

A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DO INUSITADO

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA
MARCOS GARCIA NEIRA



A perspectiva cultural da Educação Física, também chamada currículo cultural da Educação Física ou, simplesmente, Educação Física cultural se mostra alinhada à função social da escola na contemporaneidade e à constituição de pessoas solidárias, quais sejam, aquelas que afirmam o direito às formas democráticas de viver, ser, dizer e fazer as práticas corporais. Tarefa por demais complexa, dado que a sociedade hodierna é balizada no neoliberalismo, na globalização e na desigualdade social. Em tal configuração, ganha força a ideia do sujeito empreendedor de si (DARDOT; LAVAL, 2016), bem como a naturalização do acúmulo de capital por uma parcela ínfima da população (SOUSA SANTOS, 2010), particularidades que corroboram a ideia de apagamento dos corpos que performatizam a diferença.

É nesse contexto que emerge a Educação Física culturalmente orientada, concepção de ensino que defende o direito à vida, por isso, preconiza a formação de sujeitos que questionam os mecanismos que constituem e perpetuam as diferenças, afirmando a sua existência. Trata-se de uma proposta que faz circular os conhecimentos até então subalternizados, tidos como não importantes ou como menores do que os saberes euro-estadunidenses (hegemônicos no tocante às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), promovendo um deslocamento de perspectiva, entendendo que o centro do mundo é onde o sujeito se situa (SOUSA SANTOS, 2010). O currículo cultural se inspira nos estudos que questionam as heranças da colonialidade do saber, do poder e do ser, baseadas numa matriz salvacionista.

Em suma, docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação buscam, inspirados/as nas chamadas teorias pós-críticas do currículo e

agenciados/as por princípios ético-políticos, promover por meio de cenas didáticas, condições para que crianças, jovens, adultos/os e idosas/os sejam capazes de compreender e questionar as relações estabelecidas na ocorrência social das práticas corporais com vistas a afirmar as diferenças historicamente violentadas e dizimadas pelo necroestado brasileiro.

Cabe reforçar que, na Educação Física cultural, a cultura é tomada como um campo de disputas pela validação de significados (HALL, 2016), refutando, então, a ideia de alta e baixa cultura e, por conseguinte, o papel da escola como instituição transmissora da “verdadeira” cultura por meio do currículo. Por consequência, o currículo é um território contestado, um espaço de conflitos, de lutas pela significação das coisas do mundo (SILVA, 1995). Essa concepção abre caminhos para experiências pedagógicas que validam os saberes pertencentes à cultura paralela à escola, desvalidam os binarismos que ratificam preconceitos materializados na LGBTQIA+fobia, machismo, racismo, entre outros, além de possibilitar a tematização de práticas corporais de origens diversas, valorizando as culturas dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea (NEIRA, 2019).

Hall (2016) explica que a linguagem faz circular os significados porque opera como um sistema representacional baseado nos signos. “O sistema de signos de uma língua é um produto de forças sociais que impedem que ele seja livre ou produzido por qualquer pessoa de forma independente” (NUNES, 2016, p. 34). Nada mais que um meio através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados em inúmeros “textos” produzidos e reproduzidos pelos grupos sociais. Eis o lugar das práticas corporais, pois correspondem a textos elaborados pela linguagem corporal.

Nesses termos, a cultura deixa de ser vista como algo que possui (des)valor, quantificável e passa a ser compreendida como referência de leitura dos códigos que circulam em determinados espaços.

Embora, sob essa ótica, toda perspectiva curricular possa e deva ser considerada cultural, os currículos ginástico, esportivista, desenvolvimentista, psicomotor, críticos e da saúde renovada, orientam suas práticas para o movimento, mobilizando o entendimento acerca de seu significado a partir das definições da física, da biologia, da psicologia, do materia-

lismo histórico e da teoria da ação comunicativa. Já o currículo cultural, ao entender a cultura como campo de lutas pela validação de significados e as práticas corporais como textos culturais, coloca a cultura no centro do processo, organizando e desenvolvendo situações didáticas que propiciem o acesso aos vários significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como às pessoas que delas participam. (NEIRA; NUNES, 2022a)

A proposta da Educação Física cultural reconhece que o componente está na área das Linguagens e considera que toda prática corporal é passível de leitura, ressignificação e produção. Os campos teóricos que inspiram o currículo cultural ajudam a compreender que a existência de um discurso normalizador que pressupõe uma ordem natural das coisas, acaba por suscitar a ideia binária de certo e errado, de legitimidade e ilegitimidade.

