



4

O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural

Camila dos Anjos Aguiar

Marcos Garcia Neira

No decorrer de sua trajetória, os objetivos e sentidos da Educação Física foram modificados de acordo com o contexto. As transformações se alinham aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada época, seja como instrumento de implantação de ações higienistas, defesa de um pensamento desenvolvimentista, atendimento aos pressupostos neoliberais ou à busca por uma formação crítica. Desde o surgimento, as intenções foram e são as mais diversas, caracterizando um campo bastante complexo em que posicionamentos há algum tempo questionados volta e meia ressuscitam para assombrar professores e alunos. Enquanto a maior parte dos documentos oficiais revela-se inclinada a uma concepção do componente inserido na área das linguagens, um conjunto não desprezível de forças ainda o impelem aos pressupostos biologicistas. A partir disso, surgem perguntas como: quais são as perspectivas em disputa? Que objetivos e fundamentos possuem? A qual contexto dizem respeito? A elucidação dessas e de outras questões que envolvem o ensino do componente na escola permite questionar as noções de evolução, progresso ou modernização que costumam acompanhar análises como a deste capítulo.

A Educação Física sob a forma escolarizada surgiu na Europa em finais do século XVIII. Simultaneamente à estruturação dos sistemas nacionais de ensino na França e Alemanha, consolidava-se um novo modelo social subscrito ao capitalismo. Logo, a prática dos exercícios físicos cumpria dois papéis complementares: a formação de sujeitos empreendedores que assumiriam os postos

Análises: Abordam-se apenas os principais aspectos. Os trabalhos de Ghiraldelli Júnior (1988), Castellani Filho (2011), Neira e Nunes (2006, 2009), Nunes e Rúbio (2008) e Bracht (1999) podem ser consultados para obter uma visão mais ampla do assunto.

Pensamento escolanovista:

O escolanovismo opõe-se ao intelectualismo, memorização e autoritarismo da escola tradicional. Tem como principal representante o estadunidense John Dewey, cujos trabalhos tiveram grande influência no Brasil. Os propositores da Escola Nova defendiam uma educação centrada na criança, cujos interesses, habilidades e necessidades deveriam ser respeitados. Compreendia-se a escola como espaço que poderia equacionar os problemas sociais. Defendia-se uma educação obrigatória, laica e gratuita, fundamentada em pressupostos psicológicos que desconsideravam o contexto sociopolítico e histórico.

Tecnicismo educacional:

O tecnicismo educacional apoia-se nos trabalhos de autores estadunidenses da primeira metade do século XX. Influenciado pelos princípios da administração propostos por Taylor, John Franklin Bobbitt, na obra *O currículo*, de 1918, propunha que a instituição educacional funcionasse como uma empresa. Caberia ao sistema especificar os objetivos a serem alcançados, enquanto a escola desenvolveria os métodos de ensino e os meios para averiguar se os resultados foram obtidos. Como na indústria, os especialistas eram os responsáveis pelo planejamento das ações voltadas para desenvolver as habilidades necessárias, de modo a garantir a formação »

de liderança e a de cidadãos submissos que atuariam como mão de obra nas linhas de produção. Naquele contexto, sobressaía a preocupação das autoridades estatais com o corpo, a saúde e a força de trabalho da população. Vistas como meio de desenvolvimento físico e moral, as atividades corporais sistematizadas cumpriam intenções e objetivos higienistas. O surgimento dos métodos ginásticos foi um episódio decisivo para a inclusão dessa prática nas instituições educativas, reforçando os vínculos entre a Educação Física e a aquisição e melhoria da saúde.

Os métodos ginásticos expandiram-se pelo mundo ocidental, inclusive pelo continente americano. No caso brasileiro, a inclusão nas escolas deu-se por intermédio de instrutores ligados às forças armadas. Revestida pelo discurso nacionalista, a ginástica tornou-se obrigatória ao final dos anos 1930, período em que o pensamento escolanovista conferiu relevância à Educação Física por meio da valorização do jogo enquanto recurso didático fundamental para a educação integral. Todavia, seu caráter progressista e contestatório com respeito à tradição educacional da época dificultou a disseminação nas escolas e a plena aceitação dos seus pressupostos.

Após a Segunda Guerra Mundial, surgiram outras correntes que entraram na disputa pelo significado da Educação Física escolar, sobretudo o método desportivo generalizado. Atendendo ao projeto político-econômico desenvolvimentista de transformação do país em uma nação urbana e industrial, o ensino esportivo ganhou forças e conquistou importantes adeptos junto aos setores mais influentes: industriais, intelectuais e jornalistas.

