

Fissurando o currículo: por conhecimentos outros na educação física escolar

Flávio Nunes dos Santos Júnior⁴¹⁵
Marcos Garcia Neira¹

Resumo

A Modernidade foi promissora na produção de relações desiguais entre diferentes grupos e territórios geográficos. Este panorama teve como destaque a supressão de muitos modos de existir, pensar, conhecer e ser, ao passo que se valorizavam as condições estabelecidas pela cultura burguesa eurocentrada. Para garantir este intento não faltaram esforços, uma estrutura discursiva universal e rígida foi organizada transformando instituições como ciência, educação e família em palcos privilegiados da contenda. Nesse contexto, a escola foi incumbida da tarefa de instaurar um determinado modo de vida em todo o mundo ocidental. Tomado por um referencial decolonial/pós-colonial, o presente estudo se debruça sobre o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física. Tendo como propósito investigar a prática pedagógica de professores que declaram colocar em ação o chamado currículo cultural, busca verificar como os saberes dos estudantes e da comunidade são valorizados e reconhecidos pelo docente. Para tanto, recorre ao enfoque qualitativo, assumindo a etnografia pós-crítica como possibilidade metodológica, além de submeter o material produzido no campo à análise cultural. Está sensível à possibilidade de produzir uma ciência outra, atenta às necessidades e preocupações de todos e todas que sofrem com a mão pesada do poder colonial/neocolonial.

Palavras-chave

Conhecimento – Cultura corporal – Currículo – Educação física.

Problemática

As relações sociais produzidas pela humanidade têm uma máscara notável de caracterização natural, muitos esforços foram (e ainda são) realizados para tornar necessário e único o domínio de vários lugares e pessoas com vistas ao “desenvolvimento e evolução” da humanidade. O que não deixa de ser um mecanismo hostil que contribui para o sucesso de poucos em detrimento da segregação de muitos em escala mundial.

O projeto baseado numa única forma de ser, existir, conhecer e pensar, foi bem articulado na missão colonizadora moderna realizada nas Américas (DUSSEL, 2005). Tal condição, organizada a partir do século XV, deu início à construção de uma história de

⁴¹⁵ Contatos: flajnr@yahoo.com.br; mgneira@usp.br

homogeneização ao apagar ou fazer esquecer as diferenças culturais. O resultado foi o extermínio da coexistência entre sistemas culturais distintos (QUIJANO, 2005).

Sousa Santos (2008) denuncia o papel do conhecimento científico no processo de modernização. As produções da ciência e de outras vertentes do meio acadêmico foram usadas para forjar situações de transformação da natureza, bem como de domínio de diferentes grupos e indivíduos, envolvendo e conferindo aos espaços cultural e social uma marca utilitarista e funcional. O *ego cogito* lançado por Descartes, referência relevante para a ciência e o pensamento moderno, tem suas bases no *ego conquisto*. (MALDONADO-TORRES, 2007). Dito de outro modo, o “penso, logo existo” é precedido por 150 anos de “conquisto, logo existo”. Neste caso, o “*ego conquiro*” é a condição de existência do “*ego cogito*” (GROSFOGUEL, 2016).

Nutrido por concepções universalizantes, o movimento da racionalidade científica fomentou a ruína de culturas e formas de saber que não coadunavam com o modelo ocidental. Ao se constituir como única forma de explicar os fenômenos sociais e naturais, insuflou de total descrédito aqueles que tinham regras metodológicas e princípios epistemológicos. Também fertilizou a hierarquização dos conhecimentos, fazendo florescer a discriminação e o preconceito contra as culturas postas em patamares infames.

Dentro dessa conjuntura colonial opressora, ao incidir sobre outras formas de conhecimento, a ciência moderna, influenciada pelas ideias platônicas, teria se traduzido num “epistemicídio” (SPIVAK, 2010), liquidando conhecimentos alternativos e subalternizando os grupos sociais cujas práticas não se assentavam em tais conhecimentos.

Além da ciência, visualiza-se também como parte deste cenário moderno colonial, a estrutura educacional. Posicionada como uma ferramenta potente de colonização por meio do currículo, a educação institucional foi responsabilizada por apresentar o modo de pensamento, os conhecimentos, os valores e os comportamentos postos como mais sofisticados e interessantes, a cultura estabelecida como ideal e necessária para a vida.

