

Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

Introdução

Os encaminhamentos didático-metodológicos de ampliação e aprofundamento são cruciais para que a tematização no currículo cultural de Educação Física disponibilize aos estudantes uma melhor chave de leitura da prática corporal e, com isso, promova mudanças no modo de perceberem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, seus participantes, a si mesmos e a relação que estabelecem com a cultura, a fim de que novas formas de ser, pensar, fazer, dizer sejam produzidas. Assim como aconteceu com os demais encaminhamentos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física, a ampliação e o aprofundamento foram traduzidos e experimentados nas práticas pedagógicas, sem a devida explicitação conceitual na literatura. Tal lacuna levou, por um lado, ao estabelecimento de paralelos com outras concepções de ensino e, por outro, ao emprego indiscriminado e confuso dos termos. Parte dessa miscelânea pode ser atribuída ao seu tratamento superficial nas principais obras dedicadas ao currículo cultural da Educação Física.

O presente texto procura contribuir com o debate situando, primeiramente, as noções de ampliação e aprofundamento na vertente crítica da Educação Física para, secundariamente, posicioná-las na teoria curricular cultural a partir do referencial foucaultiano e ilustrar essa apropriação nas experiências relatadas por professores e professoras que afirmam colocá-la em ação.

Ampliação e aprofundamento na literatura da área

O emprego dos significantes ampliação e aprofundamento na didática da Educação Física não é novidade, sobretudo naquelas concepções ancoradas nas ciências humanas. Na Educação Física crítico-superadora (SOARES et al., 1992), a ampliação corresponde ao objetivo do terceiro ciclo de escolarização (atual 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Nele, os alunos tomam consciência

da atividade teórica, organizando-a mentalmente de forma a expressar discursivamente a leitura conceitual que fazem da realidade. Aprofundamento refere-se ao ciclo seguinte (atual Ensino Médio). Visa a permitir aos educandos a compreensão e explicação abstrata das propriedades dos objetos, lidando com a regularidade e, com isso, tornarem-se aptos à produção de conhecimento científico.

Na perspectiva crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) não há menção ao termo aprofundamento. Por sua vez, a ampliação se refere a uma etapa da sequência de estratégias (encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento) definida como transcendência de limites. A ampliação corresponde à identificação das dificuldades e empecilhos que os aprendizes percebem ao executar determinada prática. Com isso, professor e alunos buscam juntos subsídios que, por meio da troca de experiências, ampliam a visão em relação à manifestação vivenciada, aproximando-os da realidade da prática corporal e reconhecendo as influências que a mesma trouxe e traz para o local em que ocorre.

Na perspectiva cultural, os encaminhamentos didático-metodológicos ampliação e aprofundamento são mencionados pela primeira vez em *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*, publicado em 2006, no capítulo dedicado ao método.

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

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

Na continuidade são apresentadas diversas problematizações em relação às práticas corporais de modo a tomar a noção de ampliação como, à época e a exemplo da proposta de Kunz (1994), uma etapa do percurso. Há, também, exemplos da prática pedagógica com estudos das cirandas, pular corda, bocha

e futebol americano em que os efeitos da ampliação dos saberes dos alunos e também dos docentes contribuem para uma melhor leitura (compreensão) das práticas estudadas.

A noção de aprofundamento, por sua vez, emerge como nível de conhecimento acessado para a compreensão do tema abordado. Neira e Nunes (2006) apresentam várias possibilidades de uso de procedimentos e recursos para que os alunos e professores ampliem seus conhecimentos sobre o objeto da investigação. O que em alguma medida pode transmitir a ideia de que a ampliação seria uma fase ou parte do aprofundamento ou, ainda, que o aprofundamento ocorre após um conjunto de camadas de ampliação cada vez mais complexas. Com o perdão do trocadilho, faltou aos autores ampliar e aprofundar o que queriam expor.

Como se sabe, o currículo cultural emerge no debate curricular dos anos 2000, momento em que os estudos curriculares brasileiros estão em efervescência diante do tensionamento das teorias críticas da educação, provocado pela assunção das teorias pós-críticas. Pode-se dizer que o campo do currículo estava no entre-lugar dessas teorias, face à compreensão que se fazia dos aportes teóricos pós-críticos, principalmente daqueles apoiados no pós-estruturalismo¹.

Na obra supracitada² percebe-se que o currículo cultural também está nessa seara, pois há marcas na escrita tanto de Michel Foucault, Jacques Derrida e Stuart Hall, como do multiculturalismo crítico formulado por Peter McLaren, cuja obra está centrada nos aportes críticos. Não por menos, as explicações citadas podem ser confundidas com as proposições de Kunz (1994), em relação à ampliação e a de Soares et al. (1992) quanto ao aprofundamento.

Embora *Educação Física, currículo e cultura* (NEIRA; NUNES, 2009) não se dedique aos aspectos didático-metodológicos, a obra busca dirimir as

1 Resumidamente, o pós-estruturalismo é mais identificado pelos seus autores (Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e a produção deste com Félix Guattari) do que como uma corrente filosófica. Em que pese cada qual ter criado ferramentas conceituais diferentes e abordar temas de estudos distintos, em comum, são herdeiros do pensamento de Nietzsche e questionam tanto a essência das coisas como a soberania do sujeito.

2 *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas* é a primeira obra na Educação Física que trata de uma proposta curricular com aportes conceituais pós-críticos. Até então, os estudos na área com esses referenciais focavam as análises da história da Educação Física, da prática pedagógica e da formação docente.

possíveis confusões conceituais instauradas. A ampliação é mencionada como uma característica das teorias pós, qual seja: permitir a validação de saberes que comumente não são tratados no currículo escolar por não serem científicos ou por serem tomados como sincréticos, ingênuos. Nas teorias pós-críticas, tais saberes são possibilidades da construção de outras formas de produzir e explicar a realidade. O aprofundamento, por sua vez, tem maior destaque e dá o tom da sua ação, relacionando-se ao estudo das condições de existência da prática corporal, sugerindo uma atitude arqueogenalógica no currículo, ancorada nas ferramentas de análise propostas pelo pensador francês Michel Foucault.

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

As explicações acerca do currículo cultural deixam claro que tão importante quanto a vivência da prática corporal tematizada são as ações de leitura e interpretação³ das relações de poder nela imbricadas. Apoiados em Kincheloe e Steinberg (1999), os autores alertam que a ausência de atividades de aprofundamento contribuirá para a manutenção das relações sociais desiguais que compõem o mundo vivencial dos estudantes.