Diante de um novo contexto e sob fortes impulsos da tecnologia, os objetivos educacionais voltaram-se para a formação de sujeitos coerentes com as novas demandas do mundo do trabalho. Em termos pedagógicos, esse período foi marcado pela influência do tecnicismo educacional. A racionalização dos meios em busca da eficiência se coadunava com os pressupostos esportivos. Visto como uma prática objetiva, regrada, com especialização de funções e apresentando condições objetivas passíveis de mensuração e comparação, o ensino esportivo tornou-se ideal para a formação dos sujeitos requisitados por uma sociedade fabril.

Reproduzindo em grande escala os mesmos exercícios seccionados que caracterizam o treinamento esportivo, as aulas do componente voltaram-se para a fixação da gestualidade e a inculcação dos valores que forjariam o caráter empreendedor e competitivo necessário à sociedade industrial (LINHALES, 2009).

Se do ponto de vista epistemológico os conhecimentos de viés biofisiológico tornaram-se os principais alicerces das ações didáticas do componente, olhando sob o prisma político, o contexto da época mostrou-se propício à propagação de uma pedagogia centrada no professor que, por sua vez, não questionava os conteúdos a serem ensinados.

A política educacional dos anos da ditadura militar contribuiu para tamanha presença por causa de preocupações com a ocupação útil do tempo livre, com a educação integral dos alunos e com os valores morais de um mundo em crise. Em razão disso, fez-se a apologia da técnica e da ciência em nome de um desenvolvimento aceito como legítimo e desejado ao espírito nacional (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75).

Voltado para o controle social, o ensino esportivo confundiu-se novamente com a formação moral dos sujeitos, carregando toda uma simbologia de perseverança, superação e meritocracia. Para que se tenha a exata dimensão dessa influência, vale a pena recordar o teor do Decreto nº. 69.450/71 que definia o componente como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, [...] [constituindo-se em] um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional” (CASTELLANI FILHO, 2011, p. 83). Enquanto atividade, relacionava-se exclusivamente ao fazer com um caráter instrumental, destituído de qualquer intenção reflexiva.

São essas as linhas gerais de uma proposta que prevaleceu por um longo período. Passado mais de meio século, não deixa de ser interessante observar a permanência desse fóssil pedagógico nas escolas, cuja sobrevivência pode ser atribuída a uma formação profissional anacrônica já denunciada em vários estudos, ao impulso de políticas municipais, estaduais e federais desconectadas das realidades escolares e à intrusão de projetos sociais que buscam angariar votos e benesses a seus padrinhos (SILVA, 2010). Mais surpreendente é a proliferação de um discurso acadêmico a favor do ensino esportivo mal disfarçado sob camadas de clichês. O que apenas contribui para a reprodução desse circuito perverso.

A partir da década de 1980, o paradigma da aptidão física começou a sofrer abalos. Eclodiram contestações acerca dos objetivos, métodos e conteúdos da Educação Física, e os fundamentos que sustentavam o componente enquanto experiência educacional

» de bons profissionais. Sob a influência das ideias eficientistas de Bobbitt, Ralph Tyler, em 1949, publicou *Princípios básicos de currículo e ensino*, que impactou a produção de currículos no Brasil.

Vários estudos: As pesquisas sobre o currículo dos cursos de licenciatura realizadas por Neira (2009), Alviano Júnior (2011), Nunes (2011) e Vieira (2013) constataram um afastamento entre o perfil profissional necessário para a atuação na sociedade contemporânea e os efeitos da formação ofertada.

A partir da década de 1980: Durante esse período, transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram em âmbito nacional e internacional. Em termos políticos, iniciava-se um movimento de contestação contra a ditadura e, em termos educacionais, surgiram questionamentos ao modelo pedagógico tecnicista.

Pesquisadores franceses:
Dentre os quais, os trabalhos de Le Boulch (1982, 1986) inspiraram todos os demais.

Método psicocinético:
Os trabalhos de Rodrigues (1983), Negrine (1983), Freire (1989), Mello (1989), Pérez Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) e Mattos e Neira (1999), entre outros, alinham-se a essa vertente.

Proposta desenvolvimentista:
No Brasil, a obra de Tani et al. (1988) teve grande repercussão. Mais recentemente, os trabalhos de Gallahue e Ozmun (2005) e Gallahue e Donnelly (2008) tornaram-se referências importantes dessa vertente.

