

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRODUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ENGAJADA

PHYSICAL EDUCATION CULTURAL CURRICULUM: THE PRODUCTION OF AN ENGAGED PEDAGOGY

Leonardo de Carvalho Duarte 1
Marcos Garcia Neira 2

Resumo: Sintonizada com as demandas da sociedade contemporânea, a Educação Física cultural ou, simplesmente, currículo cultural, questiona as promessas das pedagogias modernas e se apresenta como alternativa contra-hegemônica. O presente artigo, fruto de um estudo teórico de caráter bibliográfico, desenvolvido a partir de um levantamento realizado na BDTD e no site do Gpef/USP, no período de 2004 a 2019, analisa criticamente a produção bibliográfica sobre a proposta com o objetivo de identificar o seu atual estágio. Os trabalhos compilados discutem os vários aspectos dessa teoria curricular – campos de inspiração, princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos, atribuindo-lhes noções diversas. Apesar dessa metamorfose, anunciam como ponto em comum uma prática educativa que afirma as diferenças. A constatação permitiu reconhecer no currículo cultural da Educação Física todos os traços de uma pedagogia engajada conforme anuncia bell hooks.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Cultural. Pedagogia Engajada. Diferenças.

Abstract: Tuned with the contemporary society demands, the cultural Physical Education or, simply, cultural curriculum, questions the promises made by modern pedagogies and presents itself as a counter-hegemonic option. This paper results from a theoretical study of bibliographical nature and was developed drawing from a survey conducted at BDTD and in the Gpef/USP website, from 2004 through 2019. It critically analyzes the bibliographical production concerning the proposal with the purpose of identifying its current status. Works were compiled which discuss several aspects of such curricular theory – inspiring fields, ethical-political principles, and pedagogical developments, assigning them different notions. In spite of this metamorphosis, a common point is announced as an educative practice asserting differences. This finding allowed to acknowledge, within the Physical Education cultural curriculum, all the features of an engaged pedagogy as advocated by bell hooks.

Keywords: Physical Education. Cultural Curriculum. Engaged Pedagogy. Differences.

Professor Assistente DEDU/UEFS, Doutorando em Educação FE- 1
USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2975921606360796>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2531-4407>. E-mail: lcduarte@uefs.br

Professor Titular FE/USP, Doutor em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>. 2
E-mail: mgneira@usp.br

Introdução

A Educação Física integra os currículos das escolas brasileiras há menos de dois séculos. Desde sua inclusão oficial com a reforma Couto Ferraz, em 1851, até a década de 1970, os escolares foram submetidos aos métodos ginásticos e, mais tarde, ao ensino esportivo. Na década de 1980, impactado pelo chamado “movimento renovador”, o componente viu surgir as propostas desenvolvimentista, psicomotora, crítico-superadora e crítico-emancipatória. As mudanças abarcaram o objeto, a função social e as bases epistemológicas. O exercício físico, enquanto objeto, deu lugar ao movimento e, mais tarde, à cultura corporal. A anterior preocupação com a melhoria da aptidão física foi substituída pelo desenvolvimento pleno dos domínios do comportamento e pela reflexão pedagógica da cultura corporal. Por sua vez, a anátomo-fisiologia saiu de cena para dar lugar à psicologia do desenvolvimento, ao materialismo histórico e à teoria da ação comunicativa (BRACHT, 1999).

Com a chegada do século XXI e o advento das formas de análise do social que questionaram as promessas modernas de ascensão, conscientização, autonomia, emancipação e libertação, incutidas nas teorias tradicionais e críticas do currículo, o ensino da Educação Física foi novamente influenciado. Buscando inspiração nas teorias pós-críticas (pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo e estudos culturais), a noção de cultura corporal, os objetivos e encaminhamentos pedagógicos sofreram modificações significativas.

Assumidamente a favor da afirmação das diferenças, a denominada Educação Física cultural ou currículo cultural objetiva qualificar estudantes para a leitura e produção das práticas corporais (esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras), tomadas como textos da cultura passíveis de inúmeras significações. Essa proposição vem sendo coletivamente elaborada e experimentada em escolas públicas e privadas desde 2004. Muito embora Rocha et al. (2015) tenham identificado a concentração de trabalhos dessa vertente no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar¹ da Universidade de São Paulo (Gpef), é possível constatar intervenções culturalmente orientadas pelo Brasil afora, bem como seus traços teórico-metodológicos em documentos curriculares estaduais e municipais.

Com o intuito de identificar o atual estágio dos conhecimentos acerca do currículo cultural da Educação Física, analisamos criticamente a produção teórica publicada entre 2004 e 2019 (15 anos), no formato de livros, capítulos, artigos, dissertações e teses, disponíveis e/ou indicados no site do Gpef/USP, por ser o espaço que reúne os principais pesquisadores sobre o tema². Nesses termos, situamos metodologicamente o trabalho como um estudo teórico de caráter bibliográfico (GIL, 2008). Buscou-se observar a movimentação conceitual, a fim de identificar modificações teórico-metodológicas da proposta em tela.

Uma proposta em metamorfose...

A Educação Física cultural, também chamada de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico é uma proposta curricular recente, que nasceu nos primeiros anos do século XXI, em conexão com os desafios da contemporaneidade, especialmente, como a promoção de uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana e com as lutas pelos direitos de todas as pessoas e satisfação de suas necessidades vitais, sociais e históricas (NEIRA, 2018).