Por outro lado, em *Praticando Estudos Culturais na Educação Física* (NEIRA; NUNES, 2009b), obra preocupada centralmente com o trato pedagógico, esses encaminhamentos ganham maior destaque. A noção de etapa é criticada e abandonada. Repetindo o que fora dito em Neira e Nunes (2006), o foco da ampliação e do aprofundamento reside nas diversas possibilidades de promoção de situações didáticas⁴ com procedimentos diversos, tais como os usos de

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

4 A fim de evitarmos confusões, esclarecemos que encaminhamentos ou dar caminhos acontecem por meio das situações didáticas. Estas se referem ao modo de organização das atividades que ocorrem nas aulas. Assim, ao encaminhar o mapeamento, a leitura, a ampliação, o aprofundamento, a vivência etc., a docência realiza situações didáticas como a distribuição de tarefas individuais ou em grupo, a leitura/escritura de um texto, audiência a vídeos, entrevistas, debates, pesquisas, análises, mediações, orientações em relação às vivências da prática corporal etc. Essas situações podem ocorrer em qualquer encaminhamento, são planejadas e escolhidas conforme a intenção docente diante das demandas decorrentes das problematizações geradas nas aulas.

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

Além da exposição de uma gama de procedimentos diversos extraídos das primeiras experimentações do currículo cultural nas escolas, o livro indica em várias passagens algumas preocupações com a promoção das situações didáticas, articulando-as com seus princípios curriculares⁵:

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

A noção de ampliação ganha os seguintes contornos:

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

Assim como a de aprofundamento:

Com uma investigação mais aprofundada os estudantes poderão historicizar a prática corporal e reconhecer seu contexto social, político e histórico de formação, bem como as relações sociais

5 Mais à frente, Bonetto (2016) alarga o debate acerca dos princípios curriculares do currículo cultural, passando a tomá-los como princípios éticos-políticos ao entender que os mesmos consubstanciam um modo de vida docente.

que influenciaram seus modos de ser e as forças que a mantiveram ou promoveram transformações. Além disso, será possível desconstruir os discursos que constituem as manifestações. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 43)

Como o foco era o trato pedagógico, os encaminhamentos não ganharam explicações, porém, sem dúvida, percebe-se a mudança e maior cuidado com a escrita em relação à primeira obra, dada a importância, para o currículo cultural, da presença de outros saberes e investigações das condições de existência das práticas tematizadas, aproximando-os de forma mais nítida do campo pós-crítico.

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

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

Podemos perceber que, enquanto encaminhamentos didático-metodológicos, ampliação e aprofundamento estão para além do simples contato com saberes expostos pelos colegas no transcorrer das aulas, como uma manobra do pipa, um passo do forró, o nome e o modo de execução de um golpe do jiu-jítsu, o local em que ocorrem bailes funk, uma estratégia para escapar da marcação em um jogo de pique-bandeira etc. Cabe destacar que essa valorização também decorre das marcas freirianas⁶ que atravessam o currículo cultural. O mesmo acontece diante da exposição de conhecimentos científicos ou técnico-táticos por parte do docente. O currículo cultural também é um espaço de transmissão de saberes acadêmicos e superação das dificuldades dos alunos frente à prática corporal em estudo. Não se desconsidera a importância do contato e troca de conhecimentos entre os

6 Trata-se da dialogia que caracteriza o círculo de cultura proposto por Paulo Freire.

estudantes e entre eles e os docentes, pelo contrário, são relevantes para o currículo cultural.

Na prática, isso quer dizer que o professor ou professora pode abrir espaços em uma roda de conversa, em reunião de grupos de trabalho ou outra situação didática qualquer para aqueles que disponibilizam algum saber a respeito do tema em questão possam compartilhá-lo com os colegas. Do mesmo modo, pode aproximar dos alunos os conhecimentos técnicos e científicos, aqueles que de certo modo ainda são inéditos a turma. Por essa via, a forma de calcular o índice de massa corporal (IMC), as regras do voleibol, as técnicas de proteção para os movimentos ginásticos etc. são também didatizados. Não por menos, as experiências relatadas com o currículo cultural disponíveis no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo dão a perceber que a ampliação e o aprofundamento “estão para além” do contato com os saberes dos colegas e dos docentes ao proporcionar o acesso a conhecimentos inimagináveis.

Em termos metafóricos, ampliar é ir além dos limites do conhecimento que os alunos e docentes acessaram em meio à cultura. Ampliar tem relação com interagir com saberes muitas vezes não selecionados previamente pelo professor. Aprofundar é um movimento inverso, isto é, adentrar no “submundo” da cultura e compreender as forças que produzem a prática corporal que, muitas vezes, discentes e docente ou até mesmo os próprios representantes da manifestação desconhecem. Essas ações ajudam a entender que no currículo cultural os alunos não permanecem na sua própria cultura, tampouco se restringem à cultura do professor, como já foi aventado inadvertidamente por alguns.

A ampliação no currículo cultural

Neira (2011) aproxima a noção de ampliação do conceito de hibridização discursiva (CANEN; CANDAU, 2002), qual seja, a possibilidade de negociação de significados discursivos e, com isso, o fomento para a ampliação de outras formas de pensar, fazer, dizer sobre a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Trata-se de viabilizar o acesso a saberes diversos, para além dos técnico-científicos, ou seja, os saberes da gente, nos dizeres de Corazza (1997). Michel Foucault nos ajuda a explicar esse encaminhamento.

Na primeira aula do curso *Em defesa da sociedade*, ao anunciar a investigação que seria discutida naquele ano no renomado *Collège de France*, Foucault (2016) aborda a insurreição dos saberes subjugados, localizando seu estudo no campo das lutas sociais contemporâneas. Explica que nos últimos quinze anos⁷, as diversas maneiras de mobilização social constituíram críticas sociais e autônomas, legitimadas pelo uso de táticas específicas. Essa insurreição dos saberes subjugados inclui tanto os saberes “baixos”, populares, do delinquente, do enfermo, do paciente psiquiátrico, quanto os saberes “altos”, eruditos. Os saberes eruditos buscaram recuperar os conteúdos históricos que foram enterrados ou abafados por sistematizações formais ou coerências funcionais⁸, acoplando-se com as memórias locais e com um objetivo político: “a constituição de um saber histórico das lutas e a atualização desse saber nas táticas atuais” (p. 13). O filósofo explana que essa insurreição não era contra o conhecimento científico, seu rigor, métodos, conteúdos, tampouco a favor da sua relativização ou da ignorância. Trata-se das lutas contra os efeitos centralizadores e totalizadores de poder, atrelados à instituição e ao modo como os discursos científicos operam em uma sociedade como a nossa. Discursos institucionalizados que tomam corpo nas universidades, nas escolas, na política⁹.

7 O curso é de 1975-1976, o que nos leva a inferir que Foucault está a falar das intensas manifestações políticas e sociais que constituíram os anos 1960-1970, dentre elas, a consolidação da Guerra Fria diante da construção do muro de Berlim; o Concílio Vaticano II, que mudou a estrutura da Igreja católica; a contracultura e os movimentos hippie e pela liberdade sexual; os movimentos raciais nos EUA e os estudantis contra governos autoritários na França, Brasil e México; as lutas contra o apartheid na África do Sul; a Primavera de Praga; a invasão soviética decorrente na antiga Tchecoslováquia; a Guerra do Vietnã; o Setembro Negro, na Jordânia; o recrudescimento de conflitos árabes-israelenses; a agitação estudantil contra o governo de Salazar, anos antes da Revolução dos Cravos, em Portugal; as ações terroristas do IRA; o fim do franquismo na Espanha; guerras civis em vários países da África; além das lutas operárias, pacifistas e pelas mudanças nos sistemas psiquiátricos e prisionais, estes últimos com ativismo direto de Foucault etc.