Reprodutivista: Também denominadas teorias da correspondência, as análises crítico-reprodutivistas apontaram as práticas pedagógicas, os conhecimentos ensinados e as relações estabelecidas em seu interior como mecanismos de manutenção da desigualdade social. »

foram revistos. Para tanto, os pesquisadores inspiraram-se nas teorias do crescimento e desenvolvimento humanos para propor alternativas e superar a primazia do ensino esportivo na escola.

Sob influências do discurso educacional cognitivista e mediante contribuições de pesquisadores franceses, surgiu o método psicocinético, também conhecido como psicomotricidade. A vertente psicomotora visava ao desenvolvimento pleno da criança, atentando a aspectos motores, socioafetivos e cognitivos. Com a contribuição da psicomotricidade, os planos de ensino da Educação Física, ainda baseados no tecnicismo educacional, incorporaram objetivos pertencentes aos três domínios do comportamento. Por meio de atividades motoras adequadamente planejadas, o trabalho pedagógico garantiria o refinamento das habilidades exigidas dentro e fora da escola. “Pelo movimento” seria possível prevenir e remediar as dificuldades de aprendizagem, assim como garantir a construção de estruturas psicológicas que formariam a base para um desenvolvimento normal.

As teorias psicológicas e, principalmente, os resultados de pesquisas britânicas e estadunidenses sobre o crescimento e desenvolvimento humanos fizeram despontar a proposta desenvolvimentista. Baseada na correspondência entre maturação biológica e níveis de desempenho cognitivos, socioafetivos e motores, a vertente apresentava uma programação adequada de atividades motoras como forma de estímulo aos demais domínios do comportamento. Além disso, a Educação Física foi responsabilizada pela aprendizagem do movimento, relacionada intrinsecamente ao desenvolvimento global. Segundo a perspectiva desenvolvimentista, caberia ao professor organizar situações didáticas que levassem os alunos a alcançar estágios maduros das habilidades motoras, a fim de que todos pudessem executar satisfatoriamente as atividades cotidianas.

Tirante o fato de ambas as concepções de ensino recorrerem à psicologia como campo epistemológico principal, em termos práticos, as semelhanças são poucas. Enquanto na proposta psicomotora a realização de movimentos é o principal meio da atividade educativa, a vertente desenvolvimentista preocupa-se, sobretudo, com a qualidade da execução, tida como finalidade principal da Educação Física.

O que se percebe até aqui é que tais propostas se amparavam em uma visão descontextualizada, monocultural e excludente de educação, bem ao gosto da sociedade capitalista da época. Essa visão é absolutamente distante das demandas sociais e, principalmente,

pedagógicas da contemporaneidade. Tratam-se de perspectivas tecnicistas da Educação Física fundamentadas em teorias não críticas da educação, pois não têm o propósito de promover uma análise, nem tampouco a compreensão da ocorrência social das práticas corporais. Não possuem o menor compromisso com a resolução dos problemas sociais que geram a injustiça, a desigualdade e as condições de vida degradantes de grande parcela dos cidadãos.

Os anos 1980 também foram marcados pelo questionamento do papel que a escola exercia no sistema capitalista. Inúmeros trabalhos sinalizaram o viés *reprodutivista* da instituição e sua condição de agência a favor da perpetuação das condições sociais vigentes. Um país que enfrentava o processo de redemocratização teria, obrigatoriamente, de combater o elitismo reinante dentro dos muros escolares. Em termos teóricos, o materialismo dialético tornou-se a principal referência para explicar o fenômeno e, simultaneamente, oferecer alternativas de superação. Como não poderia deixar de ser, a Educação Física, como prática social e experiência formativa, também sofreu influências dos debates reformistas que se instauraram na sociedade brasileira.

Sem sombra de dúvida, o componente vivenciou uma mudança paradigmática ao adotar as ciências humanas como campo teórico. A transformação mais evidente foi sua inserção na área das linguagens, a partir do entendimento da gestualidade como forma de comunicação. Os movimentos, devidamente contextualizados, passaram a ser vistos como recursos que os grupos sociais empregam para veicular intenções e pensamentos. As teorias de cunho psicobiológico, que até então fundamentavam as ações didáticas, abriram temporariamente espaço para história, sociologia, antropologia, filosofia, política e semiótica.

