

O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural¹

Camila dos Anjos Aguiar

Marcos Garcia Neira

No decorrer de sua trajetória, os objetivos e sentidos da Educação Física se modificaram de acordo com o contexto. Suas transformações se alinharam 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 de uma formação crítica. Desde o surgimento, suas 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. 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 permitirá questionar nas noções de evolução, progresso ou modernização que costumam acompanhar análises² como a que se verá a seguir.

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

¹ Capítulo do livro NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2015 (no prelo).

² Foram abordados apenas os principais aspectos. Os trabalhos de Ghiraldelli Junior (1988), Castellani Filho (2011), Neira e Nunes (2006, 2009), Nunes e Rúbio (2008), Bracht (1999) podem ser consultados para obter uma visão mais ampla do assunto.

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 para o continente americano. No caso brasileiro, a penetração 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 escolanovista³ conferiu relevância à Educação Física com a 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 sua disseminação nas escolas e 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 se voltaram para a formação de sujeitos coerentes com as novas demandas do mundo do trabalho. Em termos pedagógicos, o período foi marcado pela influência do tecnicismo educacional⁴. A racionalização dos meios em busca da eficiência se coadunavam com os pressupostos esportivos. Visto como uma prática objetiva, regrada, com especialização de funções e por apresentar condições objetivas passíveis de mensuração e comparação, o ensino esportivo tornou-se ideal para a formação dos sujeitos requisitados por uma sociedade fabril.

³ O escolanovismo se opõe ao intelectualismo, memorização e autoritarismo da escola tradicional. Tem como principal representante o norte-americano 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.

⁴ O tecnicismo educacional apoia-se nos trabalhos de autores estadunidenses da primeira metade do século XX. Influenciado pelos princípios da administração propostos por Taylor, Franklin John Bobbitt na obra *O currículo*, de 1918, propunha que o sistema escolar deveria funcionar como uma empresa. Caberia ao sistema especificar os objetivos a serem alcançados, enquanto à 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 bons profissionais. Sob a influência das ideias eficientistas de Bobbitt, Ralph Tyler, em 1949, publica *Princípios básicos de currículo e ensino*, exercendo grande influência no Brasil.

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 necessários 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, 2009a, 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 da sua 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 sobrevida pode ser atribuída a uma formação profissional anacrônica já denunciada em vários estudos⁵ e ao impulso de políticas municipais, estaduais e federais desconectadas das realidades escolares ou a intrusão de projetos sociais que buscam angariar votos e benesses aos seus padrinhos (SILVA, 2010). Mais surpreendente ainda é a proliferação de um discurso acadêmico a favor do ensino

⁵ As pesquisas sobre o currículo dos cursos de licenciatura realizadas por Neira (2009), Alviano Júnior (2011), Nunes (2011) e Vieira (2013) constataram o afastamento entre o perfil profissional necessário para atuação na sociedade contemporânea e os efeitos da formação ofertada.

esportivo mal disfarçado sob camadas de clichês pedagógicos. O que apenas contribui para reprodução desse circuito perverso.

A partir da década de 1980⁶ 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 foram revistos, levando pesquisadores a inspirar-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 as contribuições de pesquisadores franceses⁷, surgiu o método psicocinético⁸, também conhecido por psicomotricidade. A vertente psicomotora visa ao desenvolvimento pleno da criança, atentando aos aspectos motores, sócio-afetivos e cognitivos. Com a contribuição da psicomotricidade, os planos de ensino da Educação Física, ainda baseados no tecnicismo educacional, incorporam 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 desenvolvimentista⁹. Baseada na correspondência entre maturação biológica e níveis de desempenho cognitivos, sócio-afetivos e motores, a vertente dispunha uma programação adequada de atividades motoras como forma de estímulo aos demais domínios do comportamento. Além disso, responsabilizou a Educação Física pela aprendizagem do movimento, relacionando-a intrinsecamente ao desenvolvimento global. Segundo a perspectiva desenvolvimentista, caberia ao professor organizar

⁶ Durante esse período transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram tanto em âmbito nacional como internacional. Em termos políticos, inicia-se um movimento de contestação contra a ditadura e, em termos educacionais, eclode o questionamento do modelo pedagógico tecnicista.

⁷ Dentre os quais, os trabalhos de Jean Le Boulch (1982, 1986) inspiraram todos os demais.