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

9 Vejamos os discursos da obesidade e da magreza. Não se nega que a obesidade ou a magreza podem ocasionar riscos à saúde dos sujeitos. A questão é como esse saber produz discursos e estados de dominação e tornam o obeso e o magro corpos abjetos. Outra questão é por que certos

Tomemos como exemplo a própria Educação Física. A crise epistemológica que atingiu a área nos anos 1980 se deu entre aqueles que lutavam pela imposição de um estatuto de ciência e os que a defendiam como área de intervenção (BRACHT, 1999), que se apoia em disciplinas científicas e pedagógicas. O que se pretendeu com isso? Instaurou-se, à época, o embate entre os saberes da prática e os efeitos de saber e poder dos discursos científicos. Dentre os resultados, temos a negação dos saberes dos diversos sujeitos que atuavam no ensino das práticas corporais, como as bailarinas, as yoginis, os mestres de capoeira, os técnicos esportivos, enxadristas e tantos praticantes que produziram conhecimentos específicos e, com isso, passaram a ser criticadas e menosprezadas as formas mais tradicionais de transmissão cultural, inclusive as milenares. Ademais, a capoeira, a yoga e até mesmo as brincadeiras populares ganharam ares científicos, determinando quem poderia ensinar e o que poderia ser dito no campo das práticas corporais. Por outro lado, gerou-se a imposição de exigências aos detentores desses saberes para obterem a qualificação universitária, tornando-a um amplo mercado.¹⁰

O trabalho de Foucault buscou dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico. Foucault adverte sobre o perigo dessas lutas, pois, muitas vezes, os saberes insurgentes correm o risco de serem colonizados. Em que se pese isso não ser novidade, atualmente assistimos à potencialização da pedagogização científicizada de grande parcela das práticas corporais, como o circo, o parkour, o surf, a amarelinha etc., bem como da sua psicologização ou ressignificação como exercícios físicos, o que implica a propagação de discursos acerca dos efeitos positivos para a formação cognitiva e a saúde. Exemplos que dão o tom da preocupação de Foucault. Tal como ele, não negamos a importância das Ciências da Saúde, tampouco da Psicologia, das Ciências da Educação e das teorias do Comportamento Motor, que produziram novos

discursos e não outros produzem efeitos de dominação e exclusão. Afinal, não vemos piadas ou práticas de bullying com pessoas que apresentam gastrite, vigoréticos, o denominado “distúrbio de games”, entre tantas outras situações classificadas no CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) como acontece com a obesidade ou a magreza

10 Apoiado no Censo da Educação Superior de 2006, Alviano Jr. (2011) relata que 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados. Com base no Censo de 2011, Pimentel *et al.* (2013) constatam a existência de 1.058 cursos de Educação Física. O sistema CONFED/CREFs, cujo surgimento pode ser atribuído ao mesmo fenômeno, indica 1.281 cursos em 2015. Estamos falando de um aumento aproximado de 72% em apenas uma década.

saberes em relação à atividade física e aos processos de ensino-aprendizagem. Queremos apenas destacar as lutas que mobilizam posições de assimetria e estados de dominação, estabelecendo hegemonias curriculares.

Além de proporcionar aos alunos o acesso a uma multiplicidade de saberes, a ampliação visa, também, à insurreição dos mesmos. É isso o que significa “estar para além”. A ampliação visa fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, como aqueles que classificam os corpos em inteligentes e burros, graduados e não graduados, eficientes e deficientes, habilidosos e não habilidosos, esbeltos e feios, jovens e velhos, altos e baixos, em gêneros, etnias, raças, gerações, enfim em identidades fixas, determinando para sempre quem é quem, ou permitindo apenas a sua inclusão no rol dos normais quando se sujeitam aos discursos dominantes. Não por menos, a docência no currículo cultural traz para a cena os saberes dos envolvidos com as práticas corporais, das pessoas que colaboram para a sua existência (NEIRA, 2022). É bom que se diga que nenhuma prática corporal depende da existência de professores de Educação Física, o que de antemão coloca sob suspeita a exigência da profissionalização universitária para o trato desses conhecimentos ou que a escolha do que venha a compor o currículo da Educação Física seja determinada pela universidade. Com Foucault, o currículo cultural reativa os saberes locais, buscando desestabilizar os fundamentos dos discursos totalizantes e adverte acerca dos perigos de se tentar colonizá-los.

De maneira pragmática, isso requer da Educação Básica, do Ensino Superior e das iniciativas de formação continuada a incorporação de saberes de grupos distintos e a análise das forças que os atravessam e os posicionam nos discursos, moldando representações. Aprendemos com a obra de Foucault que tanto a produção como a circulação de certas verdades e regimes de verdade são pontos principais das formas de governo da população, de regulação cultural, o que permite compreender que o currículo contribui para isso. Afinal, é um dispositivo (NUNES, 2021) que deseja formar determinados sujeitos, determinadas identidades (SILVA, 1999), que se utiliza de uma miríade de tecnologias que impõem uma racionalidade específica, isto é, modos de pensar decorrentes de processos legitimados de seleção, divulgação e fixação dos saberes que valem, bem como das normalidades e, conseqüentemente, das anormalidades acerca dos comportamentos e das

visões de sujeito, sociedade, mundo e dos modos pelos quais os sujeitos se relacionam e se conduzem. Não por menos, o currículo é foco constante de disputa de interesses. Daí a insistência do Estado em impor um currículo comum. Na contramão desse processo, quando o currículo cultural encaminha situações didáticas de ampliação, pode favorecer que os interesses de grupos historicamente alijados do debate social e curricular façam parte do jogo, o que desestabilizará as relações de poder que levam à hegemonia de alguns.

O aprofundamento no currículo cultural

O aprofundamento, nos dizeres de Nunes (2018), trata tanto de questionar qualquer ideia de origem, de essência, de fundamento da verdade acerca de uma prática corporal, como conhecê-la em profundidade, escavando as condições que permitiram a sua emergência e transformações. Nesse encaminhamento são promovidas situações didáticas pautadas em uma atitude arqueogenealógica referenciada na arqueologia do saber e na genealogia do poder, como apresentou Michel Foucault.