Referenciadas nas teorias críticas da educação, as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória surgiram como propostas redentoras para o ensino da Educação Física, seguindo o rastro de trabalhos anteriores que não tiveram o mesmo impacto. Tais teorias ressaltaram aspectos importantes ao denunciar que as aulas do componente, principalmente aquelas baseadas no ensino esportivo, transmitiam e mantinham os valores da classe privilegiada e dos condicionantes capitalistas. Como alternativa, foram sugeridos novos procedimentos metodológicos, propondo ações dialógicas e reflexivas sobre o processo de construção das práticas corporais, no intuito de conscientizar os alunos dos mecanismos

» O privilégio concedido à cultura dominante e à reprodução do sistema fabril no interior da escola transformou-se em objeto de questionamento. Pelo seu intermédio, a escola exercia uma função social e política a serviço dos setores dominantes.

Crítico-superadora:

Apoiando-se na perspectiva marxista para discutir o ensino da Educação Física e nas pedagogias propostas por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, o livro publicado por Soares et al. (1992) transformou-se na principal referência crítica da Educação Física.

Crítico-emancipatória: Com o trabalho de Kunz (1994), a análise da Educação Física na escola capitalista não ficou limitada à visão marxista. Mediante contribuições da teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas, as atividades de ensino concentraram sua atenção no processo de interação entre alunos e produção gestual. Ademais, Kunz questiona a noção de cultura corporal para defender a ideia do se-movimentar enquanto experiência a ser priorizada nas aulas de Educação Física.

Trabalhos anteriores: É importante mencionar os trabalhos de Hildebrandt e Laging (1986) e do Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPe-UFSM (1991).

de dominação presentes na sociedade e posicioná-los como autores do processo pedagógico.

Desse modo, a cultura corporal tornou-se o objeto de estudo da Educação Física, o que engloba todos os conhecimentos, discursos e representações sobre as manifestações da motricidade humana sistematizada com características lúdicas, historicamente produzidas e reproduzidas pelos grupos sociais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Contudo, há de se destacar o surgimento, ao longo do tempo, de concepções de cultura corporal que se diferenciam, já que cada perspectiva de ensino se fundamenta em campos epistemológicos distintos.

Educação para a saúde:
Os trabalhos de Guedes
(1999), Palma (2001) e
Mattos e Neira (2000) são as
referências mais conhecidas
dessa proposta.

O século XX conheceu ainda outra proposta para o ensino do componente: a educação para a saúde. Com o intuito de combater o sedentarismo e as mazelas relacionadas à diminuição da atividade física, consequências do mundo contemporâneo, essa vertente tinha como objetivos o ensino de conceitos e procedimentos relacionados à prática de exercícios visando a adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo. O raciocínio que lhe servia de guarida era bem simples: uma vez conhecedor dos princípios biomecânicos e fisiológicos, bem como dos meios necessários para melhorar a própria performance, o sujeito passaria a responsabilizar-se pela condução de uma vida saudável.

É interessante observar que essa perspectiva não demonstrava nenhuma sensibilidade pelas características da comunidade escolar. A noção de saúde aventada era exclusivamente corpórea, desconsiderando-a como resultado das condições de vida não apenas materiais como também sociais. Lazer, trabalho, alimentação, acesso a bens culturais, entre outras questões, não podem ser desprezados quando se pensa em saúde da população. Caso isso seja considerado, fica fácil constatar o reducionismo nos moldes propostos, assim como suas intenções político-econômicas ao concentrar a responsabilidade por aquisição e manutenção da saúde nas mãos do próprio sujeito.

A discussão até aqui exposta evidencia o esforço que a área empreendeu nas últimas décadas para construir uma pedagogia que respondesse aos apelos sociais. Afastando-se completamente do paradigma da aptidão física e do ensino esportivo, a Educação Física procurou romper com práticas hegemônicas e contextualizar suas ações. Embora o objeto de estudo e o referencial teórico tenham sofrido mudanças significativas – exercício físico, movimento e cultura corporal, no primeiro caso; biofisiologia,

psicobiologia e materialismo histórico, no segundo –, os conteúdos e métodos pouco se alteraram. Basta verificar que as duas principais obras alinhadas às teorias críticas concentram suas propostas nos conteúdos hegemônicos (SOARES et al., 1992) e no trabalho com as habilidades motoras (KUNZ, 1994), apesar de lhes atribuírem outros significados.

Nos anos mais recentes, a preocupação com um ensino de Educação Física sensível às marcas da sociedade pós-moderna e à função que a escola tem no presente momento levou os membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP a buscar fundamentação nas teorias pós-críticas da educação, especialmente nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, para realizar experiências que proporcionem a construção de outra proposta para a área, a qual denominam Educação Física cultural. As teorias pós-críticas não negam as contribuições das teorias críticas para refletir a sociedade, a escola e a área, mas apresentam preocupações distintas e outras formas de explicar a realidade.

