

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

NEIRA, Marcos Garcia *

RESUMO

Enquanto terreno de disputas, o currículo da Educação Física tem enfrentado questionamentos quanto aos seus objetivos, métodos de ensino e formas de avaliação. Após as críticas desferidas às intenções de melhoria da aptidão física que marcaram a inserção do componente nas instituições educativas, surgiram propostas fundamentadas na psicobiologia que se mostravam comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor. Na última década do século XX, em sincronia com a democratização da sociedade, o ensino da Educação Física experimentou uma mudança de paradigmas: inspirando-se na pedagogia crítica, passou a adotar as ciências humanas como referencial, substituiu o exercício físico e o movimento enquanto objetos de estudo pela cultura corporal de movimento. Mais recentemente, no esforço de responder aos dilemas enfrentados por uma escola cada vez mais plural e democrática, ampliou seu aporte teórico com as contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, redimensionou sua função social, o objeto de estudo e renovou o seu fazer pedagógico. O presente artigo situa o contexto e os pressupostos dessa proposta curricular denominada “cultural”, explicita os campos conceituais que lhe dão sustentação e, a partir de investigações sobre as experiências realizadas, abstrai os princípios que norteiam as ações docentes e teoriza sobre os procedimentos didáticos que a caracterizam.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Cultura.

* Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação com Pós-Doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), Brasil. Pesquisa a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (www.gpef.fe.usp.br). E-mail: mgneira@usp.br

THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION: ASSUMPTIONS, PRINCIPLES AND DIDACTIC ORIENTATIONS

NEIRA, Marcos Garcia*

ABSTRACT

As a field of contention, the Physical Education curriculum has faced questions about its objectives, teaching and evaluation methods. After criticism of the intentions to improve physical fitness that signalized the insertion of the component in educational institutions, proposals based on psychobiology that were compromised with cognitive, affective-social and motor development were brought up. In the last decade of the last century, in synchrony with the democratization of society, the teaching of Physical Education experienced a paradigm shift: by taking inspiration from critical pedagogy, it adopted the human sciences as a reference, replaced physical exercise and movement as objects of study by corporal culture. More recently, in an effort to respond to the dilemmas faced by an increasingly pluralistic and democratic school, it has enlarged its theoretical input with the contributions of cultural studies and critical multiculturalism, redimensioned its social function and renewed its pedagogical work. This article sets out the context and assumptions of this curricular proposal called "cultural", it explains the conceptual fields that support it and, based on investigations about the experiences made, abstracts the principles that guide the teaching actions and theorizes about didactic procedures that to characterize it.

Keywords: *Physical Education. Curriculum. Culture.*

* Undergraduated in Physical Education and Pedagogy, Master's degree and Doctorate in Education, Postdoctoral in Curriculum and Physical Education, and Habilitation in Physical Education Teaching Methodology. As a Full Professor at College of Education at University of São Paulo, São Paulo (SP), Brasil. Supported by FAPESP and CNPq, he researches teaching practices in Physical Education. He also coordinates a Research Group on Physical Education at School (www.gpef.fe.usp.br). E-mail: mgneira@usp.br

EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: SUPUESTOS, PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

NEIRA, Marcos Garcia *

Resumen

Como campo de discordia, el currículo de Educación Física ha enfrentado cuestiones sobre sus objetivos, métodos de enseñanza y criterios de evaluación. Después de la crítica a las intenciones de mejorar la aptitud física que señaló la inserción del componente en las instituciones educativas, surgieron propuestas basadas en la psicobiología, comprometidas con el desarrollo cognitivo, afectivo-social y motor. En la última década del siglo pasado, en sintonía con la democratización de la sociedad, la enseñanza de la Educación Física experimentó un cambio de paradigma: al inspirarse en la pedagogía crítica, adoptó las ciencias humanas como referencia, sustituyó el ejercicio físico y el movimiento como objetos de estudio por la cultura corporal de movimiento. Más recientemente, en un esfuerzo por responder a los dilemas a los que se enfrenta una escuela cada vez más pluralista y democrática, ha ampliado su aporte teórico con los estudios culturales y multiculturalismo crítico, redimensionado su función social y renovando su trabajo pedagógico. Este artículo establece el contexto y supuestos de esta propuesta curricular denominada "cultural", explica los campos conceptuales que la sustentan y, a partir de investigaciones sobre las experiencias realizadas, abstrae los principios que orientan las acciones docentes y teoriza sobre los procedimientos didácticos que lo caracterizan.