A obra *A arqueologia do saber*, publicada em 1969, aborda o método analítico que o filósofo francês empregou em seus trabalhos anteriores: *História da loucura na Idade Clássica* (1961), *O nascimento da clínica: uma arqueologia do olhar médico* (1963) e *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1966), visto que não deixara claro seus procedimentos de pesquisa. Na primeira, Foucault explica que os sistemas de pensamento e conhecimento são regulados por regras próprias de cada área ou domínio para além das regras gramaticais e da lógica, que nunca são neutras ou fruto de consensos. Tais regras atuam de maneira imperceptível sobre a forma como os sujeitos pensam, falam e agem em determinado contexto e período histórico. Foucault elabora um forte argumento crítico acerca de vários temas da Filosofia, das Ciências Humanas e da história das práticas sociais, como a da loucura, das prisões, da sexualidade, afirmando a ingenuidade acerca da forma contínua (progresso) com que tratamos o passado e como isso influencia os modos de pensar e agir em nossa cultura, quase sempre excludentes e universalistas.

Para Foucault, os discursos que emergem em cada área do saber decorrem de um conjunto complexo de relações de força discursivas e institucionais. Os discursos compreendem uma formação discursiva que mobiliza objetos, conceitos, modos de enunciação e temas de origens distintas, definidos

por regras anônimas em meio a um processo caracterizado por rupturas e continuidades que se unificam na superfície do discurso. A formação discursiva acontece a partir da dispersão de elementos contidos em cada discurso. Negase, assim, qualquer noção de construção neutra dos saberes e de visões de mundo comuns. O discurso é um modo de falar, o que levou seus estudos a focarem apenas nas coisas ditas, nas suas emergências e transformações, sem qualquer pretensão de encontrar um significado transcendente, original ou geral das afirmações. Argumenta que os enunciados (a função de existência do discurso que emerge de acordo com as suas regras de formação) são compostos por regras que transmitem uma expressão discursivamente significativa e criam posições que permitem aos sujeitos dos discursos falar.

Para evitar confusões, é necessário dizer que Foucault não se preocupou com a linguagem e seus processos de significação. Na sua obra, a noção de significado difere do conceito de significação, isto é, segundo ele, o significado só ganha sentido discursivamente no interior de um enunciado e mediante as regras que o tornam significativo. Não se está a falar das regras gramaticais (a sintaxe e a semântica), pois não basta uma frase estar correta, pelo contrário, ela pode estar incorreta na sua formulação e ter sentido. O que isso quer dizer é que o significado das expressões resulta das condições em que emergem e existem dentro de um campo ou uma ordem de discurso e dependem da sucessão de enunciados que o precedem e se dispersam. Os enunciados que fazem o discurso funcionar, ter sentido, constituem as regras que estabelecem quais expressões são válidas ou não em determinado contexto histórico, quem está autorizado ou não a falar, qual proposição é verdadeira e qual é falsa. Além disso, eles não escondem nada. Não há nada escondido nos discursos. Nada a ser desvelado, interpretado, como formularam as visões marxistas e críticas da Educação (Física). A arqueologia nos ensina que o ato de interpretar somente pode levar o interpretante a outra interpretação, infinitamente. Com Nietzsche, Foucault afirma que não há fatos, só existem interpretações e avaliações - o que confere o sentido das coisas. Mais! Os enunciados também são acontecimentos, pois como outras regras culturais, eles aparecem e desaparecem em algum momento e sob certas condições. Se tomarmos a arqueologia enquanto método, será possível investigar o modo como ocorre a dispersão de enunciados que, como explicamos acima, Foucault denominou de formações discursivas.

Vejam os casos da Educação Física. Como sabemos, sua forma escolarizada emergiu na transição dos séculos XVIII para o XIX, em alguns países da Europa ocidental. À época, os discursos relativos aos saberes de uma medicina social ganharam força diante do acirramento de problemas decorrentes da crescente urbanização das cidades e como parte de um plano de governo da população. A esses discursos podemos acrescentar outros, como o discurso da segurança das populações, que envolve o controle de possíveis contágios virais ou da circulação, proteção, detenção das pessoas; da organização arquitetônica e urbanística dos espaços; das práticas sexuais (e com elas os cuidados com a procriação, a higiene familiar, a educação dos filhos); dos problemas da degenerescência, da delinquência; dos relativos à produção e à força de trabalho; discursos acerca dos regulamentos e intervenções do Estado, entre outros. Não por menos, a Educação Física adotou os métodos ginásticos como prática pedagógica, uma vez que, pautados por discursos da saúde, atuavam sobre problemas ortopédicos; pautados por discursos econômicos, estimulavam corpos fortes para o trabalho; pautados por discursos políticos, visavam corpos dóceis; pautados por discursos da segurança, almejavam preparar os corpos para a defesa da nação, além de servirem para combater as mazelas dos vícios produzidos pela urbanidade, quando pautados por discursos morais.

Pode-se perceber que os discursos que tratam da Educação Física enquanto forma de educação do corpo não são uma essência, nem tampouco exclusividade da área, não advêm da evolução, progresso da sociedade ou obra de algum ser iluminado. Os discursos que a instauraram extrapolam preocupações pedagógicas, pois se articulam com outros que os antecederam e os seguiram: discursos médicos, biológicos, morais, da segurança, econômicos, políticos, morais, jurídicos etc. Cada qual com regras próprias que se alteram conforme a produção e jogos de força. Cada qual se combina com outros de formas distintas e se dispersam também indistintamente. Afinal, a ordem discursiva desses campos não é a mesma na contemporaneidade. Basta compararmos o discurso da saúde que acompanha a área no momento presente. A saúde deixou de ser da ordem do combate para assumir a lógica da promoção, logo também ocorreu a dispersão dos discursos das suas formas de intervenção pedagógica. Não podemos esquecer que um professor de Educação Física somente será reconhecido como tal se atuar e falar dentro dessa ordem

discursiva, que limita e estabelece a sua identidade (posição de sujeito). Do mesmo modo, é o docente que ao operar o discurso, promove a sua dispersão, pois a dispersão ocorre por conta das várias posições discursivas que o sujeito pode assumir no discurso. Posição na qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, bem como o que não pode e não deve, dentro de determinado campo e de acordo com a posição que ocupa no seu interior (docente, treinador, praticante etc.).

Analisemos outra situação: o que nos mobiliza a frequentar um curso de formação continuada (extensão, pós-graduação, especialização)? A ler um artigo científico? A assistir a *live* de um especialista? Recorrendo à arqueologia, podemos identificar os discursos que acessamos e afetam nosso modo de agir sem percebermos, fazendo-nos crer que resultam de decisões conscientes baseadas no nosso interesse. Quais seriam eles? O discurso da necessidade de atualização constante? Da incompetência para lidar com as novas demandas postas à escola e aos professores? Da busca da legitimidade para a Educação Física, logo para a profissão docente? Os discursos da inovação curricular? De progressão na carreira? É fácil notar que vários discursos aqui tensionados provêm de análises econômicas que envidam esforços para articular educação e produção. Também há os discursos da cidadania, que relacionam política e educação, os das lutas sindicais, que denunciam a precarização e reivindicam os direitos do trabalhador, além dos decorrentes do *ethos* neoliberal, que tratam do valor de si próprio, do auto-investimento e da auto-responsabilização etc. Com a ajuda da arqueologia podemos afirmar que o docente destes tempos somente será reconhecido caso se sujeite aos discursos da formação permanente, caso contrário, será taxado, etiquetado com as identidades de ultrapassado, acomodado, descompromissado. Não por menos, proliferam os cursos de formação, muitos deles ofertados pelo mercado da educação, que estão a governar as ações docentes sem que percebamos as forças que nos incitam a pensar, falar e agir.