No contexto pandêmico vivemos uma série de transformações culturais decorrentes da propagação da alteração no modo de vida das pessoas, por intermédio da definição de protocolos de segurança sanitária, entre outros hábitos adquiridos com vistas a evitar a contaminação por Sars-Cov-2, o que fez aparecer nas mídias o jargão “novo normal”. A ideia de que o que conhecemos está ameaçado pelo desconhecido possibilita uma espécie de fuga, de autoproteção, seguindo uma lógica que parece partir da afirmação de que, já que o que conhecemos está sendo ameaçado por um vírus, temos que imediatamente nos habituar ao novo normal. O novo normal era ficar em casa, higienizar as mãos com álcool em gel e usar máscara específica para evitar o contágio. Ok, tudo era válido, mas quem eram as pessoas que podiam agir de acordo com o novo normal? Considerando as crises política e econômica que assolaram o Brasil e o custo dos materiais necessários para proteger-se somado à premência da obtenção do sustento que impelia os segmentos mais vulneráveis a saírem de casa, deslocando-se no transporte público quase sempre lotado, o que se viu é que o novo normal não passou de um discurso para grande parcela da população brasileira.

Para Foucault (1987), o discurso funciona como dispositivo de controle, por meio dele criam-se regras, vigilância e punição daqueles que não as cumprem. Os estudos feministas decoloniais avançam no conceito de controle e defendem que a colonialidade do poder, do saber e do

ser (CURIEL, 2020, p. 144) precisa ser denunciada e combatida. Sobre a colonialidade do poder a autora argumenta que

[...] colonialidade do poder implica relações sociais de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, pelo controle do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento e a autoridade, e seus instrumentos de coerção.

Nesse sentido, o sistema CONFEF/CREF, reiterou seu projeto de regulação dos corpos (NEIRA; BORGES, 2018), operando por meio da colonialidade do poder ao exercer pressão para que a prática de exercícios físicos assumisse um caráter de essencialidade durante a pandemia, a fim de que as academias de ginástica, clínicas, clubes e estúdios pudessem reativar suas atividades econômicas, interrompidas devido à necessidade de distanciamento social. O currículo cultural não compactua com essa conduta, entendendo que o ideal seria possibilitar a compreensão dos riscos que o vírus representava e das maneiras de nos mantermos em segurança.

O conceito de *colonialidade do ser*, outro conceito importante retomado pelo feminismo decolonial, em que a humanidade de certas populações (sobretudo indígenas e afrodescendentes) é negada por ser considerada um obstáculo para a cristianização e para a modernização. Essa negociação do ser (Dasein) foi a justificativa para escravizar essas populações, tomar suas terras, promover guerras contra elas ou simplesmente assassiná-las (CURIEL, 2020, p. 145).

Ao considerar que o professor ou professora está agenciado pelos princípios ético-políticos da justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição ao daltonismo cultural, reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade, ancoragem social dos conhecimentos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes, o currículo cultural se mostra um po-

tente instrumento de afirmação do direito à existência do ser subalternizado pela colonialidade.

[...] *colonialidade do saber* - outro conceito que o feminismo decolonial retoma-, um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento. O conhecimento, nessa visão deve ser neutro, objetivo, universal e positivo (CURIEL, 2020, p. 145).

A Educação Física lida com a falta de legitimidade há um bom tempo, sendo considerada disciplina de segunda classe (FURTADO; BORGES, 2020) e, portanto, descartável. Em muitas redes de ensino, o componente curricular enfrentou um certo abandono nos momentos iniciais da pandemia. Sequer foi mencionado no primeiro documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (*Trilhas de Aprendizagem*) com vistas a orientar as atividades docentes durante o chamado ensino remoto emergencial. A colonialidade do saber pode ser observada na Educação Física por duas vias, a da deslegitimidade enquanto componente curricular importante na formação das novas gerações e da hierarquização dos saberes que pressupõe que os conhecimentos essenciais da Educação Física provêm da Medicina e da Biologia, enquanto sua interface com as ciências humanas foi desprezada pelo órgão regulador, para quem talvez fosse mesmo desconhecida. (NEIRA; BORGES, 2018).

