não podemos fazer de outra forma?’ que ela [a vivência] mostra a que veio”.

Em trabalho recente, Neira e Nunes (2022, p. 160-161) ressaltam que a situação didática *aprofundamento* se apoia na arqueogenealogia foucaultiana. Trata-se da fusão de dois métodos de pesquisa a arqueologia e a genealogia. Enquanto o primeiro problematiza “as formações discursivas que representam a prática corporal e fixam identidades nos seus praticantes”, o segundo “busca compreender o surgimento de modos de ser singulares de sujeitos, objetos e significações nas relações de poder, articulando as práticas discursivas e as não-discursivas”. Por sua vez, a *ampliação* busca

proporcionar o acesso a uma multiplicidade de saberes. Também visa à insurreição dos mesmos. A *ampliação* quer fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, como aqueles que classificam as práticas corporais e as pessoas que delas participam. Não por menos, a docência no currículo cultural traz para a cena os saberes da(o)s envolvida(o)s com as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e com a(o)s suas(seus) praticantes. Por isso, recorre a diferentes fontes e interlocutores, principalmente aqueles sobre os quais a(o)s docentes não possuem qualquer controle.

Gehres, Bonetto e Neira (2020) observaram que o *aprofundamento* e a *ampliação* podem caminhar *pari passu*. Após analisarem relatos de experiências em que as danças foram tematizadas, observaram que, no trato pedagógico, camadas de significações foram sendo escavadas em diferentes sentidos: *aprofundamento*, como um movimento “para baixo” e *ampliação*, trazendo significações que estavam “ao lado”.

Quando fazem a *leitura da prática corporal* tematizada, a(o)s estudantes acessam, sob diversos ângulos, o formato, as regras, as técnicas, as táticas, quem participa, os recursos necessários, o ambiente, a posição que ocupa no tecido social e os discursos disseminados a seu respeito, como é representada pela(o) praticantes e por outros grupos etc. Para Neira (2019), a infinidade de aspectos possíveis de *leitura* remete à problematização da existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem a ocorrência de qualquer brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.

[...] no currículo cultural da educação física a problematização freiriana⁵ é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista, e sob este, passa a

⁵ “(...) o currículo cultural da Educação Física se inspira na “educação problematizadora” de Paulo Freire para substituir a crença do “quanto mais, melhor” – tão professada em propostas curriculares não críticas da área – pelo aprofundamento dos conhecimentos, ou seja, pela ação de conhecer melhor a prática corporal estudada, permitindo desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Tal procedimento, segundo Neira (2011), garante que os conhecimentos estejam socialmente ancorados, uma vez que alarga a possibilidade de compreensão e posiciona-

ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado às coisas do mundo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o ato dialógico proposto por Paulo Freire, no currículo cultural, é radicalizado pelo “jogo da diferença”. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de desconstrução. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

No entendimento dos autores, a problematização favorece a inclusão de todos os significados e de todas as vozes, fertilizando o terreno da tematização para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. A partir da problematização, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às práticas corporais presentes na sociedade. A problematização é o que permite a “fervura do caldo”, fazendo a tematização mover-se por meio de interpelações. A problematização tece a tematização, tornando-a permeável a agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores.

Borges e Neira (2020) engrossam o caldo da problematização com base em argumentos foucaultianos, quais sejam, o gesto arquivístico e a atitude crítica. Ambos ajudam a problematizar diversos aspectos da maquinaria escolar, entre eles, a veracidade e legitimidade de certos conhecimentos em detrimento de outros, os métodos disciplinares, as punições e as insurreições escolares, as tecnologias de governo das condutas dos sujeitos da educação e os processos de subjetivação que resultam desse emaranhado.

Se operar analiticamente sobre dado arquivo mediante uma atitude crítica demanda um procedimento de suspeição ininterrupta no que se refere àquilo que na atualidade é tido como universal, imprescindível,

mento crítico dos educandos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais. Nesta perspectiva, o conhecimento comumente aceito como verdade é constantemente questionado e submetido à análise cultural” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

verdadeiro, aspirando sublinhar sua arbitrariedade, sua contingência, sua fabricação e, com isso, quem sabe conceber outras formas de condução, de desassujeitamento, de invenção de novas subjetividades. (BORGES; NEIRA, 2020, p. 16).

Com relação às *vivências*, durante as aulas, elas escapam de mera reprodução da gestualidade específica da prática corporal. Acontecimento, encontro. Estudantes e docentes são afetada(o)s pela possibilidade, artistagem, mescla. Para Neira (2019, p. 63), as *vivências* se concentram mais no fazer como já fez ou como se acha que deve fazer: “É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializam a dimensão estética, o sentir na pele”. Aquilo que afeta, toca no corpo, produz sensações.