Não estamos propondo que o docente que coloca em ação o currículo cultural faça uma arqueologia de todos os discursos que atravessam a prática corporal tematizada. O que se deseja é uma maior atenção aos modos como ela é falada, como seus discursos produzem identidades e formas de regulação. O que se propõe é o planejamento de situações didáticas cujos procedimentos levem os discentes a problematizar as formações discursivas que representam

a prática corporal e fixam identidades nos seus praticantes, a fim de mobilizar outras possibilidades de pensar, ver, dizer, ser, favorecendo a ressignificação daquilo que está dado, sem, no entanto, determinar o significado, as escolhas, nem tampouco definir o que seria melhor para todos.

A genealogia, por sua vez, é apresentada no ensaio *Nietzsche, a genealogia, a história*, publicado em 1971, em que Foucault analisa as reflexões do filósofo alemão a respeito das relações entre História e Filosofia. O pensador francês se dedica aos estudos das tecnologias e dispositivos de saber-poder, isto é, das estratégias e táticas que se apoiam em saberes para a produção de modos de governar a conduta dos outros e de si mesmo, em suma, o governo da vida dos indivíduos e da população no âmbito das sociedades modernas. Por meio da genealogia, busca compreender o surgimento de modos de ser singulares de sujeitos, objetos e significações nas relações de poder, articulando as práticas discursivas¹¹ e as não-discursivas. A genealogia se opõe à pesquisa da origem que, em certa medida, atende ao anunciado pela arqueologia, ou seja, ao praticar a história dos discursos pretende-se desnaturalizá-los, questionando

11 [...] “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p. 133). São as práticas discursivas que formam um determinado saber e determinam como podem ser falados, por exemplo, os saberes das práticas corporais. Por sua vez, as “práticas não discursivas” dizem respeito às condições sociais, econômicas, históricas e políticas, dentre outras que permitem que os discursos circulem e produzam efeitos. Basta lembrar do futebol de meninos e meninas durante o recreio. Podemos afirmar que, em outros tempos ou outros textos, o substantivo “meninas” não comporia este exemplo. Tampouco, as meninas participariam dos jogos do recreio com os meninos ou estariam, no máximo, reclamando pela sua presença. Do mesmo modo, nas práticas em que não há distinção de gêneros entre os praticantes, não se escutam expressões que menosprezam as meninas, tais como, “joga que nem homem”! Isso se deve às lutas dos movimentos feministas por direitos políticos, econômicos, civis etc. que produzem outras regras e condições para a elaboração de um tipo de discurso esportivo específico, que geram, por efeito, outros saberes, outras formas para referir-se à presença das meninas nos jogos do recreio, bem como outras formas para regular os modos de agir tanto dos praticantes como dos que apreciam. Podemos observar que há regras diferentes em cada lugar, em cada prática, que permitem ao sujeito entrar na ordem do discurso, independentemente de quem seja. O mesmo sujeito discursiva de forma diferente em um jogo em que há presença de meninas daquele em que não há. Diante dessas lutas, desse acontecimento, é que podemos compreender porque a final da Eurocopa de Futebol Feminino de 2022 teve o maior público presente do que qualquer final da Eurocopa de Futebol, além da produção de novas práticas discursivas acerca da cultura corporal do futebol feminino. Não à toa, hoje, ao nos referirmos ao futebol em certas ordens discursivas, temos que lhe acrescentar um adjetivo (feminino, masculino, sênior etc.).

as leituras metafísicas da história, quais sejam, aquelas comumente empregadas para apresentar a trajetória das coisas aos outros, principalmente na escola.

Na história da origem das coisas, das nações, dos sujeitos, de cada esporte etc., as contingências do acontecimento são aceitas como percalços exteriores à essência da história. O que essa história busca é a identidade primeira como repetição da origem (FOUCAULT, 1992). Em tom ilustrativo, recuperemos a narrativa que nos foi apresentada sobre a história do basquete. Nela, um professor estadunidense vê crianças brincando de arremessar coisas em cestos de pêsego. Essa imagem serviu de inspiração para criar um jogo que pudesse ser realizado durante o inverno, mas que não fosse tão violento quanto o futebol americano. Com o tempo, as regras e o formato foram se modificando até adquirirem o desenho atual. Essa expansão é dada como linear e sempre envolve um sujeito fundante. Foucault explica que tal raciocínio, quando empregado na pesquisa sobre a origem das coisas, termina por apresentá-las como essências ou supra-históricas. Na visão de Nietzsche (1988), a origem é um ponto problemático. Não há origem divina, não há origem ideal, não há origem de uma forma em si, não há origem no sujeito, isto é, não há um sujeito inventor, idealizador. A origem é sempre a expressão de uma interpretação e de uma postura avaliativa que confere sentido e atribui valor a algo. Isso não é fruto de um sujeito brilhante, que se inspirou em algo que viu, leu, ouviu, como é o caso da narrativa do basquete. A origem (das coisas, do sujeito, do pensamento, do conhecimento etc.) resulta de complexos embates, inclusive do próprio sujeito consigo mesmo. Foucault acompanha a crítica de Nietzsche, ressaltando que sentimentos, emoções, impulsos, hábitos, inconstâncias, circunstâncias favoráveis ou contrárias são aspectos sobre os quais atuam uma rede complexa de disputas inerentes às relações de poder.

Explicitando os termos procedência e emergência, tratados por Nietzsche, Foucault problematiza a origem espetacular das coisas, sua identidade primeira, sua verdade, sua naturalidade, desmontando qualquer noção de um ato fundador¹². A análise da proveniência diz respeito à articulação entre corpo e história, pois, para Foucault, é no corpo que os acontecimentos são inscritos.

12 Foucault fez a genealogia do sujeito moderno a partir da análise metódica de uma infinidade de documentos que versam sobre as práticas de suplícios, as disciplinas, as disposições e usos dos corpos nas instituições disciplinares, os métodos de autoexame, as práticas profissionais, laudos periciais, exames médicos, cartas contendo ordens de prisão etc.

A procedência indica a heterogeneidade e a proliferação de acontecimentos presentes nas narrativas sobre a origem das coisas, apontando o que há de contingente e descontínuo na história. A procedência é omitida nos discursos que procuram apresentar uma história lógica acerca da origem das coisas, desconsiderando aspectos que podem causar rupturas à identidade proposta. A análise do sujeito, das práticas (corporais, considerando os objetivos deste texto) e de suas identidades conduz o genealogista aos diversos acontecimentos heterogêneos pelos quais as coisas se formaram, de modo que a indicação da proveniência permite a dissociação do Eu das identidades constituídas. A procedência marca os acidentes. “É descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 1992, p. 21).