Palabras clave: Educación Física. Currículo. Cultura.

*Licenciado en Educación Física y Pedagogía, Máster y Doctorado en Educación, Postdoctoral en Currículo y Educación Física y Habilidad en Metodología de la Enseñanza de la Educación Física. Es Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, São Paulo (SP), Brasil. Con el apoyo de FAPESP y CNPq, investiga las prácticas de enseñanza en Educación Física. También coordina el Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (www.gpef.fe.usp.br) . E-mail: mgneira@usp.br.

1 INTRODUÇÃO

As reformas curriculares realizadas no Brasil nos últimos vinte anos denotam a intenção de formar cidadãos que possam construir uma sociedade menos desigual. Buscando coerência com tal propósito, não são poucos os sistemas e instituições de ensino que têm revisado objetivos de aprendizagem, conteúdos, práticas educativas e formas de avaliação. Portanto, nestes tempos em que democracia, justiça social, diálogo e inclusão são princípios basilares das políticas públicas em educação, é inconcebível a permanência de currículos que segregam, excluem e estigmatizam. A Educação Física corporifica essa tensão: enquanto algumas escolas e secretarias de educação conferem sobrevida às propostas convencionais¹, outras advogam alternativas condizentes com a contemporaneidade.

Nas vertentes esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, os currículos da Educação Física recorrem à fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais para que os alunos se apropriem da gestualidade esportiva (BORSARI et al., 1980); aprimorem as capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE, 1989); alcancem padrões tipificados de comportamento motor (TANI et al., 1988); ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES, 1999). Em comum, conferem exclusividade às manifestações euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos, transformando-as em meios de disseminação de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder.

Submetidos à análise cultural (COSTA, 2000), esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças. O anacronismo que os acompanha apenas reforça o processo de dominação, subalternização e conflito entre culturas, enquanto o contato fragmentado e instrumental com as práticas corporais acaba por distorcer os seus significados. Com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou em noções restritas de saúde e cuidado com o corpo, qualquer diferença percebida é justificada por características congênitas. É esse o contexto que produz o inábil, incapaz, lento e descoordenado. Objetivando

=====

unicamente comportamentos motores e padrões físicos, as diferenças são ocultadas e os traços identitários camuflados (DAOLIO, 2010).

Quando olhamos o ser humano com óculos naturalistas, enxergamos primeiramente as semelhanças físicas. Por essa razão, as propostas curriculares que adotam a matriz psicobiológica estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos e baseiam seus procedimentos didáticos em teorias que padronizam comportamentos. (CASTELLANI FILHO, 2011). Enquanto políticas de afirmação de identidades, esses currículos podem ser vistos como espaços genderizados², racializados e condicionados pelas questões de classe. Ao legitimarem códigos do esporte, modelos de saúde e padrões de movimento herdados dos cânones culturais, constroem subjetividades e instituem identidades e diferenças. As representações que põem em circulação afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia aceita, renegando qualquer outra possibilidade. Em termos práticos, o resultado é a simplificação das relações, seguida da segregação, resistência ou submissão daqueles que detêm um patrimônio divergente.

Nos anos 1990, os currículos convencionais da Educação Física sofreram um forte abalo quando suas intenções de adequação dos sujeitos à sociedade desenvolvimentista foram questionadas. Inspirados nas pedagogias críticas, pesquisadores da área conceberam a proposta que se tornou conhecida como crítico-superadora (SOARES et al., 1992). Seus autores defenderam que um ensino da Educação Física apoiado no materialismo histórico subsidiaria as camadas populares na sua luta pela transformação da sociedade.

Os dados coletados por Souza Júnior et al. (2011) junto ao coletivo que participou da elaboração dão a entender que a dificuldade de colocar essa proposta em prática, evidenciada nas décadas seguintes, residiu tanto no fato de se tratar de uma construção teórica divorciada de um referencial empírico, quanto da permanência de uma formação docente acrítica. Apesar disso, suas contribuições foram decisivas para a transformação nos fundamentos do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal de movimento).

Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura. Nesse

sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (SOARES, 2004). Dado seu teor expressivo, as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social, intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas.

Mais recentemente, a área incorporou as análises de outros campos teóricos. Referenciada nos estudos culturais (EC) e no multiculturalismo crítico (MC), uma proposta vem sendo experimentada em todos os segmentos da Educação Básica. Procurando colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, ela prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações.

Nessa perspectiva curricular, denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas (NEIRA, 2011a).

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal³, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados.

A existência de investigações⁴ sobre as experiências realizadas com o currículo cultural permite teorizar a seu respeito. É o que se pretende neste trabalho. Após esboçar o contexto que instigou a criação da proposta e aparar algumas arestas epistemológicas dos referenciais que lhe dão sustentação, sintetizaremos os princípios e orientações didáticas que têm inspirado

=====

professores a produzirem uma perspectiva de ensino sensível às diferenças culturais e comprometida com a formação de identidades democráticas.

2. CONTEXTO E PRESSUPOSTOS

Nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (TORRES SANTOMÉ, 2003), a contrapartida é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação por meio da reivindicação da diferença. Como resposta às investidas homogeneizantes do mercado e de setores conservadores, ganha força a afirmação das diferenças. Logo, o desafio no século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento das diferenças, ou seja, a equidade. Não é por acaso que as iniciativas voltadas às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e democrática e as tentativas de corrigir as injustiças cometidas contra as diferenças tenham alcançado as políticas educacionais.

A institucionalização do discurso do direito e igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar, por exemplo, pretende responder positivamente à característica multicultural da sociedade. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) denunciou que a progressão geométrica do número de vagas obteve como resposta a reprodução do mesmo ensino para todos. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo decorre do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir o aceite e a disseminação de determinados referenciais culturais.

A consequência foi o aumento da contradição já existente entre a cultura historicamente privilegiada pelo currículo e as culturas dos alunos. As sequelas avolumaram-se e ganharam visibilidade nas últimas décadas com o ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela não desprezível do alunado. O fato é que a ampliação da heterogeneidade da população escolar fez crescer os pontos de enfrentamento com o Outro. “O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). A questão é que o Outro, agora, está ao lado.

Em busca de caminhos para integração, têm sido produzidos documentos orientadores, diretrizes, materiais didáticos e leis que fomentam o trabalho pedagógico com as representações e conhecimentos elaborados pelos grupos minoritários. O estopim dessas medidas é a constatação do desajuste entre os currículos monoculturais ainda presentes em muitas escolas e o caráter multicultural da sociedade, o que evidencia a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal impropriedade.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, a ideia básica reside na proposição de situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, façam ecoar as vozes das minorias (GIROUX, 2006). Não basta simplesmente matricular as crianças e jovens provenientes de grupos diversos, é necessário democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de uma parcela da população e propõem que, nesse domínio, se encontrem meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer “branco”, “negro”, “mulher”, “homem”. (p. 59).

Os estudos realizados concedem “[...] relevância à crítica dos saberes escolares (...) [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (CARVALHO, 2004, p. 61). Defender que a instituição educativa reconheça as diferenças equivale a dizer que o projeto que a inspirou e caracterizou por séculos precisa ser substituído. A tentativa de reproduzir os objetivos e as práticas de uma escola para poucos está lastreada na relutância em aceitar o novo contexto cada vez mais democrático e multicultural que caracteriza a escola para todos.

Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros autores denunciam os efeitos de um currículo no qual predominam os significados culturais dos grupos posicionados em situação

confortável na escala social. Enquanto alguns perfazem uma trajetória escolar mais tranquila, outros saem em desvantagem, abandonam em meio ao percurso ou pressionam por abertura de espaço aos seus saberes. Do nosso ponto de vista, criar pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo e adotar a negociação cultural como princípio é alternativa capaz de responder às potencialidades desse novo paradigma curricular. Negociar significados é pré-condição para que o Outro presente na escola (e na sociedade) seja reconhecido e para que todos possam compreender e combater os mecanismos que constituem o diferente como inadequado ou pior.