As teorias pós-críticas alertam que todas as práticas corporais, enquanto textos da cultura, são perpassadas por relações de poder que têm na classe, etnia, gênero, religião, geração, nível de habilidade etc., alguns de seus marcadores sociais. As teorias pós-críticas colocam em xeque as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito alentadas pelas teorias críticas, por não concordarem com os princípios do universalismo, do essencialismo e do fundamentalismo que dão sustentação ao pensamento moderno (SILVA, 2011).

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico inspiram professores e alunos a analisar os signos de poder presentes em brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Também provocam um exame das relações de dominação e subjugação envolvidas apontando, conseqüentemente, quais identidades são valorizadas e quais são menosprezadas pelos discursos e representações propositadamente conectados às práticas corporais. A proposta cultural da Educação Física busca procedimentos mais democráticos diante dos diversos grupos que coabitam a sociedade; promove todas as vozes; rompe com preconceitos e hierarquizações; valoriza conhecimentos científicos, populares e do senso comum; incentiva posturas críticas e opõe-se radicalmente à formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam identidades e grupos.

Enquanto campo de luta pela validação de significados (SILVA, 2011), qualquer proposta educativa legitima certos conhecimen-

Conteúdos hegemônicos:

O programa de ensino disponível no Capítulo 3 da obra de Soares et al. (1992) arrola os conhecimentos tradicionais, assim como os exemplos metodológicos apresentados.

Habilidades motoras:

As situações de ensino que exemplificam a proposta, disponíveis entre as páginas 130 e 149 da obra de Kunz (1994), têm como objetos saltar e arremessar.

Estudos Culturais: O capítulo 6 situa o campo teórico dos Estudos Culturais e estabelece algumas relações com o ensino da Educação Física.

Multiculturalismo crítico:

O Capítulo 7 situa o campo teórico do multiculturalismo crítico e estabelece algumas relações com o ensino da Educação Física.

Educação Física cultural:

A fundamentação teórico-metodológica está disponível em Neira e Nunes (2006, 2009a e 2009b) e Neira (2011, 2014) e as análises dos relatos de prática podem ser encontrados em Neira, Lima e Nunes (2012) e Neira, Nunes e Lima (2014).

tos, práticas e identidades em relação a outras construções, muitas vezes gerando desigualdades e exclusões. Seja qual for a proposta, será sempre um território de disputa pela significação. Daí a importância de refletir como as atividades de ensino desenvolvidas nas aulas de Educação Física

conclamam seus sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como ideias para compor o quadro social e marcando as diferenças, ou seja, aqueles que devem ser corrigidos, transformados ou diante da impossibilidade de êxito, marginalizados (NEIRA; NUNES, 2009, p. 201).

Exemplos de como o componente influencia a constituição das identidades e, ao mesmo tempo, institui a diferença são bastante corriqueiros. Encontram-se ao alcance de quem quiser observá-los. O fragmento do relato a seguir demonstra como as aulas de Educação Física priorizam determinados grupos e construções culturais corporais enquanto marginalizam outros.

Eu recordo quando eu era uma criança que tinha que jogar com outra turma, eu tinha que jogar com caras maiores e eram só dois tipos de prática esportiva, ou seja, um futebol e um vôlei. E no futebol eu tinha uma habilidade mediana. Como eu tinha que jogar com os maiores eu tinha medo. Então, não podia aproveitar nada das minhas aulas né [...]. Eu não presto para jogar futebol, também porque não tinha oportunidade [...] O que vai ser da minha vida não sei jogar futebol, não estou jogando com aqueles caras ali, que são os bons e mesmo que se eu quisesse acho que posso ser machucado eu já falei isso uma vez, eu sou um pouco medroso, então, eu não vou entrar pra jogar com esses caras porque eles vão acabar comigo. Então, não tive oportunidade entendeu. (Professor 4) (AGUIAR, 2014, p. 64).

Ao oferecer padrões de movimento durante as aulas, afirmam-se certas formas de ser e certos significados e negam-se outros. Aqueles que não se adaptam aos modelos impostos, não correspondem nem apresentam níveis distintos das habilidades requeridas durante a vivência são considerados inferiores, ruins, inaptos. Além disso, priorizam-se determinadas práticas corporais enquanto outras são esquecidas ou deixadas de lado.