E o que dizer da importância e relevância do *registro* e da *avaliação*⁶ à prática pedagógica do currículo cultural? O *registro* facilita que docentes retomem e organizem o processo para a socialização de saberes, para as discussões em sala de aula e, principalmente, para a reorientação dos encaminhamentos pedagógicos. O *registro* ocupa um lugar importante na proposta e acontece quando a(o)s professora(s) tomam notas, gravam, filmam ou recolhem materiais elaborados por estudantes que documentam representações, a fim de retomá-las mais adiante em atividades específicas (NEIRA, 2019).

Na medida em que a tematização avança, as anotações das observações dos encontros e o *registro* das enunciações discentes permitem reunir o máximo possível de informações, contribuindo para a *avaliação* do trabalho realizado (NEIRA, 2019). A *avaliação* apoia-se no conjunto de *registros* produzidos ao longo de toda a tematização, escrevendo seus percursos e superando equívocos e inconsistências. Além disso, por meio do *registro*,

⁶ Em 2020, durante o isolamento social, membra(o)s do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF) participaram de duas *lives* sobre as possibilidades da avaliação e do registro no ensino remoto emergencial e na Educação Infantil, intituladas “[Registro e avaliação no currículo cultural de Educação Física em tempos de quarentena](#)” e “[Avaliação e registro na Educação Física cultural em diálogo com a educação infantil](#)”.

é possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas.

Para Escudero e Neira (2011), o *registro* é um importante instrumento de reflexão que contribui para a *avaliação* da prática pedagógica, sendo utilizado para: documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes e reorientá-las, a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno e problematizar representações e desconstruir discursos acerca das diferentes identidades que adentram à escola.

Ao propor uma forma de conceber a ação avaliativa a partir dos *registros*, Müller e Neira (2018, p. 798) explicam que os antigos preceitos de verificação e classificação podem ser substituídos pela *avaliação* do percurso, tendo em vista os objetivos traçados para cada tematização. “O registro docente é fundamental para que a rota inicialmente traçada possa ser reorientada a qualquer tempo”. Tem-se, portanto, um deslocamento da *avaliação*, que deixa de ser centrada na aprendizagem da(o)s estudantes e passa a olhar para o trabalho realizado.

De maneira provisória, a partir do estudo de Escudero e Neira (2011), reiterado por Müller e Neira (2018), é possível conceber que as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos curriculares e, para tecer essa escrita, docentes e estudantes criam, a partir do coletivo, um texto vivo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-la, criticá-la, reescrevê-la. Trata-se de uma escrita autopoietica.

A escrita autopoietica, na visão de Escudero e Neira (2011), pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional. Isso significa superar a pecha de aluna(o)s como mera(o)s expectadora(e)s, executora(e)s de tarefas, receptora(e)s de noções e conceitos esvaziados de sentido. O mesmo vale para as(os) educadora(e)s, que superam o rótulo de sujeitos robotizados e autômatos que para serem vistos como competentes memorizam os conhecimentos validados no currículo e seguem a cartilha. A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação. Embora as experiências dessa(e)s professora(e)s não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade para se pensar a prática avaliativa do componente. A escrita autopoietica é um texto

provisório produzido a partir das interpretações da(o)s suas/seus autora(e)s, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras.

Para finalizar a discussão, vale a pena retomar o pensamento de Duarte e Neira (2020, p. 298), que vislumbram a Educação Física cultural como uma pedagogia engajada, cuja(o)s docentes, enquanto ativistas política(o)s, persistem na luta pela afirmação das diferenças e construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática. Seu desafio tem sido encontrar elementos que deem munção para deslocar e recusar a hegemonia e unanimidade de verdades absolutas referentes às práticas corporais e que governam as condutas das pessoas que delas participam. Seu objetivo é compreendê-las, recriá-las, refletindo, questionando, experimentando, propondo modificações. Quem sabe assim possamos criar novas cenas no “encontrar-se e produzir-se com as crianças, jovens, adulta(o)s e idosa(o)s nas aulas de Educação Física”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, *queer* (decolonial) e a Educação Física cultural. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatorios/cyndel_01.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

BONETTO, P. X. R. A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_02.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

BORGES, C. C. O; NEIRA, M. G. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250058>. Acesso em: 07 jan. 2023.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 282300, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_04.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

GEHRES, A. F.; BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e219772, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219772> Acesso em: 07 jan. 2023.

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

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030/3700> Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.3, pp.174-180, jul./set. 2007. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_05.PDF. Acesso em: 07 jan. 2023.

Neira, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06,

n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_78.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. Apresentação. In: **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491>. Acesso em: 07 jan. 2023.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 147-176. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em 07 jan. 2023.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_09.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.). **Ensino Fundamental** – planejamento a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 105-126.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2037, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.093> Acesso em: 07 jan. 2023.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168> Acesso em: 07 jan. 2023.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_junior_01.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.