Se aceitarmos que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, a reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos alunos passa obrigatoriamente pela valorização das formas de comunicação. Com base nesse raciocínio, tem-se uma ideia da importância da elaboração de propostas que estimulem o estudo, a criação e recriação das manifestações produzidas pela linguagem corporal.

A linguagem corporal resulta das interações sociais e seu significado se constrói em função das intenções comunicativas das diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SANT'ANNA, 2001). Os signos que compõem a linguagem corporal “[...] são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, que serve para legitimar certa realidade cultural” (McLAREN, 2000, p. 127). Ela se materializa nas práticas corporais, possibilitando aos sujeitos interagirem por meio do seu teor expressivo (DAOLIO, 1995). Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, as pessoas conferem significado a um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridas. Esses produtos da gestualidade são elementos distintivos de um determinado grupo, são traços da identidade cultural dos seus representantes (WIGGERS, 2005).

Se considerarmos que “a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes” (BRACHT, 1999, p. 81), teremos motivos suficientes para trabalhar pedagogicamente a cultura corporal de modo a proporcionar um contexto de invenção, transgressão e produção de sentidos que forneça aos sujeitos, autores ou contempladores, opções de inteligibilidade e relação com a vida, tornando-a objeto de reflexão. Para tanto, é fundamental o entrecruzamento do patrimônio cultural corporal dos alunos, do repertório de outros grupos e

dos significados produzidos pela cultura acadêmica. As experiências realizadas com esse intuito têm buscado, cada vez mais, inspiração no aporte teórico dos EC e do MC.

3. CONTRIBUIÇÕES DOS EC E DO MC PARA O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os EC resultam de uma movimentação teórica e política que revolucionou a teoria cultural na segunda metade do século XX. Seus primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas, consideravam a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” como um traço do etnocentrismo dominante que descartava qualquer realização que não se encaixasse na tradição letrada. A imposição de uma concepção estética era vinculada ao domínio político e a produção cultural vista como uma forma de distinção social. Desde então, os EC reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia e gerações, entre outras. A cultura é o terreno em que as cisões se estabelecem, mas também onde elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos dominados tentam resistir aos interesses dominantes (HALL, 1997).

Os EC compreendem as práticas sociais como textos em que o significado é disputado, negociado, traduzido ou fixado. Na acepção de Costa (2000), é por meio dos textos culturais que as identidades e as diferenças são enunciadas, representadas e marcadas. É na luta pela significação que os sujeitos que ocupam posições assimétricas nas relações de poder são discursivamente produzidos como diferentes.

A partir dos EC, as práticas corporais objetos de estudo no currículo cultural da Educação Física são concebidas sob o modelo da textualidade. Os signos nelas contidos (gestualidade, adereços, regras, dizeres etc.) são interpretados e seus significados submetidos à análise. Por meio de uma investigação, são examinados os dispositivos de identificação e diferenciação que marcaram sua história. Pedagogicamente falando, trata-se de um procedimento crucial, afinal, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

=====

Em semelhança ao que ocorreu com os EC, o multiculturalismo também se originou no hemisfério norte. Bhabha (2003) atribui o seu surgimento à existência de sociedades marcadas pelo embate histórico entre diferentes grupos culturais. Submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construir uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural promovida pelos setores dominantes, os grupos subalternizados⁵ viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato. Na visão de Kincheloe e Steinberg (2012), o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão das diferenças culturais.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo eclodiu nos anos 1960 como um movimento educacional contrário ao currículo universitário tradicional e à política de segregação das escolas. Compreendidos como cultura comum, os currículos de então consistiam na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, cristã, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115). No Brasil, segundo Nunes (2004), apenas no fim dos anos 1990 o multiculturalismo adentrou o espaço educacional.

Candau (2008) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (p. 18). Mediante uma dimensão descritiva, a autora explica que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições e escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Já na sua dimensão propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social.

Nas diversas classificações existentes, é o multiculturalismo crítico (CANDAU, 2014) que fornece os aportes para o currículo cultural. Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua

matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O MC busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o MC, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, tampouco de uma cultura melhor que possa arvorar-se universal. As práticas sociais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença e o preconceito. Silva (2001) é contundente: o MC denuncia os processos institucionais, econômicos e estruturais que sustentam os mecanismos de discriminação baseados na diferença cultural.