⁸ 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.

⁹ No Brasil, a obra de Tani et al. (1988) teve grande repercussão. Mais recentemente, os trabalhos de Gallahue e Ozmun (2005) e Gallahue e Conolly (2008) tornaram-se referências importantes dessa vertente.

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, mas absolutamente distantes das atuais demandas sociais e, principalmente, pedagógicas da contemporaneidade. Tratam-se de perspectivas tecnicistas da Educação Física fundamentadas nas teorias não críticas da educação, pois não é seu propósito 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 promovem a injustiça, a desigualdade e as condições de vida degradantes de uma 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 reproduutivo¹⁰ 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, que 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, enquanto prática social e experiência formativa, também sofreu as 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 a 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.

¹⁰ Também denominadas teorias da correspondência, as análises crítico-reprodutivistas apontaram as práticas pedagógicas, os conhecimentos ensinados e as relações estabelecidas no seu interior como mecanismos de manutenção da desigualdade social. O privilégio concedido à cultura dominante e à reprodução do sistema fabril no interior da escola transformaram-se em objeto de questionamento. Pelo seu intermédio, a escola exercia uma função social e política a serviço dos setores dominantes.

As teorias de cunho psicobiológico que até então fundamentavam as ações didáticas, abriram temporariamente um espaço para a história, sociologia, antropologia, filosofia, política e semiótica.

Referenciadas nas teorias críticas da educação, as perspectivas crítico-superadora¹¹ e crítico-emancipatória¹², surgiram como propostas redentoras para o ensino da Educação Física, seguindo o rastro de trabalhos anteriores¹³ que não tiveram o mesmo impacto. 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, sugeriram novos procedimentos metodológicos, propondo ações dialógicas e reflexivas sobre o processo de construção das práticas corporais no intuito de conscientizar os alunos dos mecanismos de dominação presentes na sociedade e posicionando-os como autores do processo pedagógico.

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 sistematizadas com características lúdicas, historicamente produzidas e reproduzidas pelos grupos sociais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Contudo, há que se destacar o surgimento, com o decorrer do tempo, de concepções de cultura corporal que se diferenciam, pois cada perspectiva de ensino se fundamenta em campos epistemológicos distintos.

O século XX conheceria ainda uma outra proposta para o ensino do componente: a educação para a saúde¹⁴. Com intuito de combater o sedentarismo e as mazelas relacionadas à diminuição da atividade física, consequências do mundo contemporâneo, essa vertente tinha por objetivos o ensino de conceitos e procedimentos relacionados à prática de exercícios com vistas à adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo. O raciocínio que lhe servia de guarida era bem simples: uma vez conhecedor dos

¹¹ Apoiando-se na perspectiva marxista para discutir o ensino de 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.

¹² Com o trabalho de Kunz (1994), a análise da Educação Física na escola capitalista não ficaria limitada à visão marxista. Mediante as contribuições da teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas, as atividades de ensino concentraram sua atenção no processo de interação entre os 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.

¹³ É importante mencionar os trabalhos de Hildebrandt e Laging (1986) e do Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPe-UFSM (1991).

¹⁴ Os trabalhos de Guedes (1999), Palma (2000) e Mattos e Neira (2000) são as referências mais conhecidas dessa proposta.

princípios biomecânicos e fisiológicos, além 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 qualquer sensibilidade pelas características da comunidade escolar. A noção de saúde aventada era exclusivamente corpórea, desconsiderando-a como resultado das condições de vida não somente materiais como sociais. Lazer, trabalho, alimentação, acesso a bens culturais, entre outras questões, não podem ser desprezados quando se pensa em saúde da população. Se isso for considerado, fica fácil constatar o reducionismo da educação para a saúde nos moldes propostos, assim como suas intenções político-econômicas ao concentrar a responsabilidade pela 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, procurou romper com práticas hegemônicas e buscou contextualizar suas ações. Muito embora o objeto de estudo e o referencial teórico tenham sofrido mudanças significativas – exercício físico, movimento e cultura corporal no primeiro caso, e 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 hegemônicos¹⁵ (SOARES et al., 1992) e no trabalho com as habilidades motoras¹⁶ (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 adquiriu no presente momento, têm levado um grupo¹⁷ de professores e pesquisadores a buscar fundamentação nas teorias pós-críticas da educação, especialmente os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico¹⁸, para realizar experiências que proporcionem a construção de

¹⁵ O programa de ensino disponível no capítulo 3 arrola os conhecimentos convencionais. Os exemplos metodológicos apresentados seguem o mesmo princípio.