A proposta do currículo cultural parece se empenhar em refutar as ideias da colonialidade do poder, do ser e do saber. Considerando que as teorizações são afetadas por quem as escreve, que, por sua vez, é afetada/o por leituras variadas, desde as textuais até as vivenciais e, além disso, os conceitos são mutáveis, influenciados pelas mudanças da sociedade, da cultura. É importante salientar que nem sempre os elementos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física foram compreendidos tal como hoje.

Inicialmente, a proposta ancorou-se nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Mais tarde, fortaleceu-se com as análises do pós-estruturalismo (NEIRA; NUNES, 2022a), pós-colonialismo (SANTOS

JÚNIOR, 2020), teoria queer (AUGUSTO, 2022), estudos de gênero (NASCI-MENTO, 2022) e filosofia das diferenças (VIEIRA, 2022; BONETTO, 2021). Os princípios ético-políticos já foram considerados princípios básicos (NEIRA, NUNES, 2009), alicerces (NEIRA, 2011) e atualmente são vistos como formas de agenciamento dos professores e professoras (BONETTO; NEIRA, 2019).

Vamos a eles: *reconhecer nossas identidades culturais* - Neira e Nunes (2009) apontaram a importância de docentes reconhecerem a própria identidade cultural quando da escolha da prática corporal a ser tematizada, entendendo a importância do reconhecimento da identidade docente no processo de elaboração dos encaminhamentos pedagógicos; *proporcionar justiça curricular* - na intenção de selecionar práticas corporais que pertencem aos grupos sociais que frequentam a escola em questão, oportunizando a participação do alunado e proporcionando efeitos nas/os estudantes que tivessem relação com os grupos sociais que compõem a escola; *descolôniação do currículo* - com o objetivo de resistir à hegemonia de práticas eurocentradas e estadunidenses, criando enunciações de outras formas de concebê-las ou priorizando a tematização de práticas de outras origens, como africanas, brasileiras, entre outras contra hegemonias; *evitar o daltonismo cultural* - reconhecendo o repertório cultural amplo e diversificado do alunado, valorizando a multiplicidade da cultura que permeia a escola, evitando tratar da mesma forma todas as pessoas envolvidas na tematização, com esse princípio é possível ver que as crianças, jovens, adultas/os e idosas/os operam de maneiras diferentes numa mesma aula; *ancoragem social dos conteúdos* - o/a professor/a agenciado/a por esse princípio permite entender que as práticas corporais carregam consigo marcas históricas, políticas e econômicas dos grupos sociais que regularmente as acessam e praticam, além disso, compreende-se que uma mesma prática pode ser reelaborada e reconfigurada a depender das significações acessadas e produzidas a seu respeito.

Compreendendo que as narrativas docentes permitem entender o que se faz no chão das escolas, Neira (2011) analisou os relatos de experiências das/os professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural em ação. A partir daí, aos então chamados alicerces da Educação Física cultural,

se somaria a *articulação com o projeto político pedagógico das escolas*, devido à preocupação do professorado em não tematizar práticas corporais que estivessem descoladas da instituição em que lecionavam. Além disso, houve o entendimento de que as/os docentes não estavam apenas preocupadas/os com a própria identidade cultural, em verdade, as/os professoras/es procuravam alinhar suas tematizações com o repertório cultural da comunidade circundante.

A ampliação do aporte teórico no currículo cultural permitiu mais um deslocamento de entendimento desses alicerces. Influenciados pela filosofia deleuze-guattariana, Bonetto e Neira (2019) analisaram as narrativas das/os professoras/es em ação, identificando seu agenciamento pelos seguintes princípios ético-políticos: *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos*. Os princípios passaram por uma ressignificação, uma alteração na forma de concebê-los. Deixaram de ser “seguidos” ou “cumpridos” para despertar o desejo, agenciar. Nesses termos, um/a professor/a agenciado/a por determinado/s princípio/s ético-político/as é levado/a a definir uma certa prática corporal como objeto de estudo e a organizar a tematização de uma forma bastante singular. Assim concebidos, os princípios revelam o entendimento que o/a docente possui das coisas do mundo.