Se na contemporaneidade é latente a presença da homogeneização cultural, também é visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa de dominação e subordinação, de contenção e deslegitimação, de apropriação e expropriação, há também contestação, distorção e enunciação. A escola, como espaço que reconstrói a cultura, não pode hierarquizar conhecimentos. O currículo deve fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar do processo democrático.

No campo da Educação Física as tentativas ainda são tímidas. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é preenchido por exercícios psicomotores ou jogos descontextualizados, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar. Ademais, a ausência de uma reflexão sobre as formas pelas quais as diferenças são produzidas dificulta a formação de identidades democráticas. Essa é a razão que leva o currículo cultural da Educação Física a atuar na intersecção entre dois campos teóricos: enquanto os EC fornecem o referencial necessário para identificar os dispositivos de regulação que perpassam as práticas corporais e seus representantes, o MC colabora com o reconhecimento das diferenças e dos diferentes, bem como problematiza o aparato que os produziu.

=====

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTATAÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal dominante. Parafraseando Giroux (2008), trata-se de recorrer à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

A perspectiva cultural da Educação Física não aponta nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Não se arroga a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constitui uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). Não oferece nenhuma garantia de modificação dos comportamentos calcada em ideais regulatórios, busca tão-somente tematizar as práticas corporais e problematizar o tipo de subjetivação que provocam. Esse currículo prioriza a construção de experiências atentas às identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAU, 2003).

Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações de gênero e classe que envolvem os esportes? Ou as questões de religião e etnia presentes nas danças? Por que não indagar o confronto entre o global e o local incrustado nas ginásticas? Kincheloe e Steinberg (2012) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede a compreensão de como operam as relações sociais no mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. O acesso a esses conhecimentos prepara o ambiente para interpelar os significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular (GIROUX; SIMON, 2005). Quando o processo de construção das representações pejorativas da cultura corporal dos excluídos vem à tona, os alunos percebem a conexão com a posição social ocupada por seus representantes. Para desnaturalizar

essas representações, Kincheloe e Steinberg (2012) recomendam que se desentrem os conhecimentos das minorias, posto que sucumbiram à força dos setores dominantes, foram erradicados e desqualificados por não estarem à altura das definições do que se concebe como científico, correto ou benéfico.

Não raro, as manifestações corporais características dos grupos desprestigiados são vistas como estranhas, indignas, primitivas ou exóticas⁶. Para ficar nos casos mais corriqueiros, basta mencionar que a capoeira e o samba, num passado não muito distante, foram proibidos e seus praticantes perseguidos. Situação inversa ao xadrez, cuja procedência nobiliárquica seguida de uma atribuição cognitivista lhe confere *status* e presença em muitos currículos, diferenciando-o dos seus congêneres. É fácil perceber que as práticas corporais privilegiadas na escola coincidem na origem ou nos significados recebidos. O mesmo acontece com as que são evitadas ou proibidas. Sua presença em projetos esporádicos é mera carnavalização.

No currículo cultural, não são os professores que demonstram e descrevem as práticas corporais dos grupos marginalizados, atribuindo-lhes significados para que os alunos os assimilem. Outrossim, criam espaços e constroem as condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas. Daí a importância de estabelecer vínculos com as comunidades a fim de incorporar o seu patrimônio cultural corporal. A valorização desses saberes aproxima os alunos de tradições, particularidades históricas e práticas sociais por vezes desacreditadas pela escola (McLAREN, 1997).

A inclusão de outros conhecimentos no currículo torna perceptíveis os hibridismos e mestiçagens que caracterizam a cultura corporal, desencadeia novos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre aqueles com os quais convivem, além de facilitar o fluxo entre o local e o global, entre a “comunidade de prática” (FANTINATO, 2014) e a sociedade mais ampla. Inspirada nos EC e no MC, a perspectiva cultural da Educação Física equipara, de certa forma, o conhecimento escolar e o conhecimento disponível na comunidade. Tanto um quanto o outro são culturalmente construídos, estão enredados em complexas relações de poder e produzem certos tipos de subjetividade e identidade. É bom que se diga: quando trabalhados em pé de igualdade, possuem um efeito explosivo.