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

atletas, às reuniões de diretoria etc., escancarando o funcionamento, os porquês, os jogos de forças, as estratégias que formam alguns discursos como verdadeiros e outros não. Arqueologia e genealogia não são essencialmente fases, mas formas de investigação de discursos e saberes no que possuem de heterogêneo com relação aos aparentes privilégios dados à história. Cabe reforçar que essas análises foucaultianas fomentaram as noções de cultura, identidade e representação produzidas por Stuart Hall e assumidas pelos Estudos Culturais, campo teórico que influencia o currículo cultural. A cultura é o território de lutas em que os embates entre as forças acontecem, tendo em vista a produção de práticas discursivas e não discursivas, o processo de significação e o seu controle, logo, do que vem a ser a realidade e como ela pode ser enunciada. Por sua vez a identidade e a representação são efeitos das práticas discursivas, que objetivam fixar os indivíduos em determinadas posições de sujeito, sujeitas ao acaso dos acontecimentos, da dispersão dos enunciados, dos regimes de verdade decorrentes das lutas (HALL, 1998; 2016).

Problematizemos a história do basquete descrita acima com a ajuda da genealogia. Nada é dito sobre o modo de vida das crianças que brincavam com os cestos, tampouco as suas motivações e condições que fizeram com que elas ali estivessem. Também se desconhece a trajetória do professor James Naismith, seus interesses, posicionamentos, emoções e a relação com seus pares, alunos, com a direção da Associação Cristã de Moços (ACM), local onde a prática, em tese, foi “inventada”; não se questiona porque tal tarefa lhe foi atribuída, nem como reagiu. Em relação a ela, nada se diz das aulas de Educação Física que nela ocorriam, apenas do frio que impedia as práticas externas. Tampouco se explica porque a ACM estava sediada em Springfield, Massachusetts, nos Estados Unidos, e como é a sua constituição institucional; a identidade docente na época; o papel e a importância atribuída às atividades físicas na sociedade estadunidense e na ACM (e à própria ACM) na formação dos jovens; se a decisão pela invenção de um novo jogo foi consenso; por que essa proposta tornou-se necessária; quais eram os discursos que produziam os jovens de então; quem eram eles, como se relacionavam com as atividades físicas; quais estudantes jogaram as primeiras partidas e por que foram escolhidos, como reagiram, quais saberes disponibilizavam para a realização da prática; a relação entre os aspectos religiosos que guiam a instituição e a docência, os jovens, as atividades físicas, as políticas educacionais naquele

contexto etc. A genealogia mostra que ninguém é responsável pela emergência de algo, sua criação, uma inspiração. Ela se produz no interstício.

A genealogia mostraria que o acaso das condições do tempo, do horário das tarefas e de descanso das crianças, as formas de dominação entre os sujeitos envolvidos, as questões institucionais, entre tantos aspectos que regulam as ações possibilitaram a emergência do basquete. Com certeza, caso fosse feita, a genealogia do basquete mudaria a história neutra e asséptica que nos foi apresentada, assim como a de toda a sua expansão. A história do basquete ou de qualquer outro esporte é efeito de instituições, práticas e discursos com seus jogos de força, que produzem múltiplos e difusos pontos de origem e trazem consigo a marca desses jogos, dessas histórias esquecidas¹³.

Em semelhança ao papel da arqueologia, no currículo cultural não estamos propondo que o docente se torne um genealogista das práticas corporais, o que, por sinal, seria muito bem-vindo para as pesquisas da Educação Física, visto a carência desses estudos na área. Se está a frisar que aprofundar o conhecimento não é trazer a história monumental de uma prática corporal, seu ato fundante, sua data, local de ocorrência, seu herói fundador, sua identidade eterna, tal e qual comumente acontece nas aulas do componente e que muitas vezes servem para atribuir à mesma, equivocadamente, diga-se de passagem, nuances críticas. Esse modo de apresentar a história afirma essências, verdades, identidades, a fim de apaziguar nossas inquietudes. O aprofundamento tenciona afundar qualquer ideia de origem ou fundamento verdadeiro, questionar a verdade daquilo que se conhece como essência e, com isso, problematizar, também, quem conhece (quem escreveu a história e o inventor de algo), o que implica na crítica ao próprio fundamento antropológico do saber, isto é, a crítica ao sujeito do conhecimento, do sujeito

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

soberano¹⁴. Fazer a arqueogenealogia dos discursos e dos poderes, mostrar as fragilidades do sujeito cognoscente diante do acaso das lutas é afirmar a história como decorrente de nossos posicionamentos e ações. Em suma, é favorecer a ressignificação, em nome da vida e de seu poder de criação. É, mais uma vez, fazer do currículo um espaço-tempo de tensionamento das verdades propagadas pelos grupos hegemônicos e, por que não dizer, interesseiros.

Na prática, ampliação e aprofundamento se misturam

Educação Física cultural: o currículo em ação, publicada em 2017, é uma das várias coletâneas de relatos das experiências com a proposta. A análise desses registros dá visibilidade ao modo como docentes traduzem e interpretam os encaminhamentos didático-metodológicos da ampliação e aprofundamento. Neira (2017) explica que os relatos de experiência mostram uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, os discursos pedagógicos que perpassam suas convicções e impelem suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e a análise desses materiais permitem conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo. Do mesmo modo, destacamos que são ficções, pois nenhuma escrita em si é o que ocorreu nas aulas. Arqueogeneologicamente falando, trata-se de seleções do que narrar feitas por docentes marcados pelas condições de existência dos relatos do currículo cultural, da Educação Física, da Educação etc. Por isso, concordamos com Borges (2019) quando concebe os relatos de experiência como produtores de sentidos e não como cópias de um fato.

Também atravessados por intencionalidades, selecionamos quatro dentre as dezessete experiências reunidas nessa obra. O critério adotado foi a

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

explicitação dos encaminhamentos de ampliação e aprofundamento pelos seus autores, a heterogeneidade dos temas de estudo, das problematizações dos discentes e das situações didáticas.

Na primeira, o professor Marcos Ribeiro das Neves relata a tematização do maracatu num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo; na segunda, o professor Clayton César de Oliveira Borges narra o estudo da luta olímpica numa escola estadual de Sorocaba (SP); na terceira, o professor Jorge Luiz de Oliveira Júnior descreve o tratamento da ginástica rítmica numa escola municipal paulistana e, por fim, o professor Leandro Rodrigo Santos de Souza explana sobre o trabalho pedagógico com o tênis numa escola estadual situada na capital paulista.

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

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

às lutas naquele contexto. Elas se surpreenderam com a noção de corpo enquanto obra de arte materializada na ocorrência de lutas sem vestes.

Os registros fotográficos das próprias vivências foram analisados com o intuito de propiciar uma outra experiência estética e traçar um paralelo com as pinturas e um dos sentidos atribuídos à prática corporal. Dúvidas concernentes às regras e pontuação foram esclarecidas mediante o acesso ao conteúdo produzido por distintas federações e a participação das mulheres na modalidade despertou debates interessantes, o que levou o professor a apresentar um vídeo que narra a história de uma lutadora cubana de 11 anos de idade. As turmas visitaram uma academia, experimentaram uma rotina de treinamento e entrevistaram um praticante de luta olímpica.