¹⁶ As situações de ensino que exemplificam a proposta disponíveis entre as páginas 130 a 149 têm como objetos o saltar e arremessar.

¹⁷ Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP – www.gpef.fe.usp.br

¹⁸ O capítulo 7 situa o campo teórico do multiculturalismo crítico e estabelece algumas relações com o ensino da Educação Física.

uma outra proposta para a área, a qual denominam Educação Física cultural¹⁹. As teorias pós-críticas não negam as contribuições das teorias críticas para refletir a sociedade, a escola e área, mas apresentam formas de explicar a realidade que se diferem, além do que, possuem preocupações distintas.

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, idade, nível de habilidade etc., alguns dos 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, essencialismo e fundamentalismo que dão sustentação ao pensamento moderno (SILVA, 2011).

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico inspiram professores e alunos a analisar os signos do poder presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, consequentemente, 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 os conhecimentos científicos, populares e do senso comum, incentiva posturas críticas e se opõe radicalmente à formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam identidades e grupos.

Enquanto campo de luta pela validação de significados (SILVA, 2010 e 2011), qualquer proposta educativa legitima certos conhecimentos, práticas e identidades em relação a outras construções, gerando muitas vezes desigualdades e exclusões. Seja ela qual for, 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).

¹⁹ Além da fundamentação e propostas esboçadas nas suas principais obras (NEIRA, 2011 e 2014; NEIRA; NUNES, 2006, 2009a e 2009b), as análises de variados relatos de prática encontram disponíveis em Neira; Lima e Nunes (2012) e Neira, Nunes e Lima (2014).

Exemplos de como o componente influencia na 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 e, ao mesmo tempo, 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 lidar mediano. 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)²⁰

Ao oferecer padrões de movimento durante as aulas, afirmam-se certas formas de ser, certos significados e negam-se outros. Aqueles que não se adéquam aos modelos impostos, que não correspondem ou apresentam níveis distintos das habilidades requeridas durante a vivência do futebol, 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 aos estudantes pertencentes a setores sociais se reconhecerem e aprenderem sobre aquelas manifestações que vivenciam e 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 a 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. Prática corporal alguma merece o privilégio da exclusividade ou de maior atenção por parte do professor e dos alunos. Nenhuma é melhor ou mais importante. Conceber a escola como um espaço democrático significa abrir caminho para que a diversidade de práticas, seus significados e representações possam ser estudadas. Tanto as diferentes construções e vivências corporais quanto a multiplicidade de sentidos envolvidos têm de ser valorizadas e analisadas.

²⁰ Este e outros fragmentos semelhantes encontram-se disponíveis em Aguiar (2014).

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 as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pertencentes aos grupos melhor posicionados na escala social. A ideia é que estas também sejam analisadas para que as razões da sua maior visibilidade e presença no tecido social possam ser discutidas e, quem sabe, possam ser modificadas as representações dos estudantes ao seu respeito²¹.

A prática pedagógica inspirada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico está aberta às mais diversas produções e saberes, não apenas os hegemonicamente conhecidos e legitimados. Não há valores e 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 se mantém atenta ao contexto em que as práticas corporais ocorrem, olhando para a realidade em que estão inseridas, preocupando-se com sua articulação com o projeto pedagógico da escola para, justamente, se aproximar das demandas que cada contexto apresenta à instituição de ensino. McLaren e Giroux (2000) também ressaltam a importância de uma pedagogia que considere os conhecimentos cotidianos dos estudantes, não para neles permanecer, mas sim 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 das manifestações existentes, como também as diferentes representações envolvidas. Tem por objetivo ressignificar, aprofundar e ampliar a cultura corporal que compõe o patrimônio dos estudantes. Assim sendo, as aulas deixam de ser um momento dos alunos se divertirem, adquirirem e aprimorarem habilidades motoras ou adotarem hábitos saudáveis. O que se propõe é que a linguagem corporal que diferentes grupos sociais empregam para

²¹ O estudo desenvolvido por Eto (2015) na comunidade quilombola do Mata Cavalo, no interior do Mato Grosso, junto aos alunos do Ensino Médio evidencia que a perspectiva cultural da Educação Física foi fundamental na desconstrução das representações pejorativas acerca das equipes de futebol locais e da dança mais frequente na região.