=====

Iniciativas desse tipo nem sempre são bem recebidas. Não são poucas as vozes que se levantam para acusá-las de corruptoras e desviantes da infância e juventude. Como resposta, McLaren (2000) defende a “pedagogia do dissenso”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor um mediador na construção de relações interculturais positivas e ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com o diferente.

As ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e ressignificada. O trabalho pedagógico com qualquer prática corporal de forma descontextualizada incorre na distorção do seu sentido e impede o encadeamento de significações relevantes. Daí a importância do mapeamento da cultura corporal da comunidade. O educador realiza uma pesquisa no entorno, observa os momentos de entrada, saída e os intervalos, troca impressões com os colegas e, principalmente, conversa com os alunos⁷ para levantar informações acerca das manifestações acessadas quando não estão na escola, quer seja pela própria vivência ou pelos meios de comunicação. Convém registrar tudo o que for coletado: como e onde são realizadas as manifestações, quem são seus representantes, como se organizam, quais recursos utilizam, rituais característicos etc.

Uma vez que os aspectos suscitados pelo mapeamento envolvem a prática social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, a definição da temática a ser estudada busca uma articulação com os objetivos educacionais da instituição explicitados no projeto pedagógico e apoia-se na *justiça curricular* (CANDAUI, 2014). Se a pretensão é valorizar as identidades sociais por meio do reconhecimento do seu patrimônio cultural corporal, o currículo precisa contemplar manifestações de origens, participantes, locais de prática, formatos e significados distintos. Trata-se, portanto, de atentar para uma distribuição equilibrada das práticas corporais a serem tematizadas.

O currículo cultural toma de empréstimo a noção de temas culturais desenvolvida por Corazza (1997, 2003). A autora propõe uma reterritorialização dos temas geradores freirianos pela via dos EC, conserva alguns dos significados originais e rearticula outros: “[...] os temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em

tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita” (CORAZZA, 1997, p. 126). Os temas culturais injetam os conhecimentos dos alunos no cenário escolar, transformando-os em conteúdos.

A partir dos temas culturais, a experiência dos alunos é reconhecida e valorizada. O ponto de apego pode ser uma história narrada por um familiar, uma informação captada na mídia ou um relato pessoal. Sempre há alguém que já teve contato com a prática corporal e pode explicá-la ou demonstrá-la aos colegas. Num primeiro momento, as vivências acontecem a partir do formato acessado, em seguida, a turma é convidada a analisá-las. É nesse momento que se dá a negociação de significados por meio da interação coletiva, reorganização da prática, discussão de outras possibilidades e, principalmente, produção cultural. Os estudantes expõem seus pontos de vista e sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato, regras e gestualidade próprias. Qualquer alteração deverá ser experimentada e reelaborada, se necessário, possibilitando o concurso de todos.

No desenvolvimento das atividades de ensino, evita-se o *daltonismo cultural*. Conceito elaborado por Stoer e Cortesão (1999) para alertar os professores sobre o risco de se iludirem com atividades que camuflam as diferenças. Uma postura pedagógica não daltônica reconhece os saberes dos alunos e procura mobilizá-los independentemente da temática abordada.

Outro princípio importante do currículo cultural é a *ancoragem social dos conhecimentos* (CANDAU, 2014). Trata-se da organização e do desenvolvimento de atividades que propiciam a análise sócio-histórica e política das práticas corporais a partir do seu formato conhecido, visando à compreensão e adoção de um posicionamento crítico com relação ao contexto social em que foram ou são produzidas.

Adotar como ponto de partida a ocorrência social de uma prática corporal implica em reconhecer os signos nela encarnados e discutir os significados culturais que lhe são associados. Nesse momento, os olhares se voltam aos marcadores sociais que carrega, o que viabiliza, mediante a análise alimentada por outros conhecimentos, a desconstrução de eventuais representações disseminadas pelos setores interessados em desqualificar o que não lhes pertence para fortalecer sua própria identidade. Na iminência de práticas corporais exaltadas ou rejeitadas, produzidas discursivamente de forma positiva ou negativa, tanto as representações que os alunos

=====

possuem quanto aquelas acessadas no decorrer das atividades são problematizadas, o que implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade (FREIRE, 2005). No caso do currículo cultural da Educação Física, trata-se de colocar em xeque as representações atribuídas às práticas corporais e aos seus praticantes.