Em mais um estudo considerando o fazer de docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação, Santos Júnior (2020), influenciado pelo pensamento decolonial, acrescenta aos princípios éticos-políticos o *favorecimento da enunciação dos saberes discentes*, afirmando que, ao encontrar abertura para se pronunciarem a respeito da prática corporal tematizada, estudantes sentem-se à vontade para expor seus conhecimentos e relatar suas experiências e percepções na realização da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte tematizados, tendo seus saberes incorporados ao currículo da Educação Física. Quando o/a professor/a é agenciado/a por esse princípio ético-político, ele/a busca dentro da engrenagem colonial, rasurar, borrar, dobrar, trazendo para o currículo vivências, narrativas, histórias de vida das subjetividades silenciadas ou esquecidas. É bom que

se diga que tal posicionamento político de combate ao colonialismo reinante não tem nenhuma relação com um favor concedido pela/o docente aos/às estudantes, o que se coloca é a *valorização, a potencialização da enunciação dos saberes discentes*, conferindo-lhes o mesmo grau de importância que os saberes docentes, uma vez que na proposta curricular cultural não intenta ensinar os saberes pré-fabricados, acabados, corretos e imutáveis.

Para Curiel (2020, p. 152), a legitimação dos saberes subalternizados, nesse caso, os saberes discentes, busca

[...] identificar conceitos, categorias, teorias, que emergem das experiências subalternizadas, que geralmente são produzidos coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar realidades diferentes contribuindo com o rompimento da ideia de que esses conhecimentos são locais, individuais e comunicáveis.

A preocupação do currículo cultural está no compartilhamento dos saberes que, atravessados pelas subjetividades que permeiam a escola, podem e devem ser questionados, negociados, ressignificados, valorizados ou descartados, a depender de sua ancoragem social e relevância para a constituição dos sujeitos escolares envolvidos direta ou indiretamente na tematização da prática corporal objeto de estudo.

As pesquisas com o currículo cultural também são profundamente atravessadas pela forma como as/os pesquisadoras/es são agenciadas/os. Afinal, cada campo teórico mobilizado desloca o entendimento dos aspectos da proposta. Os estudos decoloniais, por exemplo, avolumam o rol de campos de inspiração e promovem uma outra forma de conceber os sujeitos da educação, como já se disse, valorizando os saberes discentes. Além disso, modificam o sentido de diferença e passam a compreender que o Outro também é definido a partir das heranças do colonialismo, alertando que as relações de poder estão intimamente ligadas às práticas coloniais de governo. Schwarcz (2019) nos lembra que, no Brasil, esse processo não terminou com a proclamação da República, pois há muito do passado no nosso presente, incluindo as práticas autoritárias vislumbradas com a ascensão do bolsonarismo a partir de 2018.

Nessa esteira, valorizar e entender como legítimas as enunciações dos saberes discentes permitem que se ponha em circulação os conhecimentos que devido à *colonialidade do ser e do saber* ficavam à margem do cotidiano escolar, isto é, do currículo. O que implica reconhecer e abandonar o privilégio epistêmico a fim de garantir que a subalternidade deixe de ser objeto para ser sujeito de conhecimento (CURIEL, 2020).

As pesquisas de Augusto (2022) e Nascimento (2022) inauguram, no currículo cultural, as discussões *Queer* ao mesmo tempo que ampliam as de gênero. Reivindicam a presença do corpo nas produções e nas práticas pedagógicas, enfatizando a existência e necessidade de ruptura da hetero-cisnormatividade que opera para controlar, negligenciar, silenciar e apagar os corpos dissidentes na sociedade em geral, e nas aulas de Educação Física, em específico. Para tanto, em vez de encaminhamentos pedagógicos ou situações didáticas, atravessadas pelas leituras butlerianas, as autoras apostam em cenas didáticas.

[...] é no interior de uma cena que a possibilidade de ser reconhecido, ou não, acontece. Ainda que a situação nos coloque na condição de ação - estar e não ser - talvez a cena seja um elemento potencializador do que vem sendo feito dos currículos culturais da Educação Física para a produção de novas zonas de reconhecimento. Em outras palavras: as normas estabelecem as condições de ser reconhecido, criando os esquemas de inteligibilidade que condicionam, produzem e afirmam as próprias normas regulatórias; os enquadramentos são as tramas que envolvem a cena e sua produção de sentidos; e a cena se constitui enquanto ato/gesto/ação, uma captura do momento em que há a abertura para a sabotagem através de próteses curriculares que possibilitam isso. Essas andanças curriculares não começam agora e não param por aqui. (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022, p. 35).