Em trabalho recente, Neira (2019, p. 27-28) afirmou que,

[...] apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram

¹ Ver a produção do grupo em www.gpef.fe.usp.br

² Em levantamento realizado em dezembro de 2019 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) identificamos 14 trabalhos relacionados ao tema, sendo 4 teses e 10 dissertações. 13 trabalhos realizados e defendidos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo e apenas 1 dissertação na PUC-SP. 12 trabalhos foram orientados pelo professor doutor Marcos Garcia Neira principal autor e idealizador da proposta em parceria com o professor Mario Luiz Ferrari Nunes. Além dessas pesquisas consideramos os principais livros (06), capítulos de livros (2) e artigos publicados em periódicos (10) com objetivo de apresentar/discutir eventuais modificações nas inspirações teóricas, princípios e encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural.

feitas. (...) De maneira similar ao que se passa com o currículo cultural, o aspecto maleável da produção de conhecimentos ao seu respeito me leva a suspeitar que o traço mais marcante da proposta é a infinita capacidade de se metamorfosear.

A “infinita capacidade de se metamorfosear” destacada pelo autor põe em xeque qualquer intenção de circunscrever ou enquadrar a Educação Física cultural em uma definição ortodoxa sobre o que ela é. Anteriormente, Neira e Nunes (2009, p. 228) já haviam se recusado a apresentar um “como fazer” e, inspirando-se nas noções de *artistagem* e *escrita-artista* esboçadas por Corazza (2006), utilizaram a expressão *escrita-currículo* para anunciar um fazer pós-crítico na Educação Física como “alternativa à homogeneização, às representações e à fixação de signos da cultura dominante”.

Bonetto (2016, p.13) escrutinou o conceito de *escrita-currículo*:

Entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura abalar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acrílicas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O desejo é bastante difícil: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. Ao contrário, é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo.

Fica evidente que não há um modelo a ser descrito, uma fórmula a ser aplicada, muito menos, um roteiro preestabelecido. O que se vê é um número significativo de experiências sendo produzidas, cotidianamente, em diferentes escolas, por diferentes *professores-artistas*, que se inspiram nas teorias pós-críticas para desenvolver experiências curriculares na Educação Física. As pesquisas sobre as ações desse conjunto de professores e professoras fizeram emergir *princípios ético-políticos* e *procedimentos didáticos* que caracterizam, momentaneamente, aquilo que estamos chamando de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico.

Para Neira (2018, p. 9), “a existência de investigações sobre as experiências realizadas com o currículo cultural permite teorizar a seu respeito”. Os trabalhos de Neira e Nunes (2006, 2009, 2016); Neira, Nunes e Lima (2012, 2014) Neira (2007, 2009, 2011a, 2011b, 2014, 2016a, 2016b, 2018, 2019); Macedo (2010); Escudero (2011); Françoso (2011); Lima (2007, 2015); Souza (2012); Mazzoni (2013); Lins Rodrigues (2015); Eto (2015); Bonetto (2016); Müller (2016); Santos (2016); Oliveira Junior (2017), Neves (2018), Nunes H. (2018) e Nunes M. (2018), Borges (2019) e Martins (2019) apresentam, analisam, discutem e constituem o currículo cultural e, com esse apoio, podemos apontar os elementos principais que caracterizam aquilo que essa proposta vem sendo.

Das inspirações teóricas...

As teorias pós-críticas foram assumidas desde os primeiros trabalhos. Neira e Nunes (2009) apoiaram-se na obra de Bhabha (1998) para discutir o termo “pós”, explicitando que não significa tempo ou oposição, “pós” não tem a ver com vir depois ou após algo, nem uma oposição no sentido de aversão ou contrariedade a alguma coisa, mas assume o caráter de *ir além*, extrapolar limites.

O pensamento “pós” vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes, outros conhecimentos para explicá-lo. O termo “pós” expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-críticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137)

Nas análises dos discursos e práticas dos professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural, Neira (2019, p. 29) reconhece que,

Conforme indicam os relatos das experiências culturalmente orientadas, a preocupação com um ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos têm levado os docentes comprometidos com a construção de relações menos desiguais a recorrer a campos teóricos que inspiram outras formas de análise do social, as chamadas teorias pós-críticas.

Silva (2015) designa de pós-críticas o conjunto de teorias que ampliam as análises do poder para além das relações econômicas do capitalismo, incluindo processos de dominação centrados em diferentes marcadores sociais: raça, etnia, gênero e sexualidade, geração etc. Ao passo que reconhece a importante contribuição das teorias críticas, o autor também aponta que essa perspectiva tem sido questionada por ignorar outras dimensões da desigualdade que não sejam ligadas à classe social.

Lopes (2013, p. 9) enfatiza que “no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia”. A autora anuncia que a teorização pós-crítica figura como dominante no campo curricular no Brasil a partir de meados dos anos 2000, e que esse pensamento interpela e negocia seu espaço político-acadêmico com a teoria crítica e, por vezes, tem gerado “híbridos teóricos”.

[...] talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2013, p. 8).

Silva (2015), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2013), Neira (2011c) e Neira e Nunes (2009) alertam que essas teorias reúnem um conjunto amplo e complexo de conceitos e discussões. Para os propósitos deste artigo, cabe explicitar apenas suas influências nas ações de professores e professoras que afirmam colocar em prática o currículo cultural.

Em estudo recente, Borges (2019) identificou que os campos teóricos mais presentes nos discursos e práticas dos professores que assumem colocar a proposta em ação são o *multiculturalismo crítico* e os *estudos culturais*. Essas influências iniciais mereceram a atenção dos pesquisadores. Neira e Nunes (2011) e Nunes e Neira (2016) pontuaram as contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física, enquanto Neira (2016a e 2017) Carvalho e Neira (2016) e Bonetto e Neira (2017) afirmaram a importância do multiculturalismo crítico. Contudo, há também cada vez maior interlocução com o *pós-estruturalismo* e o *pós-colonialismo*, bem como, aproximações com as demais teorias pós-críticas, como atestam Oliveira e Neira (2019) e Santos Júnior e Neira (2019).