Uma proposta de Educação Física que enfatiza o patrimônio cultural dos grupos dominantes impossibilita que estudantes de setores sociais desprivilegiados se reconheçam e aprendam sobre manifestações que fazem parte de seu repertório. A perspectiva

cultural confere o mesmo *status* às modalidades hegemônicas (futebol, voleibol, handebol, basquetebol) e àquelas procedentes dos grupos minoritários, como capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares, danças urbanas e lutas, dentre tantas que caracterizam as parcelas da população que estão, ou não, presentes na escola. Não há, portanto, hierarquia. Nenhuma prática corporal merece o privilégio da exclusividade ou de maior atenção por parte do professor e dos alunos. Nenhuma é melhor nem mais importante. Conceber a escola como um espaço democrático significa abrir caminho para que a diversidade de práticas, suas representações e seus significados possam ser estudados. As diferentes construções e vivências corporais e a multiplicidade de sentidos envolvidos têm de ser valorizadas e analisadas.

Uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aula, requer uma postura que supere o daltonismo cultural usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do 'arco-íris de culturas' com que se precise trabalhar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

A perspectiva cultural procura, justamente, criar condições para o estudo daquelas práticas corporais historicamente marginalizadas. O que não significa retirar do currículo brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pertencentes aos grupos mais bem posicionados na escala social. A ideia é que essas modalidades também sejam analisadas para que as razões de sua maior visibilidade e presença no tecido social possam ser discutidas e, quem sabe, as representações dos estudantes a seu respeito possam ser modificadas.

A prática pedagógica inspirada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico está aberta às mais diversas produções e saberes, não apenas aos hegemonicamente conhecidos e legitimados. Não há valores nem conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas enunciativa, ou seja, varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia (SILVA, 2011).

Como Freire (2011) ensinou, essa proposta mantém-se atenta ao contexto em que as práticas corporais ocorrem, olhando para a realidade em que estão inseridas e preocupando-se com sua articulação com o projeto pedagógico da escola para, justamente, aproximar-se das demandas que cada contexto apresenta. McLaren e Giroux (2000) também ressaltam a importância de uma peda-

Essas modalidades também sejam analisadas: O estudo desenvolvido por Eto (2015) na comunidade quilombola de Mata Cavalo, no interior do Mato Grosso, com alunos do Ensino Médio, evidencia que a perspectiva cultural da Educação Física foi fundamental na desconstrução das representações pejorativas das equipes de futebol locais e da dança mais frequente na região.

Projeto pedagógico da escola: Conforme Lima (2007), a Educação Física, enquanto componente participe da formação dos sujeitos pretendidos pela unidade escolar, deve buscar no reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade o elo com projeto político-pedagógico institucional, sobretudo quando os objetivos educacionais são fruto de debates e decisões coletivas.

gogia que considere os conhecimentos cotidianos dos estudantes, não para neles permanecer, mas para que sejam objeto de uma permanente reconstrução crítica.

Sensível à heterogeneidade que caracteriza a sociedade contemporânea e seus novos arranjos, a Educação Física cultural reconhece a variedade de manifestações existentes e as diferentes representações envolvidas. Tem por objetivo ressignificar, aprofundar e ampliar a cultura corporal constituinte do patrimônio dos estudantes. Assim sendo, as aulas deixam de ser um momento em que os alunos se divertem, adquirem e aprimoram habilidades motoras ou adotam hábitos saudáveis. O que se propõe é que a linguagem corporal que diferentes grupos sociais empregam para comunicar seus modos de ser, sentimentos e significados seja, primeiramente, transformada em objeto de leitura e, posteriormente, inspire a recriação de outras práticas corporais conforme a característica da turma (NEIRA; NUNES, 2009).

Ao compreender a gestualidade como a forma que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, a proposta cultural da Educação Física pode contribuir para a leitura dos signos presentes em brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, e proporcionar as condições necessárias para sua produção. Por essa razão, ao menos em termos pedagógicos, não faz sentido organizar situações didáticas que recorram à repetição descontextualizada de técnicas corporais. A expressão da gestualidade só tem razão de ser quando vinculada a uma prática corporal detentora de lastro cultural.

Consequentemente, a prática pedagógica:

[...] deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas (NEIRA, 2010, p. 6).

Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate os diferentes sentidos e discursos que envolvem as práticas corporais e quem delas participa. Na perspectiva cultural, as representações elaboradas sobre os grupos minoritários precisam

ser identificadas e examinadas (CANDAU, 2008). Muitas vezes, as representações que se constroem sobre os outros são baseadas em estereótipos; aqueles que não se aproximam dos parâmetros instituídos são classificados como diferentes ou inferiores.

Os 'outros', os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de separação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU, 2008, p. 31, grifo do autor).