Como se observa, as reconfigurações do currículo cultural não cessam, uma vez que essa perspectiva se pretende a-centrada, aberta a negociações, embates, disputas.

Tudo o que foi exposto até aqui nos autoriza dizer que as escolhas do professorado são políticas, portanto, algumas práticas são tematizadas e outras não. Ora, mas isso já acontece nos currículos tradicionais e críticos! Justamente aí reside a distinção entre os currículos: uns se posicionam e outros se submetem às imposições do sistema, afirmando que é assim mesmo e que não adianta se posicionar porque as coisas não vão mudar. O currículo cultural pensa de outro modo, que tudo é passível de mudança, a depender das negociações, dos embates, dos posicionamentos, dos tensionamentos, dos agenciamentos, da performatividade dos corpos que constituem a comunidade escolar, da militância, da valorização de culturas até então subjugadas. As transformações acontecem, visíveis ou não. O que o currículo cultural pretende ao advogar a favor do posicionamento político do professorado quando eleger um tema e não outro, é que essas mudanças sejam percebidas e consigam oportunizar aos sujeitos escolares (crianças, jovens, adultos/os e idosos/os) entrar em contato com diferentes formas de ler, ver e viver o mundo, acreditar nas mudanças e, sobretudo, tornarem-se pessoas que entendem, afirmam e defendem as diferenças.

O/A professor/a inspirado/a nos campos teóricos e agenciado/a pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, busca tematizar a ocorrência social das práticas. Mas o que vem a ser tematizar? Trata-se de uma desterritorialização do conceito de tema gerador de Paulo Freire e uma reterritorialização a partir do pós-estruturalismo (SANTOS; NEIRA, 2019). Tematizar não tem nenhuma relação com ensinar, mas sim organizar e desenvolver cenas didáticas que contribuam para fazer circular diversos significados e as nuances da produção da gestualidade da prática corporal em tela, ou seja, ao transformar a ocorrência social de uma dança, ginástica, brincadeira, luta ou esporte em tema, a/o docente recorre a uma gama de recursos didáticos, a depender das condições da escola em que atua, para fomentar uma leitura mais qualificada daquela manifestação, além da sua reelaboração conforme as características do contexto.

Com sua proposta de educação popular, Paulo Freire enfatiza a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico, na construção de seus próprios significados e valores culturais, além de

ratificar as estreitas conexões entre pedagogia e política, entre educação e poder. Mais precisamente, para Freire (1983a), o conteúdo, quando originado na subjetividade das culturas populares, minimiza o risco de o oprimido absorver aquele elaborado sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor. Trata-se de uma posição contrária às propostas curriculares que desprezam o entendimento que os sujeitos-educandos possuem da realidade. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 6).

A tematização no currículo cultural ampara-se na proposta de Corazza (1997), inaugurando a noção de tema cultural. A autora explica que, sempre em disputa, os significados não são construídos, mas problematizados, podendo provocar (ou não) um deslocamento de sentidos, borrar, descolar, questionar, realocar, ressignificar, produzir em rizoma os mapas conceituais que permeiam o tema em questão. Tal entendimento foi transplantado para Educação Física cultural. Quando uma prática corporal é tematizada, não há intenção de fechar seus significados, nem tampouco de ensinar algo pronto. Em outras palavras, não se quer passar adiante um constructo, construir apenas. O que se deseja é elaborar e apresentar, por meio das lentes de suas/seus autoras/es, o que as/os mesmas/os produzem a partir de suas próprias práticas ou a partir das práticas das/os colegas, que são passíveis de leituras e releituras e quase impossíveis de serem reproduzidas.