Os Estudos Culturais têm origem na segunda metade do século XX na Inglaterra, a partir da crítica e enfrentamento de intelectuais das classes populares ao tratamento dispensado pela elite à cultura popular e de massa. Na sua ascendência teve grande influência marxista, mas sofreu modificações em seus fundamentos, especialmente, a partir da *virada linguística*³. Os Estudos Culturais atribuem à cultura o status de território de lutas por significações entre os diferentes grupos sociais (HALL, 2000, 2003).

Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos Estudos Culturais sugerem que as temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar

3 A *virada linguística* consiste em uma mudança paradigmática nas ciências sociais e humanas, provocada pela ampliação da compreensão da linguagem como constituinte da realidade (HALL, 1997).

no currículo escolar quanto aquelas originadas nos setores privilegiados. O que subverte a exclusividade de práticas corporais completamente afastadas do universo cultural dos alunos (NEIRA; NUNES, 2016, p. 120).

As pesquisas de Neira (2011b, 2019) confirmam a influência dos Estudos Culturais nas experiências dos professores e professoras que desenvolvem o currículo cultural, por exemplo, quando propõem situações didáticas que permitem aos/as estudantes acessar diferentes discursos, a partir de diferentes fontes, sobre uma mesma prática corporal. Assim, é possível colocar em disputa os diferentes significados veiculados sobre as práticas e/ou seus/suas representantes, desnudar relações de poder e produzir, questionar, aderir ou refutar quaisquer significados veiculados e, até, produzir outros discursos.

Os estudos culturais inspiram os professores e professoras a confrontarem modos distintos de conceber as práticas corporais sem qualquer privilégio a uma fonte em detrimento da outra. Nesse raciocínio, é primordial que as crianças e jovens da Educação Básica entendam que os discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada (NEIRA, 2019, p. 37).

O multiculturalismo crítico caracteriza-se como movimento político, ideológico e social que recusa a hegemonia de determinada cultura ou grupo e problematiza o universalismo, a diversidade e as diferenças, buscando compreendê-las e transformá-las, “corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e os desafios das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Quando se deixam influenciar pelo multiculturalismo crítico, os educadores e educadoras põem em prática uma *pedagogia do dissenso* (MCLAREN, 2000) promovendo enfrentamentos, debates e reflexões em torno das relações assimétricas de poder que se estabeleceram historicamente entre os diversos grupos sociais, possibilitando questionamentos de todas as hierarquias, privilégios e preconceitos, sejam eles de classe, raça, gênero, geração etc.

De acordo com Neira (2019, p. 35),

[...] um currículo de Educação Física que se deixa inspirar pelo multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, promove uma reflexão acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças.

O mesmo autor identificou que professores e professoras culturalmente orientados/as reconhecem e valorizam os conhecimentos produzidos por grupos considerados minoritários, possibilitando que as crianças, jovens, adultos e idosos acessem e compreendam como determinados saberes se tornaram hegemônicos enquanto outros são negligenciados.

Os professores que tematizaram a luta olímpica (Borges, 2017), a ginástica rítmica (Oliveira Júnior, 2017b) e o jiu-jitsu e o MMA (Silva Júnior, 2017), em um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporaram ao currículo saberes contra-hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizaram aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são exaltadas, enquanto outras são vilipendiadas (idem, p.35).

O pós-estruturalismo teoriza a linguagem e o processo de significação. Transcende o estruturalismo ao rejeitar a fixidez do significado, preferindo a fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2015). As construções produzidas nesse campo teórico impactaram as demais teorias pós-críticas produzindo mudanças conceituais significativas, especialmente, a partir do conceito de *diferença*, que se expande “a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença” e da própria existência do sujeito apenas “como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2015, p.120).

Lopes e Macedo (2011) anunciam que uma postura pós-estruturalista impele a questionar como e porque determinados discursos se impuseram e a compreendê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, neste caso, não verbal. Assim, definir o tema de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que, a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não (NEIRA, 2019, p. 32).

A perspectiva pós-colonial também se associa ao pós-estruturalismo e questiona as relações hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador e colonizado. A ênfase está nas relações de poder que se estabelecem entre as nações e análises dão conta de que toda relação de colonização se estabelece a partir de negociações. Para Lopes (2013, p. 15), “ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado”.

A influência do referencial pós-colonialista é facilmente percebida nas experiências que tematizaram o tênis (Souza, 2017), o maracatu (Neves, 2017) e o samba (Colombero, 2017). É interessante perceber como as ações didáticas realizadas ajudaram a combater a perspectiva do colonizador sobre os praticantes de tênis e os representantes das práticas corporais da tradição afro-brasileira (NEIRA, 2019, p. 34).

Em linhas gerais, as perspectivas teóricas pós-críticas refutam a concepção de currículo como instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado de interesses sociais e políticos, ao contrário, explicitam a ação curricular como ação política onde diferentes grupos atuam para legitimar suas formas de significar as coisas. Assim, quando se abordam determinados conhecimentos, certas crenças e concepções de mundo e sociedade estão sendo privilegiadas em detrimento de outras (SILVA, 2015).

A teorização curricular pós-crítica anuncia a influência do currículo na formação dos sujeitos e suas identidades, e na forma como interagimos e significamos o mundo. Neira (2016c, p. 362) destaca que os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo da Educação Física e argumenta que

[...] as significações que os sujeitos fazem acerca dos elementos da cultura corporal e dos discursos gerados a partir delas podem influenciar diretamente nos papéis que assumem. Comentários sobre a prática corporal e posturas que colocam em evidência certas maneiras de significá-la, demonstram que os discursos em circulação influenciam as posições dos sujeitos, não somente nas aulas de Educação Física, mas em suas atividades cotidianas.