O currículo ocupa esta posição pois pode ser compreendido como espaço em que se determina o que deve ou não ser ensinado aos estudantes. É nele onde se inscreve a cultura que merece ser transmitida, debatida, ressignificada, analisada, reproduzida e experimentada na instituição educacional. Nele também é demarcado quem estudantes e

docentes devem ou não ser. Tudo isso articulado com uma certa ideia de sociedade que se deseja consolidar ou construir. Em suma, é uma produção cultural que resulta da luta pelas inúmeras maneiras de significar o mundo. É um elemento dinâmico, capaz de interditar ou potencializar determinadas formas de ser, de existir e de saber (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Enquanto partes da conjuntura educacional, os currículos da Educação Física escolar, em meio aos séculos XIX e XX, atenderam às demandas do projeto da modernidade colonial. Tendo por base um conhecimento amparado na ciência, as vertentes ginástica, esportivista, desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotora (FREIRE, 1989), saudável (GUEDES, 1999) e até mesmo a chamada crítica (SOARES et al., 1992) visualizam os saberes dos diferentes grupos sociais que sofreram (e ainda sofrem) os efeitos da colonialidade como inferiores, logo, vislumbram a aula como território potente para o ensino e apropriação de conteúdos associados ao pensamento eurocentrado, por considerá-lo um meio para inserção e ascensão social. Consideram de pouca ou nenhuma relevância o modo como as crianças e jovens veem as práticas corporais ou produzem suas gestualidades.

Esses currículos olham para os estudantes a partir daquilo que lhes falta e buscam garantir uma condição futura mais evoluída ao organizar o caminho a ser percorrido (NEVES; BONETTO, 2016). A homogeneização é a tônica que prevalece entre essas propostas do componente curricular Educação Física, pois ao expor o desejo de tornar os educandos seres higienizados, habilidosos, saudáveis, atléticos e conscientes da sua situação de classe, coloca aquele e aquela que não consegue tal façanha numa condição de excluído, de Outro, às vezes de selvagem ou perigoso.

No horizonte de luta por uma sociedade afastada dos preceitos do sistema-mundo moderno/colonial/eurocêntrico/cristão/heterossexual/patriarcal/burguês, ao olharmos o campo da Educação Física, sobressai o chamado currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009). Buscando inspiração nas chamadas teorias pós-críticas,⁴¹⁶ considera fundamental o direito de todos e todas terem uma vida digna e se sensibiliza com significados como equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público (NEIRA, 2016).

⁴¹⁶ Figuras entre as teorias pós-críticas os estudos culturais, o multiculturalismo crítico o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria *queer*, os estudos feministas, entre outras.

Com isso, as aulas de Educação Física não se limitam à oportunidade de crianças e jovens se movimentarem, mas se tornam espaços de vivenciar e problematizar a ocorrência social das práticas corporais (brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas) na sociedade mais ampla, bem como compreender e desconstruir o que se afirma sobre elas e seus representantes (NEIRA, 2018).

Neste ensejo, o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, é visto como um campo de luta pela imposição de significados que acompanham as práticas corporais e as pessoas que delas participam. As danças, ginásticas, brincadeiras, lutas e esportes são vistos como textos da cultura atravessados por relações de poder que atuam no sentido de afirmar o que essas práticas são ou deixam de ser (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Logo, ao reconhecer as diferentes formas de significar as práticas corporais e quem as produz e reproduz, vislumbra-se uma desconstrução de eventuais representações equivocadas que se disseminam no sentido de desqualificá-los (NEIRA, 2008, 2011, 2016).

Sensível ao currículo cultural, a presente pesquisa se insere na área “Formação, currículo e práticas pedagógicas”, para investigar os saberes produzidos e circulantes nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas em duas escolas públicas situadas na zona sul da cidade de São Paulo, mais precisamente no distrito do Jardim São Luiz, com professores e estudantes do Ensino Fundamental.