Não se pretende, portanto, parametrizar, transformar em receita do tipo “em caso disso, faça isso”. O currículo cultural é *artistado*¹, é uma obra de arte elaborada a muitas mãos, discentes, docentes, mães, pais, avós, avôs, tias, tios, irmãs, irmãos, gestoras, gestores, amigas e amigos, outros docentes e demais profissionais da educação, enfim, por todas as pessoas que compõem ou influenciam o contexto escolar, envolvidas com a tematização das práticas corporais, atravessadas pelas formas como ocorrem na

¹ O currículo *artistado* está articulado com uma teoria criadora guiado por uma poética do traduzir (CORAZZA, 2016) “rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, médias e métricas”. Considerando a mutabilidade cultural, favorece a cultura do dissenso, reinventa “significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criam novas linhas de saberes, sentires, fazeres” (p.5).

sociedade, pelas vivências dos sujeitos escolares, pelas teorias pós-críticas e pelo patrimônio cultural da comunidade escolar.

Atribui-se à ‘escrita-curriculo’ um caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisito, é desejado e não evitado. (BONETTO; NEIRA, 2019, p. 9)

Agenciadas/os pelos princípios éticos-políticos descritos até aqui e por aqueles que até então não foram identificados na literatura que subsidia o currículo cultural, docentes desenvolvem situações/cenas didáticas para a tematização das práticas corporais, quais sejam: *mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação* (NEIRA, 2019).

Em dissonância com a noção de sequência didática que estabelece que cada atividade proposta precede outra, pressupondo uma relação de menor para maior nível de conhecimento e ou domínio dos saberes, as cenas didáticas do currículo cultural não são sequenciais, não havendo cronologia ou gradação de conhecimentos. Elas acontecem conforme o desenrolar da tematização. Embora inexista qualquer ordenação, é muito comum que as/os professoras/es iniciem a escrita-curriculo pelo mapeamento do universo cultural corporal da comunidade (BONETTO; NEIRA, 2019) e, em seguida, promovam *vivências* da prática corporal conforme as condições do contexto e a partir das representações das/os estudantes.

O *mapeamento* tem sido considerado como uma cartografia, não se tratando de levantar os conhecimentos prévios do alunado, mas sim de uma pesquisa que o/a professor/a faz para identificar o universo cultural corporal da comunidade, ou seja aquilo que acontece e é acessado sobre as práticas corporais dentro e fora da escola (NEIRA; NUNES, 2022b).

Trata-se de buscar no entorno, no bairro onde moram as crianças, jovens, adultos/as, idosos/as, as práticas corporais nas praças, parques, quadras, academias, ruas, condomínios etc., entre outros espaços em que ocorram as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Há diversas maneiras de se obter essas informações, seja por meio de conversa com a turma ou com demais sujeitos que frequentam o ambiente escolar, seja por observações feitas em tematizações anteriores. Independentemente do formato, o mapeamento é uma cena didática fundamental. Durante o mapeamento são identificadas diversas possibilidades de tematização, cabendo ao/à professor/a definir qual será a prática corporal estudada num dado período letivo, conforme a especificidade da turma; da conjuntura social e política; das condições da escola e uma série de outros fatores a serem considerados.

Ao contrário do que se possa pensar, o currículo cultural não se restringe a conhecimentos teóricos, todas as cenas didáticas tomam como referência a realização efetiva das práticas corporais ou nela se concentram. Entretanto, o foco não é o ensino dos gestos, mas a leitura e produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, atentando às representações cultivadas na comunidade escolar e explicitadas durante a tematização.

A Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social dessas práticas culturais. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um “ensinar a fazer”. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Mas o contato com discursos variados sobre as práticas corporais também se configura como vivência no currículo cultural: assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita

ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e sentir a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores (NUNES *et al.*, 2021, p. 11)

Enquanto os sujeitos escolares vivenciam as práticas corporais, diversos significados são colocados em circulação. O identificar, narrar, questionar, tensionar, disputar esses significados, são modos de *leitura da prática corporal*, entendida como texto produzido pela linguagem corporal em meio à cultura, sendo, portanto, atravessado por vetores de força que determinam quais dessas práticas deve ser exaltadas e quais devem ser ignoradas.

O que se deseja no currículo cultural é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os mecanismos que fixam marcadores sociais nos sujeitos, isto é, as identidades que lhes foram atribuídas e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Ou seja, viabiliza-se ao sujeito das aulas a oportunidade de construir para si outras formas de ser. (NEIRA; NUNES, 2021, p. 14)

Além das formas de ser, o contato com diversos discursos possibilita a construção de novas formas de brincar, dançar, lutar, praticar esportes e ginásticas. Nesse sentido, a leitura das práticas corporais reflete no processo de *ressignificação*, ou seja, na reelaboração da prática corporal tematizada; na produção de outros significados, outros textos da cultura.