O tratamento culturalmente orientado da luta olímpica gerou uma variedade de conhecimentos e reflexões que, na visão do professor, fomentaram, em alguma dimensão, a produção de novas percepções, significações e formas de dizer, levando as crianças a distinguir as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operar criticamente no que concerne a alguns de seus regimes de verdade.

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

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

Explicou que não havia uma sequência correta e que a coreografia é montada de acordo com a música.

Com a ajuda da professora responsável pela sala de informática, em pequenos grupos, pesquisaram a gestualidade comumente empregada em cada aparelho e, aos poucos, as vivências foram se diversificando. O professor promoveu a leitura compartilhada de um texto extraído do site do Comitê Olímpico Internacional que relacionava a prática da ginástica rítmica à delicadeza feminina. Essa representação foi questionada pelas crianças devido à naturalização da mulher como delicada. Na aula seguinte, assistiram a um vídeo que apresentava a modalidade sendo realizada por homens com gestos assemelhados a técnicas de artes marciais. A turma foi incentivada a investigar na internet ou em outras fontes por que a ginástica rítmica era vista como prática feminina. Surgiu a ideia de conversar com uma representante da modalidade previamente contatada pelo docente. Elaboraram conjuntamente um questionário que dizia respeito à sua inserção na prática, se ela poderia apresentar outras técnicas de manuseio dos aparelhos e a opinião dela com relação à exclusividade feminina na modalidade. A entrevista realizada por uma estudante foi gravada em vídeo e apresentada às turmas que se surpreenderam com a história narrada e com o fato da praticante defender a ginástica rítmica como exclusividade feminina. Nesse momento, uma criança reagiu: “Professor, será que ela conhece a ginástica rítmica que os homens fazem?”

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

Na primeira conversa organizada pelo professor Leandro acerca do tênis, os estudantes citaram diferentes equipamentos esportivos, nomes de atletas,

campeonatos, entre outros detalhes da ocorrência social da prática corporal. Após algumas aulas de vivências, as turmas assistiram vídeos de jogos em que observaram como as partidas iniciam, a pontuação, o posicionamento dos atletas, árbitros e torcedores. Perceberam que a sistemática de contagem dos pontos diverge de outros esportes. Consultando as regras oficiais, deram-se conta que a partida se organiza em 4 games, cuja pontuação é 15, 30, 40 e 60. Diante da curiosidade despertada, o professor orientou a realização de pesquisas sobre a história do tênis, com a intenção de identificar a época, a cultura do lugar, como eram os jogos, quem eram as pessoas que o praticavam e por quais motivos o tênis foi criado.

Uma parcela dos estudantes disse ter lido que o tênis teve origem na França, onde monges teriam realizado as primeiras partidas. Outros apuraram que a modalidade era de origem inglesa, pois foi na Inglaterra que recebeu, pela primeira vez, o nome de tênis. O professor apresentou textos com outras versões. Alguns pesquisadores apontam que o tênis é praticado há milhares de anos, com indícios do jogo na Grécia Antiga, enquanto outros afirmam que o antigo *jeu de paume* praticado no atual território francês durante o século XII e que tinha por finalidade promover entretenimento entre as cerimônias religiosas passou por inúmeras mudanças até configurar-se como o tênis que conhecemos.

Certos materiais disponibilizados pelo professor associam o sistema de pontuação do tênis à Astronomia. Outros afirmam que o sistema de pontuação decorre da divisão das horas por 60 minutos, pois antes do sistema decimal era usado o sistema sexagesimal. Ainda há aqueles que estipulam que a pontuação é dessa forma em razão da existência de mais três linhas de fundo e ao fato de que, a cada ponto ganho pelos praticantes, eles avançavam algumas jardas à frente. As situações didáticas organizadas pelo docente permitiram aos discentes tanto colocar sob suspeita a noção de uma verdade única sobre as coisas, como perceber que há várias perspectivas e narrativas sobre o mesmo tema e que uma delas se torna hegemônica, dominante ou a verdadeira explicação, a depender da correlação de forças.

Convidadas a fazer leituras da prática corporal, as turmas identificaram a predominância de pessoas brancas, altas, fortes, magras, ricas, inteligentes, educadas, bonitas, com nomes estranhos e cabelos lisos. Uma aluna chegou a perguntar: “Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos

só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco?” Incomodado, um colega disse que tinha visto um atleta negro com cabelo rastafári. Após uma rápida pesquisa no YouTube, o professor convidou as turmas a assistir ao jogo entre Dustin Brown e Rafael Nadal e partilhar observações, enfatizando as características físicas e as estratégias utilizadas pelos atletas.

O professor observou que para alguns estudantes o tênis interessa mais às pessoas brancas devido à origem da modalidade, enquanto parte deles acreditava que o principal motivo era que as pessoas negras achavam esse esporte chato. Questionados se era fácil tornar-se jogador ou jogadora de tênis, a princípio, responderam que era só jogar bastante. Decidiram, então, pesquisar como Rafael Nadal e Dustin Brown se tornaram jogadores profissionais. Perceberam proveniências sociais distintas, o que influenciou as respectivas carreiras. Essa discussão entremeava os inúmeros momentos de vivência, ocasiões em que experimentavam jogar em vários formatos (individual, dupla, trio) e arriscando técnicas diversificadas com base nos vídeos assistidos. O convite a um professor de tênis para conversar com as turmas reavivou a discussão sobre a trajetória de vida dos representantes da modalidade e as restrições de acesso a essa prática corporal. O interesse no assunto levou à assistência de uma entrevista da tenista brasileira Teliana Pereira em que discorre sobre o início difícil e a importância de espaços públicos que permitam a disseminação do esporte. Constataram que as condições econômicas impactam profundamente as trajetórias pessoais, para além das opções esportivas, ou de um talento ou dom concedido por Deus.

Percebe-se nas experiências sitentizadas que ampliar e aprofundar conhecimentos não são etapas, são formas de dar caminhos ao que se estuda. Decorrem do devir-aula, do acontecimento dos encontros entre os sujeitos e a cultura, das problematizações que emergem no acaso das aulas. Elas podem ser fomentadas a qualquer momento e várias vezes, desde que se tornem importantes a compreensão do que se faz, sente, lê (nas práticas), fala, enfim das vivências nas aulas e das relações que se estabelecem entre elas e os modos como os discentes são produzidos na cultura. Também não são sequenciais ou pré-requisito uma da outra. Muitas vezes, ampliar é preciso e aprofundar não emerge nas problematizações. Em outras, acontece justamente o contrário. Por vezes, a ação docente pode promovê-las ao mesmo tempo, como no caso

em que o professor Marcos organizou a assistência a um filme¹⁵ em que, por meio de imagens, narrativas e debate sistematizado, os alunos ampliaram o que sabiam sobre o comércio de escravizados, como aprofundaram seus conhecimentos acerca das condições históricas que criaram as técnicas de transporte, os efeitos disso e das lutas constantes por libertação, algo ainda pouco abordado nos livros didáticos.