Silva (2000) nos ajuda a compreender que a identidade não é fixa e permanente, mas instável

e contraditória porque se trata de um produto dos discursos, narrativas, sistemas de representação e relações de poder. As identidades se constituem nas interações e diálogos estabelecidos em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Alguns estudos (LIMA, 2007; SOUZA, 2012; NEIRA, 2014; ETO, 2015; OLIVEIRA JUNIOR, 2017 e NEVES, 2018) evidenciam a possibilidade de forjar identidades democráticas a partir do currículo cultural com uma prática pedagógica articulada ao contexto de vida comunitária.

Neira (2019) vislumbra uma Educação Física permeada por experiências pedagógicas que combatam a fixação dos significados por meio da hibridização discursiva (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Ou seja, uma Educação Física culturalmente orientada, onde os sujeitos possam “analisar”, “ampliar” e “aprofundar” o conhecimento por meio do diálogo entre as múltiplas lógicas que permeiam os diferentes grupos sociais, e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Com aporte das teorias pós-críticas a Educação Física é concebida como “espaço para vivência, análise, aprofundamento e ampliação dos saberes alusivos à cultura corporal” (NUNES, M. 2018, p. 79). A cultura corporal aqui é entendida como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Ou seja, cultura corporal é a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais (brincadeiras, ginástica, lutas, danças e esportes), dentre eles os significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação (NEIRA, 2011b).

Dos princípios e da didática...

Neira (2011b, 2019) reconheceu nas ações desenvolvidas por professores e professoras que assumem colocar o currículo cultural em ação as influências de princípios ético-políticos, sendo eles: *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; evitar incorrer no daltonismo cultural; e ancoragem social dos conhecimentos*. Para o autor, esses princípios não são fixos, mas atuam como dispositivos que agenciam os docentes na definição da prática corporal que será tematizada e no planejamento das situações didáticas.

Nunes, M. (2018) considerou os princípios como critérios para a organização curricular e relacionou “a **justiça curricular**, que se desdobra na descolonização do currículo; a **ancoragem social dos saberes** e a **afirmação das diferenças**, que negam o daltonismo cultural” (p. 91-92, grifos do autor).

Bonetto (2016), ao analisar os pressupostos do currículo cultural da Educação Física a partir da filosofia deleuze-guattariana, considerou que os procedimentos didáticos e princípios curriculares “têm cumprido função de palavras de ordem constituinte dos enunciados pedagógicos do currículo cultural”. (p.13) Sobre os princípios, o autor destacou que,

Já a territorialização dos princípios na ‘escrita-curriculo’ ocorre de forma heterogênea e dispersa, ou seja, operando mais como uma desterritorialização. Isso porque, ao invés de serem vistos diretamente na escrita curricular, os princípios parecem incidir diretamente nos professores e professoras, ou seja, ‘influenciam’, ‘estão dentro’, ‘estão rondando’ os sujeitos, que ‘pensam em um deles’ e não nas atividades pedagógicas. Em outras palavras, os enunciados pedagógicos do currículo cultural que tratam sobre os princípios produzem efeitos indiretos na ‘escrita-curriculo’ e diretos nos docentes, algo como transformações incorpóreas (BONETTO, 2016, p.15-16).

Com relação aos procedimentos, o autor é contundente: “têm se territorializado na ‘escrita-curriculo’ de maneira bastante forte. Pois, por mais que apresentem certas variações, suas aparições ocorrem de forma regular, ordenada e bem definida” (idem, p. 13). Bonetto reforça a compreensão dos procedimentos didáticos como atividades de ensino que caracterizam o processo educacional e constituem o currículo cultural, destaca que princípios e procedimentos estão diretamente relacionados e que na ausência desses constructos a proposta “não existe”.

As narrativas docentes acerca do currículo cultural da Educação Física realçam o desenvolvimento das situações didáticas que lhes são inerentes: mapeamento, leitura, vivências, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Apesar de responsabilidades e atribuições distintas, na perspectiva cultural, docente e discentes assumem a autoria curricular. Enquanto o primeiro seleciona o tema de estudo, organiza as atividades de ensino, conduz o processo e interpela os estudantes, estes, em posse de certas representações, negociam e traduzem os conhecimentos veiculados conferindo-lhes novos significados (NEIRA, 2019, p. 59).

Nunes, M. (2018, p. 91) chamou os procedimentos didáticos de encaminhamentos pedagógicos, afirmando que estes “recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõe alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações”. Na sequência, o autor apresenta a seguinte síntese:

Os encaminhamentos são **mapeamento** dos artefatos culturais (práticas corporais, espaços de prática, marcadores identitários etc.) e dos significados descritos pelos alunos a respeito das representações - neste caso as práticas corporais, objeto de investigação da EF; **leitura e escritura** dos significados dos sistemas de representação, que para sua realização invocam a **ressignificação, a ampliação, o aprofundamento, a produção** e seus aspectos didáticos convencionais reterritorializados: **a avaliação e o registro da ação pedagógica.**

As diferentes leituras realizadas ratificam o diálogo com o referencial pós-crítico, o caráter aberto da proposta e sua infinita capacidade de se metamorfosear, conforme pontuou Neira (2019). Esse conjunto de *princípios ético-políticos* e *encaminhamentos pedagógicos* vêm sendo nomeados, identificados e estudados ao longo dos últimos anos por diferentes pesquisadores, e as análises empreendidas ao mesmo tempo em que permitem compreender, também possibilitam a resignificação da proposta.