Os discursos e representações preconceituosas sobre as práticas corporais contribuem apenas para afirmar determinados grupos e negar outros. Sua disseminação na sociedade levanta muros entre as pessoas. Esse material deve ser transformado em objeto de análise e estudo durante as aulas, pois só assim será possível identificar suas origens, a serviço de quem estão e desnaturalizá-los. O professor tem o importante papel de conduzir ações didáticas que identifiquem as relações de poder envolvidas nas práticas corporais, muitas delas pouco explícitas e de difícil identificação. O que se defende é uma pedagogia que problematize como os sujeitos da educação resistem ou se acomodam ao que é produzido em meio a relações de poder, na maioria das vezes, parcialmente compreendidas (GIROUX, 1992).

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor e estudantes têm, nos diferentes contextos históricos, elementos para análise crítica dos mecanismos de subjugação. Podem utilizar-se de todos os saberes necessários para estudar as diversas existências e os problemas sociais, políticos e de representação (CORAZZA, 2010). Na pedagogia cultural, o docente deixa a posição de detentor do conhecimento e, em ação conjunta com os estudantes, lança-se por caminhos diversos para encontrar novas paisagens e realizar leituras mais profundas sobre a realidade ao redor dele e dos alunos.

Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes no futebol (o porquê de certas visões preconceituosas a respeito do

futebol feminino ou da participação de garotas nas atividades que envolvam a modalidade na escola), as questões econômicas (o patrocínio do futebol por grandes marcas e a compra e venda de produtos e de jogadores), as questões de classe (o ideário de ascensão social por meio do futebol ou a mobilização para retirar a população desfavorecida de suas moradias alocadas ao redor dos estádios nas cidades da África do Sul e do Brasil, que sediaram partidas da Copa do Mundo), entre outras, são problematizadas nas aulas, criam-se possibilidades de os estudantes identificarem e compreenderem os aspectos relacionados ao esporte para além da mera vivência. Identificam-se as situações excludentes envolvidas como também a construção, a afirmação e a exclusão de determinadas identidades.

Na perspectiva cultural da Educação Física, o professor procura organizar atividades que levem os estudantes a visualizar e entender as relações embutidas e a interpretar a realidade de forma crítica, adotando procedimentos semelhantes com os discursos que acessam e validam certas identidades e grupos. Para facilitar, McLaren e Giroux (2000) sugerem que o docente adote uma linguagem de análise (com contra-discursos e posições resistentes), de modo a proporcionar aos estudantes as condições para que examinem os posicionamentos que lhes soam mais familiares.

As mais variadas formas de discriminação contidas nos textos culturais (televisão, livro, reportagem, propaganda etc.) acessados não podem ser ignoradas. A educação corporal não ocorre apenas nas aulas de Educação Física, não é sua atribuição exclusiva; ela se dá também em muitas outras instâncias. Encontram-se disponíveis representações de beleza, corpo, saúde, sexualidade, mulher, homem, ginástica, dança etc. em muitos locais além da escola. A esse respeito Costa (2010, p. 146) recorda: “seremos cúmplices se permaneceremos omissos”. Em uma sociedade marcada pela indústria cultural, que atende aos interesses neoliberais de consumo e que tenta impor padrões estéticos e performativos no tratamento do outro, muitas vezes de forma preconceituosa, analisar e discutir esses aspectos é uma maneira de agir contra a legitimação de tais discursos, é uma forma de ação e luta política dentro e fora da escola.

A proposta cultural da Educação Física busca incorporar as práticas corporais dos grupos minoritários sem conferir-lhes um tratamento exótico ou superficial. Repele peremptoriamente aquelas atividades episódicas que abordam as manifestações subjugadas

apenas em datas especiais mediante a intenção anódina de atender a uma fantasiosa integração multicultural. É o caso do trabalho com as danças de tradição africana no mês de novembro, a realização de brincadeiras indígenas em abril, folclóricas em agosto ou o simples ensaio da quadrilha junina. O multiculturalismo crítico ensina que essas atividades só reforçam e essencializam as culturas e as identidades dos grupos a quem desejam representar. A mera vivência sem que se discuta sua ocorrência na sociedade e, principalmente, o que significam para os grupos que as produziram e reproduziram contribui para deixar as coisas como estão e estigmatiza seus representantes. Atividades com esse teor reforçam preconceitos e essencializam identidades. Por isso, a perspectiva cultural da Educação Física é favorável à pedagogia do dissenso (MCLAREN, 2000), pois viabiliza o contato com os diferentes grupos por meio do diálogo entre posicionamentos distintos e explicita os mecanismos de poder que subjugam e inferiorizam práticas e grupos. Na pedagogia cultural, os docentes buscam incorporar o conhecimento subjugado, reconhecendo suas construções e os processos históricos e de luta que levaram a sua exclusão.

