



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Júnior, Flávio Nunes dos Santos; Neira, Marcos Garcia
Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física
Educação, núm. 44, 2019, , pp. 1-24
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942087>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física

Contributions of postcolonialism to the cultural curriculum of Physical Education

Flávio Nunes dos Santos Júnior

Professor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Mestrando na Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
flajnr@yahoo.com.br – <https://orcid.org/0000-0002-9143-5020>

Marcos Garcia Neira

Professor Titular da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
mgneira@usp.br – <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

Recebido em 29 de agosto de 2019

Aprovado em 12 de setembro de 2019

Publicado em 20 de novembro de 2019

RESUMO

Percepções apressadas afirmam que os problemas do colonialismo foram dissolvidos, finalizados, e que agora vivemos numa época livre de qualquer conflito ou tensão. O pensamento pós-colonial acena o contrário. Persiste um nítido reconhecimento que forças de dominação apenas se ressignificaram, marcando a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra, assim, problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, situações bem características do período colonial, persistem de maneira vigorosa na pós-colonialidade. Num esforço para descolonizar o currículo da Educação Física, um grupo de docentes deixou-se inspirar pelos argumentos pós-colonialistas e desenvolveu experiências pedagógicas em escolas públicas de Ensino Fundamental. Os documentos que os professores produziram como forma de registro da prática pedagógica foram submetidos ao confronto com o referencial pós-colonial de Homi Bhabha e da perspectiva cultural da Educação Física. Os resultados evidenciam uma prática político-pedagógica a favor de quem sofreu, e ainda sofre, com a mão pesada do poder imperial colonial.

Palavras-chave: Educação Física; Pós-colonialismo; Currículo cultural.

ABSTRACT

Hurried perceptions claim that the problems of colonialism have been dissolved, ended, and that now we live in a free time of any conflict or tension. Postcolonial

thinking beckons the opposite. There is a clear recognition that forces of domination have only been resignified, marking the passage from one historical configuration or conjuncture of power to another, thus problems of dependence, underdevelopment and marginalization, very characteristic situations of the colonial period, persist vigorously in the post- coloniality. In an effort to decolonize the Physical Education curriculum, a group of teachers was inspired by postcolonial arguments and developed pedagogical experiences in public elementary schools. The documents that the teachers produced as a way of recording the pedagogical practice were submitted to the confrontation with the postcolonial referential of Homi Bhabha and the cultural perspective of Physical Education. The results show a political-pedagogical practice in favor of those who suffered, and still suffer, with the “heavy hand” of colonial imperial power.

Keywords: Physical Education; Postcolonialism; Cultural curriculum.

Introdução

O termo pós-colonialismo, explica Ballestrin (2013), está atrelado a aspectos temporal e conceitual. Tratando de questões temporais, localiza-se como um elemento histórico posterior aos processos de descolonização dos países do chamado Terceiro Mundo, sobretudo aqueles situados nos continentes asiático e africano, vividos ao longo do século XX. A respeito dos construtos teóricos, está associado aos estudos literários e culturais.

Em linhas gerais, o pós-colonialismo nasce a partir da observação de uma relação de oposição entre colonizado e colonizador. Para Costa (2006), o movimento tem um estrito laço com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e os estudos culturais. O pós-estruturalismo proporcionou a compreensão do caráter discursivo presente no social. Embora não exista consenso nas contribuições pontuais do pós-modernismo, a pós-modernidade enquanto condição não é rejeitada. Por sua vez, a versão britânica dos estudos culturais possui alguma similaridade com pós-colonialismo, sobretudo quando o olhar se volta para temas como racismo, etnicidade, gênero, sexualidade e identidades culturais.

Importante destacar, a partir do debate tecido por Hall (2003), que há uma íntima relação entre as questões de cunho multicultural e pós-colonial. O pós-colonialismo não se reduz a uma sequência temporal do antes-depois, ou seja, o

debate promovido pelo campo teórico não acredita que os problemas do colonialismo foram solucionados e que agora vivemos numa época livre de qualquer conflito ou tensão. Muito pelo contrário, é nítido que as forças de dominação apenas se resignificaram, marcando a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Portanto, problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, situações bem características do período colonial, seguem presentes na pós-colonialidade.

Nessa nova ordem de dominação, sobressai a desregulamentação do mercado e o livre fluxo do capital, provocando a desigualdade organizacional, o domínio dos países do chamado Primeiro Mundo, bem como os programas de reajuste social e econômico que simplesmente atendem às ordens, aos interesses e modelos ocidentais de controle.

Costa (2006) explica que a crítica literária pós-colonial se apoiou inicialmente no debate produzido durante a década de 1980, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos e, com o passar do tempo, ganhou novos territórios geográficos e disciplinares, tendo como referência nomes como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Paul Giro, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Achille Mbembe e Stuart Hall.