Bonetto (2016) explica que o *mapeamento* tem sido o primeiro procedimento adotado pelos docentes que colocam a proposta em ação. Mas ele não acontece apenas nos momentos iniciais, ao contrário, pode ocorrer ao longo de toda tematização. Isso ocorre porque ele cumpre papéis diferentes. No início dos trabalhos, o mapeamento busca, comumente, reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, identificar quais práticas corporais estão e também não estão disponíveis aos estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo. Ao longo da tematização, o mapeamento objetiva identificar os saberes e as representações culturais das crianças, jovens, adultos e idosos sobre a prática corporal e seus representantes (NEIRA, 2019).

Neves (2018, p. 72) considera que “existem três tipos de mapeamento das manifestações corporais: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes”. Nas três possibilidades, o mapeamento sempre auxilia os professores e professoras a definir os temas de estudo e a desenvolver os planos de ensino em conexão com a comunidade, valorizando o seu patrimônio. Por isso, Bonetto (2016) vinculou esse procedimento didático com o princípio ético-político do reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

Esse princípio tem inspiração no pensamento de Paulo Freire (2005). Apropriando-se dos seus ensinamentos, Neira (2016b, p. 88) afirma que “não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim, valorizar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas”.

Ao tomar as práticas corporais como textos da cultura produzidos pela linguagem corporal, Neira e Nunes (2009, p. 241) afirmam a necessidade do envolvimento de docentes e estudantes em “uma cuidadosa ‘leitura e interpretação’ dos múltiplos aspectos envolvidos”.

A intenção é dismantlar os mecanismos que produzem e perpetuam modos de significar pejorativos atribuídos à

brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte cultivados pelos grupos minoritários e aos seus representantes. Por meio da leitura, os estudantes analisam, sob diversos ângulos, o formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Ou seja, a infinidade de aspectos passíveis de leitura remete à problematização da existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem as vivências (NEIRA, 2019, p. 63).

As *vivências* são as experimentações corporais das brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas. Elas acontecem, inicialmente, tomando como referência o modo como a prática corporal ocorre na sociedade, a compreensão inicial das crianças, jovens, adultos e idosos, para, em seguida, sofrerem ressignificações e modificações em conformidade com o que pensam e fazem os sujeitos e as condições da escola. Ou seja, há espaços nas aulas culturalmente orientadas para que os estudantes vivenciem as práticas corporais de diferentes maneiras, com suas características (regras, fundamentos, etc.) oficiais, tradicionais e hegemônicas, mas também de formas adaptadas e inventadas/criadas pelos sujeitos que delas participam.

Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física é a despreocupação com a performance motora segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (tamanho da turma, disponibilidade de espaço, tempo, materiais, etc.), o professor ou professora estimula o grupo a vivenciar os esportes, lutas, brincadeiras, danças e ginásticas no formato conhecido para, se necessário, reelaborá-los com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por todas as práticas corporais. (NEIRA, 2019, p.66)

Neira (2011a, p. 123) esclarece que “no que tange às vivências corporais multiculturalmente orientadas, sua característica distintiva das outras propostas do componente é a prática acompanhada de leitura e reflexão”. Em pesquisa recente, o autor ratifica a relevância das vivências corporais como procedimento didático do currículo cultural, mas ressaltou que,

Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para a remodelação das práticas, a participação dos alunos e alunas envolve também a identificação de aspectos que possam ser modificados e a incorporação de mudanças à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino. Enquanto uma parcela dos estudantes vivencia, outra faz a leitura, análise e sugere modificações. Considerando que as representações que possuem sobre a prática corporal foram construídas com base na sua ocorrência social, a tentativa de vivenciá-la dentro da escola (com os limites que esse ambiente apresenta), na maioria das vezes levará à reconfiguração do modo como a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são vistos. Logo, o currículo cultural reconhece os significados hegemônicos, mas não os impõem aos estudantes (NEIRA, 2019, p. 68).

Oliveira Junior (2017) considera que na perspectiva cultural a vivência é sempre seguida da *ressignificações* destacando-as como, ocasiões onde os/as estudantes dançam, lutam, brincam, fazem ginásticas ou esportes, quanto têm oportunidade de experimentar roupas e uniformes característicos das práticas corporais, podem manipular objetos, equipamentos e materiais ou

visitam os espaços onde as manifestações ocorrem, entre outras situações que permitem a recriação dos significados comumente atribuídos às práticas corporais. Neira (2019, p. 68) sintetiza o procedimento da *ressignificação* ao explicar que “ressignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural”. Oliveira Junior (2017, p. 96) considera que “a resignificação decorre da produção cultural, ou seja, do esforço que os sujeitos da educação empreendem para reconstruir a vivência das práticas corporais na escola, bem como das atividades de aprofundamento e ampliação”.

Neira e Nunes (2009, p. 242) anunciam “o currículo pós-critico como prática de significação” o que foi corroborado por Neves (2018, p.131): “o currículo cultural é uma prática de resignificação”. Este autor investigou cuidadosamente a resignificação e defendeu que ela acontece desde os momentos iniciais de mapeamento, quando diferentes significados são confrontados.

Durante as aulas ocorreram diferentes processos de resignificação, afinal, o contato de um discurso com um outro produz outras possibilidades de ver. Nesse movimento, o signo deixa de ter apenas um único significado. A representação cultural que os estudantes exteriorizam não some, não é apagada nem tampouco substituída, no decorrer do processo ela pode ser hibridizada, na medida em que é interpelada por outras significações (NEVES, 2018, p.131).