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

Reiteramos: no currículo cultural os estudantes não permanecem naquilo que sabem; não se relativizam os saberes; não se negam conhecimentos científicos, técnicos e escolares, tampouco rejeita-se a sua transmissão. O que se afirma é que o conhecimento não é fruto da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Com Nietzsche e Foucault aprendemos que o conhecimento, a verdade do objeto conhecido é inseparável da singularidade do acontecimento, da contingência, dos jogos de força, das relações de poder, que por meio de mecanismos diversos um determinado conhecimento se estabelece e apaga os embates que o produziram. Ele não é neutro, tampouco natural. Ocorre e é elaborado em espaços e tempos específicos.

Se tomarmos esses pressupostos, entenderemos que é na cultura que esse embate é produzido. Com isso, não é possível compreender o ato de conhecer como universal, como privilégio de alguns, tampouco é a condição para a tomada de consciência do sujeito com vistas à emancipação. Sendo assim, o objetivo central da educação moderna é questionado, logo, da Educação Física tradicional e crítica. Afinal, trata-se de uma educação da razão para o alcance da verdade e com ela o alcance do esclarecimento. Como nos diz Foucault (2009, p. 25):

[...] conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento.

15 Amistad, 1997 (EUA). Direção: Steven Spielberg

Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha.

Se o conhecimento é resultante de embates, o que se produz são efeitos da vontade de verdade que nos conduzem, nos constituem. O currículo cultural problematiza o modo como esses efeitos produzem as práticas corporais, seus praticantes, como regulam a ambos (praticar, falar, agir reagir etc.), criam exclusões, constroem conhecimentos e discursos. Essas problematizações produzem o estudo, isto é, a tematização da prática corporal, em meio às vivências, leituras e ressignificações acerca dos modos de pensá-la, vê-la, dizê-la, fazê-la e, também, acerca das relações que cada um estabelece consigo, com o Outro e entre si mesmo e o tema estudado.

O que viabiliza esse processo é o trabalho pedagógico sistematizado, mas aberto ao devir, que permite aos discentes perceberem os jogos de força que constituem a vida. Reconhecer para tensionar saberes e poderes é importante. Igualmente importante é vivenciar a prática. Mas apenas isso não basta. É preciso que a vivência seja repleta de possibilidades que desestabilizem certezas, partilhem significados, analisem discursos e potencializem a diferença, ou seja, há que se criar aberturas para diferir do que está dado. A ampliação permite a partilha, o acesso a outros saberes e, principalmente, a insurreição daqueles saberes que foram colocados à margem para indicar o caráter das lutas, estimulá-las, potencializá-las. O aprofundamento fortalece o seu acontecimento e escancara as portas para o enfrentamento da naturalização das coisas do mundo, desconstruindo discursos e significações que hierarquizam modos de ser, em qualquer tempo e lugar. O que se pretende é a divergência afirmativa para fomentar o ato criativo. Parafraseando Deleuze (2006), é combater a imagem dogmática do pensamento, principalmente porque o dogmatismo dessa imagem é operado e mantido por um *pathos* moral que se coloca de maneira oportunista, a fim de inviabilizar qualquer forma de vida singular que possa acontecer.

Ampliar e aprofundar são os elementos para a problematização das condições que permitem a linguagem produzir a realidade e que nos dizem quem somos nós e como atuamos nesse mundo. Esses encaminhamentos didático-metodológicos, ao construírem outras ferramentas para a leitura das práticas corporais e de si, favorecem a atitude e o desafio do viver

afirmativo, pois instigam o perspectivismo e não a unicidade, mobilizam a solidariedade no encontro dos vetores de saber-poder que nos subjetivam e nos governam. Mais do que vivenciar, aprender novos conhecimentos, ampliar e aprofundar permitem ressignificar o pensar, tomando-o como ato político, isto é, estranhar a si e as coisas do mundo, tensionar a linguagem que o produz e territorializa. Com eles, o currículo cultural aposta na promoção de forma-de-vida¹⁶, vidas capazes de criticar as formas hegemônicas que produzem discriminação e violência contra grupos minoritários nos jogos de poder; aposta no questionamento e transgressão dos padrões normativos que produzem exclusões; aposta no pensamento do não pensado, na criação de uma vida mais digna e possível de ser realizada. Afirmar a diferença e não a identidade, a diferença e não o mesmo, como condição de existência.

Referências

AGAMBEN, G. *O uso dos corpos* (Homo Sacer, IV, vol 2). São Paulo: Boitempo, 2017.

ALVIANO JR., W. *Formação Inicial em Educação Física: Análises de uma Construção Curricular*. 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/wilson_02.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

BORGES, C. C. O. *Sprawl, arm drag, double leg, touché... tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado*. In: NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 30-41. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_03.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

16 Em vários de seus ensaios, o filósofo italiano Giorgio Agamben apresenta a noção forma-de-vida em detrimento de formas de vida. Em *O uso dos corpos* (Homemo Sacer, IV, 2) dedica uma das três partes do livro ao tema. De forma sucinta, a noção de forma-de-vida critica as formas de vida que a modernidade impõe aos seus sujeitos (identidades). Como herdeiro de Nietzsche e de Foucault, Agamben explica que a forma-de-vida não se deixa capturar por imposições, por formatações externas, pois ela é sempre singular, possível, é primeiramente potência. Apoiados no filósofo, destacamos que nos atuais tempos em que a política, a educação, a saúde e as práticas corporais foram cooptadas pelo *ethos* neoliberal com seus dispositivos de consumo, poder de compra, de sujeitos, utilidades e empregabilidades dos corpos, que incidem nas atuais patologias como a depressão, a dessimbolização, o gozo de si mesmo etc. (DARDOT; LAVAL, 2016) torna-se necessário um currículo-aposta, um currículo que potencialize forma-de-vida, vidas sempre abertas à diferença e não a ela refratário.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_O2.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

CORAZZA, S.M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

DARDOY, P.; LAVAL. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além da hermenêutica e do estruturalismo)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1992. p. 15-37.

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

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

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

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_40.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas críticas**. [S.l.], v.28, p. e40779, 2022. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_69.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

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

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFERN, 2020. p. 25-43. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 163-177. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_11.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

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

NUNES, M. L. F. O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 659-681, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47358/35601>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. O. Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 115-127. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/oliveira%20junior_01.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

PIMENTEL, F.C.; LAZZAROTTI FILHO, A.; INÁCIO, H.L.D.; HÚNGARO, E.M.; MASCARENHAS, F. Expansão profissional do Ensino Superior e Formação Profissional em Educação Física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação à distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 9561270, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/26072>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

SOUZA, L. R. S. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. p. 128-142. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_08.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.