No escopo da produção teórica pós-colonialista, destaca-se a obra *O local da cultura*, do filósofo indiano Homi Bhabha, um texto de difícil leitura na opinião de seus tradutores para a Língua Portuguesa. O autor apresenta a pós-colonialidade como um lembrete das relações “neocoloniais” que compõem a nova ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Isso, de algum modo, possibilita o surgimento de outras histórias e explorações, bem como a promoção de estratégias de resistência.

Diante disso, Bhabha (2013) afirma que a crítica produzida pelo pensamento pós-colonial representa um testemunho de países e comunidades de Norte a Sul e de Leste a Oeste, que constroem relações, saberes e vidas de outro modo que não aquele exercido e imposto pela modernidade. Não por acaso, prefere a expressão *contramodernidade* para se referir aos processos da cultura pós-colonial, colocando-os como contingentes, descontínuos ou em desacordo com a modernidade.

A crítica pós-colonial combate ferozmente as narrativas ideológicas da modernidade que buscam construir uma normalidade hegemônica e naturalizar as

diferentes histórias a respeito das nações, raças, comunidades e povos. Ao tocar na ferida das relações opressoras coloniais, Bhabha (2013) denuncia que o discurso colonial opera como um verdadeiro aparato de poder, como um instrumento que se ancora no reconhecimento e repúdio das diferenças, aqui inseridas as questões raciais, culturais, sexuais, de gênero e classe. Sua proposta fundamental é proporcionar espaço para “povos sujeitos” através da confecção de conhecimentos e saberes que exercitam a vigilância.

Bhabha (2013) assinala que o discurso do colonizador tem como propósito apresentar o colonizado como uma pessoa ou grupo de situação degenerada e degradante, o que, em certa medida, consolida estereótipos que, na visão dos colonizadores, justificam a conquista e o domínio, estabelecendo e perpetuando um sistema de administração, instrução, exploração e expropriação.

Enquanto campo teórico, o pós-colonialismo tem inspirado as ações didáticas de docentes que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física, também chamada de pós-crítica ou currículo cultural. Sinteticamente falando, a proposta levada a cabo pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF)¹ concebe as práticas corporais como textos da cultura passíveis de inúmeras significações; reconhece o patrimônio cultural corporal da comunidade escolar na seleção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a serem tematizadas; problematiza os marcadores sociais da diferença que as perpassam e procura desconstruir os significados pejorativos que circulam socialmente acerca dessas manifestações e seus representantes (NEIRA, 2018). Sendo assim, promove a descolonização do currículo ao valorizar aquilo que Sousa Santos (2010) denomina epistemologias do Sul, ou seja, busca garantir o acesso dos estudantes aos saberes propositadamente esquecidos ou apagados ao longo da história.

Entre 2017 e 2018², o GPEF se debruçou sobre as obras supracitadas de Homi Bhabha (2013) e Boaventura de Sousa Santos (2010). Na ocasião, esmiuçaram-se as conceitos discutidos pelos autores com vistas a repensar a prática educacional e fortalecer política e pedagogicamente o currículo cultural da Educação Física. Os trabalhos realizados pelos professores foram registrados no formato de relatos de

experiência e publicados nos e-Books *Educação Física cultural: o currículo em ação* e *Educação Física cultural: relatos de experiência*³.

Com o objetivo de identificar e compreender como (e se) os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física sofreram influências dos estudos do pós-colonialismo, esses materiais foram submetidos ao confronto com os argumentos pós-colonialistas e com a teoria curricular que fundamenta a proposta.

Importa dizer que uma consulta aos bancos de dados disponíveis em plataformas eletrônicas, por meio do cruzamento dos descritores “Educação Física”, “pós-colonialismo” ou “pós-colonial”, não localizou nenhum trabalho acadêmico. A carência de estudos sobre o tema incitou-nos, também, a mobilizar o mesmo campo conceitual para conjecturar acerca das razões de tal desinteresse por parte da comunidade científica da área.

Análises dos relatos de experiência

Os textos de apresentação das coletâneas de relatos de experiência, objetos da presente análise, afirmam que os docentes que fazem parte do GPEF foram tomados pelo desejo de artistar⁴ uma proposta pedagógica sensível à formação de uma sociedade capaz de garantir o direito que todo e qualquer sujeito possui de ter uma vida digna, ao passo que suas necessidades sociais, históricas e vitais se façam atendidas plenamente (NEIRA, 2019). Identificamos, logo de saída, uma certa proximidade com os escritos de Homi Bhabha (2013), já que ele, em defesa de uma sociedade mais justa na temporalidade pós-colonial, elabora conceitos que ajudam a entender e resistir aos mecanismos opressores da contemporaneidade, frutos de uma época marcada pelas devastações da lógica colonial moderna. Buscando aparelhar a máquina de resistência e compreensão, o filósofo emprega termos como entre-lugares, hibridismo, negociação, tradução, diferença, estereótipo e mímica.