O mesmo autor analisa que “a resignificação pode ter um efeito rápido e provisório” (idem, p. 27) e destaca a importância do procedimento didático do *aprofundamento*. Prosseguindo na sua análise, Neves relata um acontecimento vivenciado durante a tematização do maracatu junto a uma turma de jovens e adultos em uma unidade de ensino da capital paulista, para exemplificar a potência de atividades de aprofundamento na desconstrução de preconceitos.

Daí a importância do procedimento didático do aprofundamento. Entre uma atividade na sala de informática para pesquisar sobre o maracatu e outra, cujo objetivo era mostrar um panorama da história dos negros e suas manifestações culturais, a desconstrução de ideias preconceituosas em alguns alunos parece ter acontecido de forma abrupta.

Na literatura sobre o currículo cultural, o procedimento do aprofundamento tem sido anunciado como aquele que busca detalhes da prática corporal, mergulha nos elementos que a compõem e caracterizam, mas que não foram identificados nas primeiras leituras. Já a ampliação tem a intenção de disponibilizar discursos e informações sobre as práticas corporais que não foram consideradas pelos estudantes. Para tanto, recorre a diferentes interlocutores e fontes.

Enquanto situação didática, o aprofundamento pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, aborda saberes que não emergiram nas primeiras leituras. A ampliação, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então. . (NEIRA, 2019, p. 70).

Bonetto (2016, p. 111) associou esses procedimentos ao princípio ético-político da *ancoragem social dos conhecimentos*⁴ e considerou que:

[...] são atividades didaticamente complementares. Ainda

4 Neira e Nunes (2009) apoiaram-se em Moreira e Candau (2003) para abstrair o princípio que orienta os professores a partirem da ocorrência social das práticas e empreenderem consistentes análises com objetivo de compreender o contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em estudo. Neira (2019, p. 70) enfatiza que “além de proporcionar outros olhares, a ancoragem ajuda a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação”.

temos que, de certo, um material didático utilizado em aula, como um vídeo ou uma entrevista com praticantes, pode ampliar e aprofundar em uma mesma aula. Basta que o material utilizado trate de um conteúdo que o professor está trabalhando com a turma, e que em outro momento, traga também outros olhares sobre estes discursos. Por exemplo, uma atividade de assistência a um vídeo, onde o professor seleciona um filme que tematize as regras do futebol de campo na perspectiva dos próprios jogadores, mas que, na sequência, também ilustre a fala de um árbitro e/ou de um torcedor sobre a questão das regras.

Apesar de reconhecer que podem ocorrer ampliação e aprofundamento na mesma aula, mais adiante o pesquisador propõe que a referência para definir os procedimentos não seja os saberes individuais dos estudantes, mas sim os conteúdos abordados nas aulas precedentes.

Aqui cabe uma ressalva, entendemos que a referência não deve ser o que cada um sabe sobre o tema, assim, certamente, um texto poderia levar alguns alunos a aprofundarem seus conhecimentos enquanto outros a ampliam mediante o acesso a representações até então desconhecidas. Não obstante, entendemos que o referencial deve ser os conteúdos abordados até o momento pelo professor (Idem, ibdem).

O *registro* e a *avaliação* foram objetos dos estudos, respectivamente, de Müller (2016) e Escudero (2011). Os registros são realizados de diferentes formas: os professores e professoras fazem anotações diversas, em um caderno, no diário ou no próprio celular, gravam áudios, produzem imagens, fotografias e vídeos e, ainda, recorrem aos desenhos, textos e falas das crianças, jovens e adultos, produzidos e enunciados ao longo de toda tematização.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUDEIRO, 2011, p. 101)

Müller (2016) comparou a função dos registros àquela desempenhada pelo aplicativo *Waze*⁵, ou seja, oferecer orientações sobre o caminho a seguir. E também destacou sua importância para a “reorientação da rota” durante a tematização. Müller e Neira (2018, p. 798) enfatizam que “não há como negar que os registros exercem um papel preponderante na avaliação da rota percorrida pelo professor e seus alunos”.

Os estudos, apontamentos e reflexões gerados a partir das análises contidas na presente pesquisa afirmam a importância dos registros docentes como material empírico para a avaliação do trabalho realizado junto às crianças. Um bom registro – e bom registro, entende-se por um bom leque de formas de registrar – consegue produzir a maior quantidade possível de informações, abarcando questões que poderiam passar despercebidas caso não houvesse um olhar atento (MÜLLER, 2016, p. 146).

⁵ Waze referência a aplicativo baseado na navegação por satélite e que contém informações de usuários e detalhes sobre rotas, dependendo da localização do dispositivo portátil na rede.

Metaforicamente falando, Escudero (2011) representou a avaliação no currículo cultural como uma escrita autopoiética, nas suas palavras, “um texto provisório produzido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras” (p. 163). Essa escrita é alimentada e orientada pelas observações realizadas pelos professores e professoras e pelos registros produzidos por docentes e discentes ao longo do trabalho e a preocupação recai sobre a prática educativa, conforme destaca Neira (2019, p. 74),

A avaliação no currículo cultural, para além da observação, apoia-se nos registros elaborados pelo docente ou discentes. As anotações durante ou após as aulas, filmagens, fotografias, gravações em áudio ou, até mesmo, os diversos aplicativos disponíveis nos celulares e smartphones, figuram entre os recursos mais utilizados. Também convém recolher e arquivar exemplares dos materiais (desenhos, escritos, imagens, etc.) produzidos pelos estudantes durante as aulas ou a partir delas. A análise cuidadosa desses materiais subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e propicia a observação de indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das aulas.

Esse conjunto de procedimentos didáticos (mapeamento, vivências, leitura, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) colocados em ação nas aulas de Educação Física recebe o nome de tematização. Neira (2016b, p. 87) considera que “a tematização consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal”.