É evidente que as vivências não esgotam a circulação de representações das práticas corporais, por isso, as/os docentes recorrem a cenas didáticas de *ampliação*, que implicam entrar em contato com outras gestualidades, outros discursos, preferencialmente distintos dos que emergiram durante a tematização; e de *aprofundamento*, que incorrem na identificação

dos elementos que “influenciaram na composição do seu atual formato” (NEIRA, 2019, p. 70).

A fim de organizar e orientar o planejamento das cenas didáticas, bem como identificar as representações discentes a respeito da tematização em curso, as/os docentes lançam mão do *registro*, que consiste em documentar os acontecimentos, posturas, falas e embates ocorridos durante a tematização, por meio de anotações, desenhos, fotografias, filmagens ou gravações em áudio. Assim como acontece com os demais aspectos da proposta, não há uma maneira correta, nem um modo único de registrar. A despeito da forma ou por quem os registros são confeccionados, pelas/os docentes, pelas/os discentes ou seus familiares (prática muito comum durante o período de isolamento social adotado como medida protetiva decorrente da pandemia de Covid-19 e que forçou à adoção do ensino remoto emergencial em algumas redes de ensino), os registros são uma potente ferramenta para a prática docente. Debruçados sobre o assunto, Müller e Neira (2018, p. 798) concluíram que

[...] as ações didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes; por essa razão, no currículo cultural da Educação Física, é impossível planejar sem a contribuição das vozes discentes. Logo, quanto mais ricos forem os registros e a análise, rotas mais seguras poderão ser traçadas.

É a partir dos registros que as/os professoras/es reorganizam e avaliam sua prática pedagógica. A *avaliação* no currículo cultural da Educação Física não diz respeito a mensurar aprendizagens, tampouco classificar as/os estudantes de acordo com o domínio dos saberes acessados nas aulas, trata-se, apenas, da avaliação do percurso (MÜLLER; NEIRA, 2018). Para completar a intencionalidade política do currículo cultural da Educação Física, professores/as e estudantes borram as representações hegemônicas por meio da problematização e desconstruem as narrativas que reforçam preconceitos e apagam as diferenças. Baseada no registro, a avaliação acompanha os efeitos do trabalho na turma, levando a/o

docente a elaborar novas cenas didáticas que contribuam para qualificar a leitura e a produção da prática corporal tematizada.

Por inexistir um caminho pré-fixado, um modelo ou um passo a passo preestabelecido, as tematizações do currículo cultural não têm um tempo marcado para começar ou terminar. Essa característica lhe conferiu a flexibilidade necessária para enfrentar o inusitado imposto pelas demandas cotidianas, dentre elas, despontou a pandemia de Covid-19. Cada docente junto às suas turmas promoveu a artistagem da Educação Física cultural à sua maneira, sem que isso representasse afastar-se ou negligenciar a proposta. O currículo cultural é assim, acontece sempre que o/a professor/a incorpora e faz valer em suas aulas os múltiplos significados atribuídos às práticas corporais, a começar por aqueles disseminados em meio à comunidade escolar até os veiculados pelas redes sociais, passando pelos valorizados na própria cultura escolar.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyndel_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BONETTO, P. X. R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_12.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL. O esgotamento da democracia liberal. In: **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 377-402.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação Física Escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades e inovação**, Palmas. v. 7, n.10, 2020.

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

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030/3700>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NASCIMENTO, A. S.; AUGUSTO, C. N. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**. Curitiba, ano VII, v. III, p. 24-36, mar. 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/artigos/nascimento_augusto_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas**. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; BORGES, C. C. O. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64150>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.36, n.78, p. 1449-1479, set./dez. 2022a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66095>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 14-38. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_03.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R948J-G34vHkSZsyBn9LsK7z/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_junior_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. SP: Cia das Letras, 2019.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Território contestados: o currículo e novos mapas políticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184- 202.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física menor**. Jundiaí: Paco, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/livros/rubens_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.