Bhabha (2013) situa os entre-lugares como espaços de subjetividade onde se alojam as narrativas que caracterizam os diferentes grupos sociais e culturais. As identidades não se constroem nas singularidades de classe, gênero, etc., mas nas fronteiras das diferentes realidades. Os entre-lugares podem ser tomados como um

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437352>

pensamento liminar, construído nas fronteiras, nas bordas. É difícil caracterizar esses espaços culturais, mas eles são encontrados, por exemplo, no uso das redes sociais pelos representantes dos setores populacionais mais vulneráveis, dada a reunião de dimensões de tempo distintas ou, também, no exercício de cidadania a partir de manifestações como o funk, a capoeira e as torcidas de futebol em que, nem sempre, a racionalidade política fica evidente.

Vejamos o fragmento extraído do relato da experiência do professor Leandro Souza (2017) em que narra a tematização do tênis:

Para concluir a aula, pedi para que respondessem à questão realizada pela colega na aula anterior: ‘por que a maioria dos jogadores de tênis são brancos?’ Para alguns estudantes, o tênis interessa mais às pessoas brancas devido à origem do próprio tênis, nos palácios. No entanto, parte deles acreditava que o principal motivo era que as pessoas negras não gostavam de jogar tênis e achavam esse esporte chato (SOUZA, 2017, p. 135).

Podemos inferir que os apontamentos revelados pelas crianças atravessam o entre-lugar dos discursos étnicos ligados à prática do tênis profissional, na tentativa de compreender as possíveis razões que impedem que muitas pessoas negras pratiquem esse esporte. Ao possibilitar o acesso a diferentes narrativas que tentam fixar os códigos e modos de ser e estar ligados à prática corporal em questão, desconfiamos que o professor oportuniza a construção de subjetividades outras.

Dessa forma, as situações didáticas organizadas pelo educador aparentemente se mostram ao lado de grupos colonizados e subjugados historicamente, quando lança questões provocadoras de grandes tensões: “Por que a maioria dos jogadores de tênis são brancos?” O professor tenta fragilizar algo que inicialmente se mostrava consistente, afinal, uma parcela dos estudantes “acreditava que o principal motivo era que as pessoas negras não gostavam de jogar tênis e achavam esse esporte chato” (SOUZA, 2017, p. 15).

Os marcadores sociais das diferenças não têm limites, chocam-se a todo instante, atingindo diferentes sujeitos, de incontáveis maneiras. Ao tematizar as brincadeiras na Educação Infantil, o professor André Vieira (2018) toma como referência as estampas das mochilas das crianças para problematizar as representações (im)postas do herói e da princesa:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437352>

Crianças: 'As princesas são magras e bonitas e os heróis são fortes'. 'Quem é magro faz academia'. 'Para emagrecer tem que fazer dieta'. Professor: 'Onde vemos e ouvimos essas coisas?'

Crianças: 'Minha tia que fala isso, eu estou gorda, tenho que fazer academia'. 'Meu pai faz academia e quando ele chega em casa diz que está forte igual um herói'.

Na intenção de ampliar as discussões e pensar outras possibilidades de existência, apresentei às crianças outras representações de princesas e heróis, perguntando se são princesas e heróis. Imagens com heróis negros, gordos e deficientes, princesas negras, gordas e deficientes, homens vestidos de princesas e princesas utilizando armas.

Crianças: 'Não, ela é gorda, gorda não é princesa'. 'Ele não pode se vestir de herói, ele é magro'. 'Homem não pode colocar roupa de princesa'. 'Pode sim, no Carnaval pode' (VIEIRA, 2018, p. 35-37).

Tensionando as produções de homem e de mulher que perpassam as estéticas corporais, o docente lança mão de questões que invadem esses entre-lugares e ocupam o jogo discursivo, abalando sutilmente a arbitrariedade que sufoca o imaginário infantil. A essencialização da princesa e do herói tende a ser desestabilizada quando outras experiências do viver ascendem no cenário educacional. A exposição de imagens e os questionamentos a favor de quem não é reconhecido imprimem nas crianças reflexões acerca daquilo que as atravessa cotidianamente. A sensibilidade do docente na trama pedagógica é fundamental para possibilitar a construção de diálogos outros, na tentativa de ir além do que se apresenta de modo cristalizado desde a tenra idade.

Vale destacar que os questionamentos não precisam necessariamente partir do professor, uma vez que, conforme alertou Santos (2016), os anúncios dos estudantes são fundamentais para o encaminhamento da tematização que, por sinal, direciona o trabalho pedagógico na perspectiva cultural da Educação Física. Não estamos dizendo que todos os estudantes mudaram de ideia e se transformaram no processo, tal afirmação seria desonesta, para dizer o mínimo. A situação didática possibilitou aos presentes encontrar-se com outras narrativas. O que, diga-se de passagem, é responsabilidade de uma educação comprometida com o direito às diferenças.