A problematização cria condições para hibridizar discursos e intercambiar conhecimentos. Como ensina Freire, é o desafio que o educador lança aos educandos para que possam refletir sobre aspectos que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas: o futebol é realmente um esporte masculino e os jogadores são milionários? A quem interessa disseminar uma visão erotizada do funk e produzir seus adeptos como pessoas desajustadas? Apesar de adultos e jovens participarem de brincadeiras, por que são tidas como “coisas de criança”? Por que a prática de lutas é proibida em algumas escolas? A única maneira de aumentar a massa muscular é recorrendo a substâncias ilícitas?

As perguntas do educador instigam os estudantes a discutirem o assunto e trocarem posicionamentos, ocasião em que afloram representações a respeito da história da prática corporal, sua gestualidade, procedimentos, formas de organização, falas que a acompanham, pessoas que dela participam e como ela é vista pelas demais. Sendo inúmeras as nuances, a problematização estimula a turma a obter novos dados e travar contato com concepções diversas.

Para ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito da prática corporal em foco, são programadas a assistência a documentários e filmes; a realização de pesquisas na internet, em livros ou revistas; entrevistas com participantes, visitas a locais de prática, entre outras. Atividades como essas solicitam uma busca pessoal do professor para que oriente os alunos acerca dos materiais, formato, procedimentos, pessoas envolvidas etc. É o momento da recontextualização pedagógica, ocasião em que o docente trabalha com textos culturais que contêm informações distintas das acessadas pelos estudantes, o que faz gerar um ambiente contra-hegemônico. Cortesão e Stoer (2008) consideram a recontextualização pedagógica crucial para que se possa fazer a “gestão das diferenças”, viabilizando a apropriação, realocação e refocalização de conhecimentos, além de conectar a escola às culturas.

Os registros acumulados ao longo do trabalho (anotações, gravações, filmagens, fotografias, desenhos etc.) permitem a elaboração coletiva de um produto final: portfólio, livro,

mural, relatório, relato, *blog*, comunicação oral, mangá etc. As preferências no tocante ao conteúdo e formato da apresentação são acordadas coletivamente. A análise desses materiais informa sobre o percurso vivido, permitindo (ou não) identificar mudanças nas representações e posturas dos alunos. A depender do resultado, o professor retoma uma determinada atividade ou reorganiza as próximas.

Como se observa, uma vez posto em ação, o currículo cultural da Educação Física potencializa a pedagogia da diferença. Quando se defrontam com várias representações acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, os estudantes percebem as múltiplas formas de dizê-las e afirmá-las. Mediante a problematização, se dão conta de que suas verdades são produzidas culturalmente, tal qual o modo como cada um aprendeu a falar de si e do Outro. Nesse conflito de proposições, constroem coletivamente novas formas de dançar, brincar, lutar, praticar esportes e fazer ginástica, ressignificando suas experiências em meio ao dissenso de opiniões e sugestões. Ao ampliar seus saberes, compreendem que existem outras maneiras de fazer e pensar sobre o mesmo tema. As investigações realizadas ao longo das atividades de ensino dão a perceber que as significações decorrem das conjunturas de emergência dos discursos sobre o tratado. Por conseguinte, é provável que os estudantes reconheçam as estratégias empregadas para tornar hegemônicos determinados significados alusivos às práticas corporais, ao mesmo tempo em que outros são negados, desprezados ou esquecidos. Quem sabe, com isso, se percebam sujeitos em meio ao jogo do poder cultural.

=====

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial.** 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2014.
- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Nesta escola tem samba. **Instrumento - Revista em estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. 16, p. 271-278, 2014.
- ARAÚJO, Letícia; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista Iniciação**, São Paulo, v. 4, p. 1-17, 2014.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-curículo” da perspectiva cultural da Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.** 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2016.
- BORSARI, José et al. **Educação Física: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdos.** São Paulo: EPU, 1980.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. e REALI, A. M. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p. 140-152.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-37.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 06, n. 59, 2008. p. 297-308.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**, Recife: Edições Bagaço, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Org.). **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001, p. 577-589.