Disposta a sentir, ouvir e dialogar com as crianças e docentes, posicionando-os também como coautores e não como simples executores, a pesquisa busca responder às seguintes questões: quais procedimentos e ações são empregados por docentes que assumem colocar em prática o currículo cultural de Educação Física para reconhecerem os saberes dos estudantes a respeito das práticas corporais? Quais forças desempenhadas pela rede educacional, bem como pela instituição, são vistas por docentes e estudantes como capazes de potencializar ou interditar a valorização dos conhecimentos dos educandos e da comunidade nas aulas de Educação Física substanciadas pelo currículo cultural?

Na tentativa de estruturar o debate acerca do conhecimento presente no componente Educação Física, o estudo se ampara nas contribuições teóricas do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, com sua ecologia de saberes, além dos

pensamentos decolonial, proposto por teóricos latino-americanos pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade, e pós-colonial, defendido pelo filósofo indiano Homi Bhabha.

O debate travado com as epistemologias do sul ajuda a pensar que a resistência política precisa caminhar junto da resistência epistemológica e que para existir uma justiça social global é necessário uma justiça cognitiva global. Logo, é urgente um novo pensar, que ultrapasse as relações coloniais, que enfrente o olhar monocultural e universal colocado pelas relações desiguais. Baseado no princípio de direito às diferenças, parte-se do pressuposto que a multiculturalidade do mundo é inesgotável, sobretudo a diversidade epistemológica, já que permanece numa constante construção. O que se defende é a ecologia de saberes, ou seja, reconhecer a existência de inúmeros saberes, de formas diversas de conhecer, que não somente o científico (SOUSA SANTOS, 2010).

O trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade radicaliza as críticas dirigidas ao eurocentrismo e sai em defesa da valorização e reconhecimento de outros conhecimentos, daqueles que foram, e ainda são, historicamente posicionados como bárbaros, atrasados, imaturos, fantasiosos, lendas, incivilizados. Ao defender uma transmodernidade (DUSSEL, 2016), um paradigma outro (MIGNOLO, 2007), a produção do coletivo busca intervir na discursividade das ciências modernas, a fim de configurar um outro espaço para a produção do conhecimento, uma forma diferenciada de pensamento, abrindo possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de outro modo (ESCOBAR, 2003).

Portanto, ao compreender Modernidade e colonialidade como lados da mesma moeda, o pensamento decolonial dedica esforços a favor da renovação das ciências sociais latino-americanas. Trata-se de um desprendimento e uma abertura para outros lugares, não se trata de condução a uma verdade, mas sim a espaços da memória e ferida colonial. Isto significa uma possibilidade de condução e apresentação de outros tipos de verdade (MIGNOLO, 2007). É um viver cotidiano em busca de novos paradigmas, de reconhecimento e valorização dos conhecimentos condenados às amarras do mundo moderno/colonial.

O pensamento pós-colonial defendido por Bhabha (2013) reconhece as relações “neocoloniais” da nova ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional e, seguindo as teorias supracitadas, representa um testemunho de países e comunidades de Norte a

Sul, de Leste a Oeste, que constroem suas relações e conhecimentos, suas vidas, de outro modo que não a Modernidade. O autor faz uso da expressão *contramodernidade* para se referir a esses processos da cultura pós-colonial, colocando-os como contingentes, descontínuos ou em desacordo com a Modernidade.

A crítica pós-colonial faz duras intervenções em narrativas ideológicas da Modernidade que buscam construir uma normalidade hegemônica e naturalização das diferentes histórias a respeito das nações, raças, comunidades e povos. Ao tocar na ferida das relações opressoras coloniais, o discurso colonial serve como um verdadeiro aparato de poder. É um instrumento que se ancora no reconhecimento e repúdio às diferenças e, neste ponto, se inserem as questões raciais, culturais, sexuais, de gênero. Quer proporcionar espaço para “povos sujeitos”, através da confecção de conhecimentos e saberes para exercício da vigilância (BHABHA, 2013).