Bhabha (2013) concebe o hibridismo colonial como resultado das resistências. O hibridismo é produto do poder colonial, podendo ser também uma reavaliação dos

possíveis efeitos das ações discriminatórias elaboradas pela identidade colonial. Nesse sentido, expõe-se a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação, conferindo novas estratégias de subversão ao passo que desestabiliza as demandas do poder colonial. Ao perceber as regras do jogo, o híbrido colonial pode se tornar uma potencial ameaça às estruturas dominantes.

O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes negados se infiltram no discurso dominante, tornando estranha a base de sua autoridade e as suas regras de reconhecimento.

Com as pesquisas, os estudantes entenderam que o tênis teve origem na França, onde monges teriam realizado as primeiras partidas do esporte. Outra parte dos estudantes apurou que a modalidade era de origem inglesa, pois foi na Inglaterra que recebeu, pela primeira vez, o nome de tênis. Para auxiliar os estudantes a compreenderem as origens da modalidade, levei alguns textos que apresentavam outras versões da história.

Nas aulas posteriores, realizamos na quadra da instituição algumas vivências, levando em consideração as transformações que ocorreram no jogo, conforme apontava os textos acessados. Nas primeiras partidas, os estudantes não utilizaram nenhum acessório ou implemento nas mãos e, nas partidas seguintes, passaram a usar luvas e outros objetos (chinelos, tênis, meias, raquetes) como implementos. Ademais, as partidas foram vivenciadas de diferentes formas – individual, duplas, trios, quartetos (SOUZA, 2017, p. 133).

O professor emprega técnicas da historiografia para compreender junto com os estudantes algumas das modificações que a prática corporal sofreu ao longo da história, proporcionando, em certa medida, a verificação dos possíveis efeitos do hibridismo sobre a construção social do esporte em tela. Essa dinâmica é potencialmente favorecida quando, atendendo ao que propõe a perspectiva cultural da Educação Física (NEIRA, 2019), recorre-se às diferentes narrativas sobre o mesmo assunto, no caso, a origem do tênis.

Sabemos que ao tomar contato com brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, os diferentes grupos, submetidos a regimes de verdade, aceitam, tergiversam ou recusam os significados que lhes são impostos. Num processo de intensa hibridez, as crianças propuseram o uso de vários recursos para vivenciar o tênis, além de produzirem individualmente, em duplas, trios ou quartetos, algo que

socialmente acontece em circunstâncias muito fechadas e restritas, por conta das regras oficiais.

Importante mencionar o quão inesperados podem ser os choques, confluências e infiltrações de significados nas práticas tecidas pelas crianças e docente, deixando numa situação irreconhecível aquilo que aparentemente se prostrava fechado. Essa dinamicidade inerente à escola só reforça a rejeição às sequências de aulas pré-montadas. Isso não significa cair na cilada do imprevisto, muito pelo contrário, o que se advoga é a reflexão das experiências vividas no dia para pensar o encontro seguinte, sobretudo por considerar cada momento como disparador da produção de novos conhecimentos, com potencial de desestabilização de concepções sacralizadas. Esse panorama pode ser percebido no trabalho realizado pelo professor Flávio Santos Júnior (2017) junto às turmas do segundo ano do Ensino Fundamental:

Observei de longe um grupo de meninas colocando a bola por dentro da camisa. Inúmeros pensamentos vieram à mente. No caminho em direção à elas, vi-me impulsionado a reprimi-las, pois a bola, de acordo com a nossa formação acadêmica inicial, fora produzida para chutar, arremessar, bater, enfim, jogar; mas ao chegar junto ao grupo, resolvi questioná-las: 'Meninas, o que vocês estão fazendo com a bola?'; 'Não sei'; 'Fala aí'; 'Estamos brincando de grávida, professor'; 'Ah, tá' (SANTOS JUNIOR, 2017, p. 86).

É perceptível a posição ocupada pelo docente na cena educacional, posto numa situação de vantagem em relação aos estudantes. Enquanto detentor do saber colonial, o professor tem suas concepções sobre o tratamento que se deve dar a uma bola, que diverge daquele adotado pelas crianças. Suas ideias se desestabilizam pela produção de uma prática até aquele momento estranha, sobretudo pela força do poder colonial da representação esportiva, que tenta conferir à bola um determinado uso. No episódio em tela, o discurso impositivo do colonizador é esfarelado, embrenha-se na trama um novo olhar, uma nova produção com a bola: "Estamos brincando de grávida, professor". O interessante é que o docente não repreende as crianças nem repele a brincadeira. Simplesmente, incorpora-a à situação didática como mais uma possibilidade: "Ah tá!"