As noções de tematização e problematização presentes na proposta do currículo cultural, especialmente nas obras de Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011a, 2011b) foram escrutinadas na pesquisa realizada por Santos (2016). O autor localizou a inspiração inicial dos conceitos em Paulo Freire (temas geradores) e, inspirado na discussão travada por Corazza (1997) efetuou uma reterritorialização com base no pensamento pós-estruturalista, com o intuito de redimensionar a ação pedagógica.

Santos (2016, p. 126) ensina que a tematização faz-se, portanto, como um estudo da prática corporal, que se desenrola durante um dado tempo-espço do currículo, a partir da potencialização dos discursos sobre o tema em voga.

a tematização não é um momento estanque do currículo cultural da Educação Física, justaposto antes ou após de um dado princípio ou procedimento didático. Ela abarca todo o processo de ensino-aprendizagem que se desenrola em torno do estudo da prática corporal e de sua ocorrência social. Do mapeamento inicial à avaliação final, os saberes eclodem em platôs abertos e rizomáticos, sempre suscetíveis à criação de novos problemas e conceitos.

Quanto à problematização, os resultados da pesquisa do mesmo autor permitiram compreendê-la como uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural. Ou seja, a problematização está presente o tempo inteiro e movimentada a tematização, seja emergindo como “artefato da prática pedagógica” ou transmutando-se “em força criativa do pensamento” e sempre como “ato-potente” e “intencionador” da desconstrução⁶.

é a problematização que permite a ‘fervura do caldo’, fazendo a tematização mover-se por interpelações”. Dito de outra

⁶ A intenção da desconstrução, especialmente de preconceitos e enunciados pejorativos, está sempre presente na ação do currículo cultural. Desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (COSTA, 2010, p. 140). Porém, “a desconstrução nunca é, de fato, alcançada e, caso fosse, deixaria de ser “desconstrução”, rompendo com o caráter aberto da significação sobre o próprio conceito” (SANTOS, 2016, p.161).

forma, a problematização tece a tematização, sinalizando para possibilidades de investidas do professor no (re)planejamento das aulas. Quanto mais se problematiza, maiores são as chances da tematização manter-se atenta ao processo de fixação simbólica, dada a intensificação da circulação dos discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. Sob essas circunstâncias, a ação do/a professor/a é continuamente (re)centralizada, colocada em devir. Com a problematização, a tematização torna-se permeável a agenciamentos inesperados, desruptivos e criadores, que prolongam as linhas do currículo em ação (sinalizam para o próximo conteúdo, marcador social... o próximo passo! A próxima tormenta!) (SANTOS, 2016, p. 159).

Após reconhecer a presença dos procedimentos didáticos na ação de professores que afirmam colocar em prática a proposta, Neira (2019, p.78-79) enfatiza que “não há uma ordem a ser cumprida nem um modo correto de começar ou terminar o trabalho pedagógico (...) docente e discentes vão tecendo o currículo ao seu modo e em profunda sintonia com as condições disponíveis”. Santos (2016) defendeu que as tematizações se constituem rizomaticamente e agrupam múltiplas formas de significação, valorizando um saber que é sempre da experiência (LARROSA, 2002).

Do engajamento...

Encontramos em hooks (2017)⁷ o conceito de *pedagogia engajada*. A intelectual negra inspirada em Paulo Freire no pensamento feminista e pós-colonial, é defensora da *educação como prática da liberdade*. A autora considera que o compromisso com esse tipo de pedagogia é expressão de ativismo político, leva no bojo a disposição de ser responsável, impele a ser constantemente criativa na sala de aula como também sanciona o envolvimento com os alunos fora desse contexto.

“A pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2017, p.21). A autora também chama atenção que “quando a sala de aula é realmente engajada ela é dinâmica. É fluida. Está sempre mudando” (p.212). E que o compromisso com a pedagogia engajada acarreta riscos, é cansativo e fisicamente esgotante e tem sido assumido por professores progressistas dispostos a tornar sua prática de ensino um foco de resistência contra os sistemas de dominação.

O currículo pós-crítico da Educação Física tem sido “uma alternativa curricular a favor das diferenças e da formação de sujeitos solidários e politicamente engajados” (NEIRA, 2019, p.17). Nunes, H. (2018) partilha dessa ideia quando ressalta a potência do conjunto dos princípios e encaminhamentos pedagógicos da Educação Física cultural no trato das diferenças. O autor analisou relatos das experiências desenvolvidas por professores que colocam a proposta em ação e concluiu que:

[..] ao analisarmos os relatos de experiências, visualizamos processos didático-pedagógicos empregados pelos docentes que priorizaram um constante movimento pela valorização das diferenças e, não menos importante, uma ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes, qualificando-os à leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua reconstrução crítica. Tais situações didáticas potencializaram a produção de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e, ao menos por alguns momentos, rupturas e sublevações que impulsionaram ações a favor da diferença, configurando uma Educação Física da multiplicidade. (NUNES, H. 2018, p.141)

Sobre a diferença, hooks (2017, p.173) assim se posiciona:

7 A grafia em letras minúsculas – bell hooks é adotada pela própria autora e consta de toda a sua produção.

Hoje em dia, quando a 'diferença' é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar em 'hibridação' e 'cruzar fronteiras', mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino.