Deste percurso teórico queremos não só fazer frente à luta pelo direito de fala do subalterno, como Spivak emplaca na obra “*Pode o subalterno falar?*”, pleiteamos também a ação de escuta de todos, sobretudo de quem viveu, produziu ou se mantém numa situação de conforto, de privilégio, de conquista ou que desfruta de alguma forma deste processo perturbador descrito nas páginas anteriores. Uma pretensão pensada a partir de uma virada problematizadora produzida por Connell (2012) com a questão: *pode a metrópole escutar?* Pois não basta os grupos ou sujeitos situados às margens falarem senão tiverem quem os ouça, assim, se fazem urgentes e necessários os dois movimentos.

Metodologia

A pesquisa se apoia no modelo qualitativo de investigação, dada a harmonia com as novas demandas sociais e educacionais. Vale destacar que a metodologia vem se construindo no próprio caminhar da investigação. Em linhas gerais, trata-se de uma etnografia pós-crítica que tentar entender como os conhecimentos vêm atravessando as aulas de Educação Física culturalmente orientadas produzidas por uma turma de quinto ano e outra de nono ano do Ensino Fundamental.

As técnicas da entrevista semi-estruturada, análise documental e observação participante possibilitam a ênfase no cotidiano, bem como no subjetivo, uma vez que se caracterizam pela preocupação com os significados, com a própria maneira dos sujeitos olharem para suas experiências, visando à descoberta de novos conceitos, novas relações,

novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2009). O debate das chamadas teorias pós-críticas vem nos ajudando a produzir uma reflexão crítica sobre a subjetividade, reconhecendo abertamente as estratégias discursivas presentes nas relações, ou seja, considera a linguagem como produtora da realidade, sendo cercada por profundas relações de poder e saber (OLIVEIRA JUNIOR, 2017).

Buscando a aproximação dos contextos da pesquisa para analisar os dados produzidos junto com as crianças, jovens e docentes se pretende recorrer à análise cultural. Valendo-se dos Estudos Culturais, essa forma de análise busca dar visibilidade a aspectos que fogem das tradições da ciência, assumindo abertamente o caráter parcial, incompleto e contextual das novas histórias que emergem das observações tecidas a respeito das práticas culturais (WORTMANN, 2007).

Considerações provisórias

A pesquisa tem como grande desafio escapar de todo tipo de essencialização, das convicções, do monocultural, dos universais, das certezas e se lançar ao vale da dúvida, do hibridismo, do subalterno, do diálogo, além de posicionar os educadores e as crianças e jovens como coautores do trabalho. Não queremos correr o risco da precipitação de tomar qualquer tipo de consideração sobre o que vem sendo produzido no campo, pois, por estarem ainda numa condição de fabricação, os dados exigem cautela e critérios para análise.

Diante de tudo que foi postulado e imersos no campo com olhos e ouvidos atentos, estamos sensíveis à possibilidade de produzir uma ciência outra, uma produção resistente à manipulação das relações acadêmicas opressoras, do conhecimento enquanto produto ligado aos interesses do mercado. Estamos comprometidos com os interesses e preocupações do povo, da periferia, da maioria das pessoas, de todos aqueles que sofrem com a mão pesada do poder colonial/neocolonial. Assim, não desejamos fazer do currículo uma espaço de substituição de um saber pelo outro, como nos lembra hooks (2017). Almejamos a coexistência, cobiçamos o toque na ferida, nos simpatizamos pelo tensionamento, pelo diálogo, pela contestação, pela instabilidade das certezas que ainda contaminam a sociedade, a educação, a escola, a ciência etc.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, out. 2012.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr. 2016.
- ESCOBAR, Arthur. Mundos y conocimientos de outro modo: o programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, ene./dec. 2003.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, jun. 1999.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul./dez. 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 01, jan./mar. 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 02, p. 321-332, abr./jun. 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari **Educação física: currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEVES, Marcos Ribeiro; BONETTO, Pedro Xavier Russo. De corpo inteiro, desenvolvido e crítico: onde está a diferença?. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Org.). **Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz **Significações sobre o currículo cultural da educação física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade e currículo: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Marília Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Edusp, 1988.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

Flávio Nunes dos Santos Júnior é licenciado em Educação Física e mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professor da Secretaria Municipal de Educação. É membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br).

Marcos Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da FEUSP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br).