A noção de hibridismo exposta por Bhabha (2013) nos leva a suspeitar das propostas de ensino da Educação Física que buscam impor significados, modos de se movimentar, se expressar e dizer sobre as práticas corporais, ao mesmo tempo

que deslegitimam, silenciam ou subjugam outras formas. Essas imposições coloniais, muitas vezes forjadas em meio a discursos científicos e baseados numa história única, tomada como verdadeira, não se concretizam por completo, já que os saberes e viveres negados se infiltram nas estruturas dominantes e passam a fazer parte do jogo de poder presente na relação pedagógica, deflagrando incômodos e afrontamentos nas narrativas imperiais.

Bhabha (2013) lança a negociação como forma de opor-se à negação. Esta cessa o diálogo, a outra cria uma temporalidade discursiva que torna possível pensar na articulação de elementos antagônicos e contraditórios. A negociação ajuda a entender que as construções acerca de nossas escolhas não são do mundo natural, muito pelo contrário, fazem parte de uma malha discursiva em constante tensão histórica e filosófica, entrecruzando-se com outros interesses.

O autor faz uma estreita ligação do conceito de negociação com a tradução, ambos favorecem a construção de uma temporalidade discursiva híbrida e transgressora, ou seja, o significado ou o modo de performar as práticas corporais sempre estão abertos para novas conjunturas e formatos. A tradução se configura como uma abertura para um outro lugar cultural e político de enfrentamento.

Durante a dinâmica da tradução, ao inserir um elemento novo, as estruturas de referência se abalam. O mesmo acontece com o sentido original da comunicação. Não simplesmente nega o que está antes, mas produz uma negociação. Tomemos o brincar de grávida com a bola como exemplo. A tradução descanoniza o original quando realiza o movimento de fragmentação, além de dessacralizar as pressuposições transparentes da supremacia cultural e, nesse mesmo ato, exige uma especificidade contextual, uma diferenciação histórica no interior das posições minoritárias. É o que se pode abstrair do relato da experiência em que as brincadeiras infantis foram tematizadas pelo professor Everton Irias (2017) junto às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437352>

Vários conflitos surgiram no decorrer das vivências: grupos que invadiam os espaços em que outras crianças estavam brincando; crianças que queriam realizar determinadas ações ou representar determinados personagens e, devido à organização do grupo, não conseguiam; brincadeiras vivenciadas apenas por meninos e outras apenas por meninas; uma das turmas que praticamente não utilizava os objetos produzidos com papelão e cartolina. Muitos desses conflitos foram discutidos abertamente, a fim de encontrar soluções. Outros deixaram de ser abordados, como a não utilização dos objetos confeccionados pelos próprios alunos. Como forma de registro, fotografamos vários momentos do trabalho.

Após as vivências, com suas devidas discussões, as imagens foram projetadas aos alunos para que pudessem comentar as cenas e expor as diferentes formas de ocorrência social de cada uma das brincadeiras vivenciadas, bem como propor novas ações e funções dentro das brincadeiras. Nessa exposição, as crianças destacaram os personagens representados em cada brincadeira e suas respectivas funções (IRIAS, 2017, p. 67).

Os fragmentos deixam transparecer indícios da negociação proposta por Bhabha (2013). As crianças tiveram a oportunidade de debater no coletivo algumas situações produzidas nas experimentações, bem como vivenciar diferentes formatos das brincadeiras. Corroborando o posicionamento de Neves (2018), são essas múltiplas possibilidades de se fazer uma brincadeira, esporte, dança, luta ou ginástica que provocam o diálogo, as tensões, as traduções, uma vez que os significados se chocam no viver, fazendo emergir algo novo, inesperado.

Registrar e avaliar os momentos vividos diariamente são procedimentos didáticos caros ao currículo cultural (MÜLLER; NEIRA, 2018). Quando se adota uma postura de partilha e disseminação de diferentes pontos de vista, sobretudo quando as crianças também são partícipes da elaboração e leitura dos registros daquilo que aconteceu, potencializa-se a negociação, podendo fazer das representações das práticas corporais e de seus praticantes um espaço sempre aberto e passível de novas incorporações, susceptível a intensas hibridizações. O trabalho do professor João Paulo Nery (2018) com as turmas do sétimo ano de uma escola da rede estadual mostra a instabilidade das representações:

Na aula seguinte comuniquei aos estudantes a escolha do tema capoeira e combinamos de criar um grupo no Facebook para servir como acervo de informações sobre a manifestação e registros das aulas. No decorrer das aulas, os estudantes postaram diversos textos (vídeos, músicas, fotos, comentários) sobre o tema, alguns deles contraditórios, pois as informações, ora afirmavam, ora negavam as verdades sobre a capoeira, por esse motivo o trabalho recebeu o título de 'Capoeira é e não é' (NERY, 2018, p. 91).