CHAIM JÚNIOR, Cyro Irany. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais** – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 36-61.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CORTESÃO, Luisa e STOER, Stephen. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

=====

- DAOLIO, Jocimar. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 05-18.
- ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 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.
- FANTINATO, Maria Cecília. Educação matemática de jovens e adultos e diversidade cultural: contribuições da pesquisa em etnomatemática. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 77-111.
- FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GONÇALVES, Luis Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. **Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. 2003. p. 109-123.

GUEDES, Dartagnan Pinto. **Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar**. Motriz, Rio Claro, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

HALL, Stuar. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. p. 15-46.

KINCHELOE, Joe; STEINBERG, Shirley. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 2012.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F., **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus Editora, p. 45-64, 2001.

LIMA, Maria Emília. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

LIMA, Maria Emília. **Nas malhas da rede**: o currículo cultural da Educação Física em ação. 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2015.

LINS RODRIGUES, Antonio César. **Corpos e culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

LINS RODRIGUES, Antonio César. **Culturas negras no currículo da Educação Física**. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2015.

MACEDO, Eline Elias. **Educação Física numa perspectiva cultural**: análise de uma experiência em creche. 2010. 134 f. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2010.

MACEDO, Elisbeth. **Por uma política da diferença**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MARTINS, Aline Toffoli; NEIRA, Marcos Garcia. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento** - Revista em estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 16, p. 167-174, 2014.

MAZZONI, Alexandre Vasconcellos. **“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, 1997.

=====

McLAREN, Peter. Construindo Los Olvidados na Era da Razão descrente. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MÜLLER, Arthur. **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, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface** (Botucatu), v. 14, n. 35, Dez. 2010b, p. 783-795.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**, 2011. 330f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín (Colômbia), v. 32, p. 1421-1430, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com diferenças em sala de aula. **Lantuna**, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014.

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. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

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.

NELSON, Cary. et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 07-38.

NUNES, Élton de Oliveira. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, ano. XIII, n. 25, dez. 2004. p. 23-37.

OLIVEIRA, Leandro P. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física: currículo e atuação docente**. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 154 f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2017.

SANT'ANNA, Denise Benuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-24.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2016.

SILVA, Ana Cecília. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 184-202.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004

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

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil, 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2012.

=====

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luísa. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TANI, Go. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WIGGERS, Ingrid. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005. p. 59-78.

NOTAS

¹ Referência às propostas aceitas por uma ampla parcela da sociedade. No imaginário social ainda perduram como objetivos do componente a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento de funções psicomotoras.

² O termo ‘genderizado’ tem origem no inglês ‘gender’. Cada vez mais presente na produção dos Estudos Feministas, compreende o gênero como instância normativa e reguladora.

³ A cartografia do conceito de cultura corporal realizada por Neira e Gramorelli (2017) identificou modificações substanciais desde sua origem influenciada pela pedagogia histórico-crítica, passando pela contribuição da antropologia cultural, até a atual acepção adotada pelas teorias pós-críticas, cujas obras rejeitam a noção de cultura corporal de movimento e operam com a noção de cultura corporal.

⁴ Chaim Júnior (2007), Lima (2007 e 2015), Macedo (2010), Escudero (2011), Françoso (2011), Neira (2010, 2011b, 2013 e 2014), Oliveira (2012), Souza (2012), Lins Rodrigues (2013 e 2015), Mazzoni (2013), Aguiar (2014), Aguiar e Neira (2014), Araújo e Neira (2014), Martins e Neira (2014), Eto (2015), Santos (2016), Bonetto (2016), Neira (2016), Müller (2016) e Oliveira Júnior (2017).

⁵ Os termos subalternizado, subordinado, marginalizado, minoritário, discriminado ou oprimido fazem referência às pessoas ou aos grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais, desconectados ou excluídos (GARCÍA CANCLINI, 2009).

⁶ Eto (2015) descreveu como as práticas corporais quilombolas são desprestigiadas pelos próprios moradores de uma comunidade quilombola situada no Mato Grosso, em detrimento daquelas existentes no contexto urbano.



⁷No caso de crianças pequenas essas conversas são realizadas com os familiares.

**Artigo recebido em 12/04/2016.
Aceito para publicação em 09/10/2017.**

=====