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 nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, e proporcionar as condições necessárias para a sua produção. Por essa razão, ao menos em termos pedagógicos, não faz o menor sentido a organização de 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 possuidora 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. 06).

Além de abrir espaço e de 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, reconhecer-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação 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)

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 análises e estudos durante as aulas, só assim será possível identificar suas origens, a serviço de quem se encontram 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, 1982).

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor e estudantes terão, 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, 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, se lança por caminhos diversos para encontrar novas paisagens e realizar leituras mais profundas sobre a realidade que os rodeia.

Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes no futebol (o porquê de certas visões preconceituosas a respeito do futebol feminino ou à participação das 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 até mesmo de jogadores), de classe (o ideário de ascensão social por meio do futebol ou, então, a mobilização para retirar a população desfavorecida de moradias que estavam alocadas ao redor dos estádios nas cidades da África do Sul e do Brasil que sediaram partidas da Copa do Mundo), dentre vários outros temas, são problematizados nas aulas, criam-se possibilidades dos estudantes identificarem e compreenderem os aspectos relacionados ao esporte para além da mera vivência. Identificam-se as situações excluientes envolvidas, como também, a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades²².

²² É importante destacar que não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição ou de alguém e que possa 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

Na perspectiva cultural da Educação Física, o professor procura organizar atividades que levem os estudantes a visualizarem e entenderem as relações embutidas e interpretarem 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 contradiscursos e posições resistentes), de modo a proporcionar aos estudantes as condições para examinar os posicionamentos que lhes soam mais familiares.

As mais variadas formas de discriminação contidas nos textos culturais (televisão, livros, reportagens, propagandas 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 permanecermos omissos”. Em uma sociedade marcada pela indústria cultural, que atende aos interesses neoliberais de consumo, que tenta impor padrões estéticos e performativos no tratamento do outro muitas vezes de forma preconceituosa, analisá-los e discuti-los é uma maneira de agir contra a legitimação de tais discursos, é uma forma de ação e luta política tanto dentro quanto fora da escola.

A proposta cultural da Educação Física busca incorporar as práticas corporais dos grupos minoritários, mas 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 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, além de contribuir para deixar as coisas como estão, estigmatiza seus representantes. Atividades com esse teor reforçam preconceitos e essencializam identidades. Por isso, a perspectiva cultural da Educação Física é favorável à pedagogia

combater o poder incessantemente para construir relações transformadas e mais democráticas. (FOUCAULT, 1992a).

do dissenso (MCCLAREN, 2000), pois viabiliza o contato com os diferentes grupos por meio do diálogo entre posicionamentos distintos, além de explicitar os mecanismos de poder que subjugam e inferiorizam práticas e grupos.

Na pedagogia cultural, os docentes buscam incorporar o conhecimento subjugado, reconhecendo as suas construções e os processos históricos e de luta que levaram à 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, se posicionando contra aqueles que se colocam como verdadeiros enquanto desqualificam os demais.

A proposta cultural da Educação Física, apoiada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, se apresenta 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 as questões históricas, políticas, sociais e defende a adoção de procedimentos democráticos baseados no diálogo. A prática pedagógica culturalmente orientada não serve à distinção e 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 pela tolerância, os estudantes poderão compreender as relações que levaram a construir o outro de maneira depreciativa. Poderão substituir os significados e representações iniciais por outros. A Educação Física cultural é o lócus para a troca entre as culturas, 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. Durante as aulas, diferentes significações serão confrontadas com as experiências dos alunos, visando aprofundar as leituras iniciais e entretecê-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 a 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, é 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. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, 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. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

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, SP: Papirus, 2011.

CORAZZA, S. M. CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. 19. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

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

ETO, J. **O currículo cultural da Educação Física na comunidade Mata Cavalo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 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; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes, adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

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

GHIRALDELLI JR., 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, RS: Ed. Unijuí, 1994.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

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: Editora Unesp, 2009. p. 331-359.

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: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-50.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantil**. 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, mai.-ago., 2003.

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

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Cristalina, v. 01, n. 01, p. 118-140, ago, 2009.

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

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. v. 02. São Paulo: FEUSP, 2014.

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

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras.** 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"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.