Observa-se que a produção de registros estimula a negociação de significados sobre a prática corporal, podendo transcender as paredes da sala de aula e ocupar, como no caso acima, as redes sociais. Ao tomar esses dispositivos como recursos pedagógicos, o trabalho ganha um caráter público e rompe com a lógica colonial individualizante da vida. Deixar o toque, a leitura, o contato com diferentes formas de conceituar a capoeira, bem como compartilhar a responsabilidade de documentar aquilo que foi vivido, pode enriquecer o processo formativo dos estudantes e o fazer educacional.

Dentro desta ordem, ao lançar mão da ampliação, bem como do aprofundamento, situações didáticas do currículo cultural (NEIRA, 2019), à medida que não fecham, não determinam o que de fato é a manifestação, o professor permite a cada discente reconstruir suas concepções, permanecer na dúvida, infiltrar novos conceitos e fissurar as estruturas afirmativas da verdade única, como também valorizar a resistência discente em se deixar afetar por outra narrativa.

A ocorrência desse fenômeno requer um permitir-se, colocar-se disponível ao diálogo com as crianças e também promover momentos que favoreçam a comunicação entre os próprios discentes. Para efetivar o encontro de significados que circundam as práticas corporais, faz-se urgente às expressões das crianças por meio da verbalização e da gestualidade nos mais diversos espaços e momentos. Vejamos uma passagem do trabalho realizado pelo professor Luiz dos Santos (2017) com as turmas do quinto ano de uma escola pública guarulhense:

Realizamos coletivamente o mapeamento do universo cultural corporal da comunidade com o auxílio de pequenos mapas do entorno, que nos ajudaram a reconhecer as práticas corporais que poderíamos encontrar no bairro. Pontuamos todas elas em uma lista e percebemos que havia um número grande de academias de luta. Nos diálogos que antecederam o início das vivências, muitas crianças, em todas as turmas, disseram ser ou ter sido praticantes de caratê estilo Shotokan. Partindo dessas constatações, optei pelo tema luta, definindo o caratê como a prática corporal que seria tematizada (SANTOS, 2017, p. 144).

Ao colocar-se disponível à escuta, ao diálogo, à medida em que se deixa agenciar pelo reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade onde a escola está inserida (NEIRA, 2019), o docente cria condições que tornam possível a tradução no currículo acessado pelas crianças, pois possibilita uma fuga considerável dos

modelos tradicionais, que preferem colonizar com conhecimentos pré-fixados numa lógica temporal inflexível. Ao tecer uma conversa inicial, como fez o professor, a fim de perceber o que acessaram em anos anteriores, bem como aquilo que acessam fora da escola – situação didática denominada mapeamento (NEIRA, 2018) -, para assim definir o que tematizar, posiciona tanto o docente quanto os discentes numa condição de produtores, escritores ou artistas de todo o processo (BONETTO, 2016).

Essa dessacralização do currículo, por meio de uma organização próxima do cotidiano dos estudantes, pode abrir as experiências educacionais para um lugar político capaz de enfrentar as representações coloniais que rondam o cenário escolar. Um confronto propício a cindir as assimilações comumente impostas aos estudantes dentro de um jogo previsível e imóvel.

Na luta pós-colonial, a tradução pode representar uma oposição clara e objetiva contra as relações dominantes de poder e conhecimento, o que deixa a autoridade colonial cada vez mais instável e fragilizada (BHABHA, 2013). Analisando a documentação pedagógica, percebemos elementos desse posicionamento quando o professor João Paulo Nery oferece a oportunidade aos estudantes de produzirem e acessarem a página elaborada pela turma na rede social, a fim de compartilhar informações diversas sobre o tema, deixando o contraditório florescer entre as discussões, negando e afirmando algumas verdades.

Outra peculiaridade da argumentação de Bhabha (2013) é a preferência pelo conceito de diferença em vez de diversidade cultural. Na visão do autor, a noção de diversidade posiciona a cultura como objeto do conhecimento empírico, fechada para qualquer espécie de negociação, situação que favorece a negação, substanciando noções liberais de multiculturalismo. A diversidade cultural é fomentada pela representação de uma retórica radical da separação, divisão, de culturas totalizadas, intocáveis pela intertextualidade de seus locais históricos. Nesse panorama, as práticas culturais se apresentam de uma única forma, dispostas a combaterem qualquer outra situação que não contenha as regras ou estruturas legitimadas pela ordem estabelecida.