Tomadas em seu conjunto, as pesquisas realizadas no âmbito do Gpef permitem considerá-lo uma *comunidade pedagógica* no sentido adotado por Hooks (2017), qual seja, um espaço onde pessoas diferentes, dispostas a mudar suas práticas de ensino, conversam e colaboram entre si, buscando ultrapassar fronteiras. Em comunicação recente, Bossle (2018) destacou o trabalho desenvolvido como exemplo, na área da Educação Física, de esforço com a formação de *professores intelectuais transformadores*. Para o autor,

(...) é possível perceber os esforços com a formação de professores intelectuais transformadores em grupos de pesquisa e com pesquisadores brasileiros (não exclusivamente na perspectiva da pedagogia crítica, mas em outras acepções e contemplando outras possibilidades teóricas para essa abordagem). É o caso dos estudos realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), desde uma perspectiva teórica pós-crítica de entendimento do currículo da Educação Física escolar e dos significados produzidos nas práticas educativas, em que são confrontados os aspectos produtores e reprodutores das desigualdades sociais. Talvez não haja a ênfase no emprego da expressão "intelectual transformador", mas, claramente, é o que os estudos produzidos por professores e pesquisadores do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da FEUSP têm realizado muito bem. (BOSSLE, 2018, p. 24)

As pesquisas realizadas e as experiências relatadas testemunham o engajamento dos professores e pesquisadores na produção de uma pedagogia engajada para afirmação das diferenças, como podemos identificar nos seguintes excertos.

Destaco que a postura politicamente engajada do grupo de professores(as) participantes, somada às experiências deles(as) com o currículo cultural da Educação Física, bem como, ao desejo de estudarem, debaterem e refletirem sobre prática pedagógica, coadunaram com as expectativas da pesquisa e, fundamentalmente, com os pressupostos da tematização e da problematização. (...) [aprendemos] que a artistagem do currículo sob uma perspectiva rizomática e de afirmação da diferença exigiu – e exige cotidianamente – dos(as) professores(as) semelhante postura, ou seja, a de um constante enfrentamento e posicionamento ante as inúmeras redes de força que se estabelecem nas escolas e na sociedade mais ampla e que, por vezes, tensionam ao fechamento em identidades hegemônicas (SANTOS, 2016, p.162).

Atuar pedagogicamente no intento de possibilitar que os estudantes compreendam o intercâmbio das identidades e dos discursos que cercam as práticas corporais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento social, requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal (NUNES, H., 2018, p.139).

Os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural enfrentam os cânones da escolarização moderna e da Educação Física convencional quando mapeiam o patrimônio da comunidade, reconhecem seus saberes e os incorporam ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece ao propor situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem as escolas. Desafiam cotidianamente os 'guardiões do currículo' ou os defensores de uma especificidade da área centrada na execução de movimentos ao programarem atividades de ensino que escampam da tradição. Em todos esses casos, sem exceção, os conhecimentos trabalhados extrapolam a gestualidade, o discurso da ciência, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos (NEIRA, 2019, p. 97-98).

Considerações provisórias

A análise das produções sobre a perspectiva cultural da Educação Física nos permite reconhecer que a proposta está em constante produção e "metamorfose". Inicialmente, inspirou-se teoricamente no multiculturalismo crítico e nos estudos culturais, mas as últimas pesquisas flertam com o pós-colonialismo e, principalmente, com o pós-estruturalismo. Identificamos que existem *princípios ético-políticos* e *encaminhamentos pedagógicos* que caracterizam apenas momentaneamente a proposta, pois submetidos às análises de professores e pesquisadores estão sendo ampliados, revistos e/ou ressignificados. Há também um engajamento na afirmação das diferenças e na tentativa de formar sujeitos solidários.

Nesse sentido, é que vislumbramos a proposição como uma *pedagogia engajada*, e consideramos que o currículo cultural e seus/suas artistas têm sido assim, ativistas políticos/as que persistem na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática. Por hora, esse vem sendo o desafio e a aposta dessa comunidade pedagógica que, recusando a hegemonia e unanimidade, busca encontrar-se e produzir-se com as crianças, jovens, adultos e idosos nas aulas de Educação Física.

Nossas considerações encontram limites nas escolhas teórico-metodológicas que fizemos, tendo em vista que optamos por considerar apenas parte da produção bibliográfica produzida no Gpef/USP, não sendo possível explorar a totalidade da produção veiculada no site do próprio grupo, bem como, desconsiderando trabalhos externos ao grupo. Sendo assim, fica o convite para novas incursões e outras análises possíveis e bem-vindas.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONETTO, Pedro Xavier R. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**. São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017.

BORGES, Clayton César de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BOSSLE, Fabiano. Nosso "inédito-viável": professor de Educação Física intelectual transformador. In **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira**. MALDONADO, Daniel Teixeira. NOGUEIRA, Valdilene Aline. FARIAS, Uirá de Siqueira. (Orgs.) Curitiba: CRV, 2018.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-88. Agosto/1999.

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

CARVALHO, Marília Menezes Nascimento Souza; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

ESCUADERO, Nyna Taylor G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavallo**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petropolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Maria Emília. **Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e**

reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emília. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física.** 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural.** 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES. Alice Casemiro. Teorias Pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

MACEDO Elina Elias. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche.** 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MARTINS, Jaqueline Cristina Jesus. **Educação Física, Currículo Cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades.** 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2019.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”:** relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2013.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio B; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, maio/jun./jul./ago., 2003.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Artur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores.** 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011b.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011c.

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 03-29. 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016c.

NEIRA, M. G. Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física. **Utopía y praxis Latinoamericana**, v. 27, p. 41-55, oct-dic. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28 jan./mar. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Edição. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

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.2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. Volume 1.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2014. Volume 2.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo, PHORTE, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**: São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.) **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2018.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2018.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de educação física. In: FERNANDES, Celina (Org.). **Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: Revelando Desafios, Tecendo Ideias**. Curitiba – PR, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana, 2017a. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

SANTOS, Ivan Luís. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. e85.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição, 7ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

Recebido em 27 de dezembro de 2019.

Aceito em 23 de março de 2020.