O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestada a genealogia arqueológica desenvolvida por Foucault (1981) para descrever o processo de recordar e incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais (NEIRA, 2011, p. 56).

Com as contribuições de Foucault (1992b), a perspectiva cultural atenta às regras que guiam os discursos produzindo os objetos que nomeiam, que qualificam um discurso como verdadeiro ou não, posicionando-se contra aqueles que se colocam como verdadeiros enquanto se desqualifica os demais.

A proposta cultural da Educação Física, apoiada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, apresenta-se como uma possibilidade de contribuir para compreender a construção discursiva do outro e as relações desiguais de poder. Coloca a nu o caráter construtivo das normas expressas nas práticas culturais que contribuem para produzir as diferenças (CANEN, 2007). A perspectiva cultural denuncia as conexões entre as práticas corporais e as esferas socioeconômicas, possibilitando uma articulação teórica com questões históricas, políticas, sociais e defendendo a adoção de proce-

dimentos democráticos baseados no diálogo. A prática pedagógica culturalmente orientada não serve para a distinção e a segregação presentes nos mecanismos de validação de um grupo cultural em detrimento dos demais. Ela busca sintonia com a atual sociedade multicultural ao contemplar a produção de diferentes grupos, transformando suas práticas corporais em temas de estudo.

Por meio do diálogo e não da tolerância, os estudantes podem compreender as relações que levaram a construir o outro de maneira depreciativa. Podem substituir os significados e as representações iniciais por outros. A Educação Física cultural é o *locus* para a troca entre as culturas, é um espaço polissêmico que recorre à política da diferença. Trata-se de uma pedagogia voltada para a negociação cultural, que não deixa de encarar os conflitos gerados pelas relações desiguais de poder (CANDAU, 2008).

No fazer pedagógico, professor e estudantes assumem a postura de etnógrafos, buscando identificar os múltiplos aspectos envolvidos na prática corporal a ser estudada. Nas aulas, diferentes significações são confrontadas com as experiências dos alunos, visando a aprofundar as leituras iniciais e entretê-las com outras análises (NEIRA, 2011).

A proposta cultural da Educação Física está comprometida com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Propõe ações que possibilitem condutas mais democráticas em relação aos grupos minoritários. Transforma cada aula em espaço para leitura crítica e produção cultural, defendendo e procurando posicionar professores e estudantes como produtores de conhecimento e condutores – e não conduzidos – pelos caminhos que percorrem no ensino. Por fim, trata-se de uma perspectiva que vem atender à formação de cidadãos para o mundo contemporâneo, global, desigual e multicultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo:** aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação inicial em Educação Física:** análises de uma construção curricular. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Poder: É importante destacar que não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. O poder não está centralizado nas mãos de uma instituição nem de alguém e não pode ser tomado, ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente para construir relações transformadas e mais democráticas (FOUCAULT, 1992a).

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2011.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

ETO, J. **O currículo cultural da Educação Física na comunidade Mata Cavalo**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.

_____. **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992b.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLAHUE, D. L.; DONELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes, adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe – UFSM. **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIMA, M. E. **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 da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LINHALES, M. A. Esporte e escola: astúcias na “energização do caráter” dos brasileiros. In: PRIORE, M. D.; MELO, V. A. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte, 1999.

_____. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. São Paulo: IBDC, 1989.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NEGRINE, A. **O ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez. 2010.

_____. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

_____. **A reflexão e a prática do ensino: Educação Física**. São Paulo: Editora Blucher, 2011.

_____. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

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

_____. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2014. v. 2.

NUNES, M. L. F. **Sobre Frankensteins, monstros e Ben 10: fragmentos da formação em Educação Física**. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

PALMA, A. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PÉREZ GALLARDO, J. S; OLIVEIRA, A. A. B; ARAVENA, C. J. O. **A criança em movimento: didática da Educação Física**. São Paulo: FTD, 1998.

RODRIGUES, M. **Manual teórico-prático de Educação Física infantil**. São Paulo: Ícone, 1983.

SILVA, S. S. **Educação Física escolar versus projeto social esportivo:** “quando os donos da casa perdem o jogo”. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

TANI, G. et al. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Edusp, 1988.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no Ensino Superior de Educação Física:** recorte da cidade de Sorocaba. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.