Por sua vez, a diferença cultural, apoiada no debate pós-estruturalista, situa-se como processo de significação, bem como de enunciação da cultura como

“conhecível”. Bhabha (2013) defende que tal encaminhamento enunciativo da cultura (processo pelo qual aquele ou aquela que fora objetificado possa se transformar em sujeito de sua própria história e de sua experiência) introduz rachaduras na exigência culturalista tradicional de um modelo, uma comunidade, um sistema estável de referência. Ademais, abala a recusa de articulações.

A diferença cultural possibilita uma disposição de práticas e, ao mesmo tempo, saberes que convivem paralelamente, fortalecendo condições para produção da contradição, bem como de antagonismos sociais que necessariamente precisam ser negociados e não negados. Bhabha (2013) propõe que se rearticulem conhecimentos a partir do olhar das minorias, resistindo a posturas totalizantes, além de demandar traduções. A diferença cultural produz incertezas no interior da própria cultura, implanta dúvidas e desloca verdades discursivas que até então se mostravam estáveis. Em outras palavras, instaura questionamentos e tensões em torno da representação da cultura, conforme se observa no episódio relatado pelo professor Marcos Neves (2017) durante a tematização do maracatu com estudantes do CIEJA⁵.

A turma ficou sensível ao desejo de estudar as culturas periféricas e, para dialogar com o projeto, escolhi tematizar o maracatu. Além das mencionadas, pesaram outras percepções. Após conversar com minha colega a respeito da decisão tomada, muitos estudantes fizeram cara feia e murmuraram insatisfações; para alguns deles, em função de suas crenças religiosas, seria uma péssima opção estudar coisas do demônio. Discutimos sobre a criação do maracatu. Segundo algumas narrativas, a manifestação nasceu da necessidade de resistência e sobrevivência à dominação das pessoas brancas sobre as negras. Trata-se do festejo de coroação dos reis e rainhas vindos do Congo e de outras regiões africanas. Naquele instante, colocava à disposição da turma outra significação da prática corporal, como uma encenação que representa a trajetória de reis e rainhas. Expliquei o que era uma nação, um estandarte, uma toada, a calunga e como as pessoas se tornavam mestres de maracatu. Um dos estudantes pediu a palavra: ‘professor, na aula passada fomos à sala de informática e saí da aula achando que maracatu fosse macumba, hoje já entendo que maracatu é história, é cultura de um povo’. Outro retrucou: ‘para mim, maracatu é a brincadeira de um povo’ (NEVES, 2017, p. 164).

Ao pôr em cena o maracatu, o docente possibilitou reflexões sobre algo que estava aparentemente naturalizado aos olhos dos estudantes. Uma prática que se apresentava de forma deturpada num primeiro momento, carregada de um tom pejorativo, algo que na opinião de alguns estudantes não merecia ser tratada no currículo escolar. Em virtude do contato com outras narrativas sobre a prática corporal

ao longo de mais de um semestre de aulas, provocadoras do deslocamento de verdades, ecoou pelo espaço uma sensível modificação nos discursos: “hoje já entendo que maracatu é história, é cultura de um povo” (NEVES, 2017, p. 164). Diante da narrativa docente, podemos inferir que a estrutura colonial que coloca as práticas corporais de determinados grupos numa condição de quase não existência pode ser percebida e questionada pelo coletivo.

Se levarmos em consideração o posicionamento de Bhabha (2013) acerca da diferença, mesmo que as representações postas em circulação discriminem o maracatu e seus praticantes, ele deve ser tematizado com vistas a fortalecer os significados produzidos pelos grupos que o cultivam. Tal pressuposto coincide com alguns princípios ético-políticos que agenciam os professores que adotam a perspectiva cultural da Educação Física, quais sejam, a descolonização do currículo e a justiça curricular (NEIRA, 2019). Trata-se de, no momento de definir as práticas corporais que serão tematizadas, considerar os grupos que as criaram e recriaram, como também, abrir espaço para aquelas pertencentes aos povos situados ao Sul. A intenção é garantir que os setores minoritários desfrutem das mesmas condições de representar e ser representados que os grupos hegemônicos.

Inspirada na diferença cultural de Bhabha (2013), a tematização das práticas corporais é intensificada pelo diálogo, de modo a desconstruir enunciados ou olhares preconceituosos com base nos marcadores sociais, por exemplo, a recusa em estudar uma prática corporal, pois se trata de “coisas do demônio”. É um discurso que remete a textos de grande complexidade, circunscrevendo pessoas e manifestações numa condição marginal, fadada à não existência. Essa visão preconceituosa do outro também pode ser percebida no relato da tematização do caratê promovida pelo professor Luiz Santos (2017):

Iniciamos o estudo observando algumas imagens da luta. As crianças se posicionaram acerca do que conheciam da prática e do que pensavam sobre a luta na escola. Algumas viam no caratê algo violento, que não poderia ser objeto de estudo na escola, para outras, isso não ficou evidente, sendo a questão da mulher na luta o que mais chamou a atenção, pois para algumas meninas ‘o corpo da mulher é frágil’ e ela não poderia lutar (SANTOS, 2017, p. 144).

Ao intensificar o ato de escuta, o professor planeja momentos conforme é tocado pelas falas, identificando a necessidade de aprofundar o debate e problematizar o discurso que impede o contato de muitos com a manifestação corporal – “o corpo da mulher é frágil”. Narrativas desse tipo quase ecoam discursos reiterados na sociedade. Como se sabe, contêm um sério potencial para legitimar a violência, abusos, vexações, privações e humilhações de todos os tipos. Falas desse tipo são produzidas com a intenção de garantir privilégios e vantagens para certos grupos sociais. É nessa e noutras feridas que o trabalho pedagógico de inspiração pós-colonial precisa tocar, buscando levantar questões que ajudem os estudantes a compreender como operam os dispositivos de exclusão e minoração. A quem interessa uma construção degradante de alguém? Como foram produzidas as condições que excluem determinados grupos da cena social?

O cuidado em destacar essas problematizações vai ao encontro da preocupação pós-colonial da valorização do direito às diferenças em meio à instabilidade dos processos de significação. Bhabha (2013) denominou “produção de estereótipo” à estratégia discursiva que desenvolve e fixa a diferença cultural de maneira não modificável, desordeira e degenerada. A produção do estereótipo acaba por normalizar a diferença e apresentar o discurso colonial como consequência da recusa de certos modos de vida. O estereótipo oportuniza tanto uma identidade ancorada na dominação e no prazer, quanto na ansiedade, inquietação e defesa, em virtude de seu componente múltiplo e contraditório, pois opera de forma ambivalente, reconhecendo e, ao mesmo tempo, recusando a diferença.

O autor reforça que a normalização se efetiva por meio do fetichismo, uma espécie de fantasia, um exacerbado desejo do sujeito por uma origem pura e concreta. Todavia, essa vontade está em constante ameaça pela própria diferença. Enquanto parte de uma cena fantasiosa, apresenta-se como mera simplificação da cultura e do sujeito, negando o jogo da diferença e inserindo problemas para os grupos e pessoas no interior das relações sociais.

O estereótipo envolve uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos. Visto de maneira fixa, traz em seu bojo a discriminação decorrente dos efeitos do discurso colonial. Fabricada através da recusa, não no sentido de repressão, mas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437352>

como algo constantemente repetido como diferente, estranho. Retomando o relato de experiência em que Marcos Neves (2017) tematizou o maracatu...

Um dos alunos... expressou-se: 'para mim, isso é macumba, é isso mesmo?' E Ciça respondeu: 'olha, pode até ser, mas não estou vendo aqui vela, ninguém aqui está cultuando nada, quando a gente vê uma oferta na rua que não é macumba, mas muitos chamam assim, não tem instrumento. Para mim, não tem como ser macumba'. Fabio entrou na conversa dizendo que maracatu era amor, que tinha um extremo amor porque simbolicamente o aproxima do irmão que havia falecido bem no dia que ele tinha um cortejo para apresentar. Segundo ele, esse irmão era quase um filho e toda vez que ele tocava, sua presença se manifestava e ele se sentia bem. Aos poucos, surgiram outras significações do maracatu. Além de amor, maracatu é resistência porque está atrelado à luta de um grupo que veio escravizado para o Brasil. Maracatu é amizade, pois, por meio dessa prática, teve contato com outras classes sociais e, com isso, ampliou seu leque de amigos de outros bairros (p. 171).

Nota-se no documento analisado uma vontade em abrir o discurso colonial que tenta fixar a diferença cultural. Possibilitar o acesso a diferentes representações sem determinar uma essência ou cristalizá-las numa estrutura, potencializa ainda mais os desejos de abertura, deslocamento e instabilidade que circundam os modos de viver e manifestar-se. Em conjunto, essas ações podem enfraquecer os efeitos da recusa da diferença.

Ao perceber na fala dos estudantes a repetição dos valores de grupos hegemônicos, torna-se relevante reconhecer o jogo da diferença, a fim de fortalecer a negociação. A tematização das ginásticas de academia realizada pelo professor Ricardo Oliveira (2018) com turmas do oitavo ano também aponta o enfrentamento da produção e, mais que isso, do estabelecimento do estereótipo:

Notei que três meninas conversavam e perguntei a elas o que achavam de estudarmos as ginásticas de academia, a resposta de uma delas foi 'é legal, mas pena que gordinha não pode'. Não entrei em detalhes, mas confesso que fiquei incomodado com a fala. [...] Perguntei à turma se somente pessoas magras podiam fazer ginástica e logo fui surpreendido com o óbvio, o aluno Gustavo disse que ginastica era principalmente para os 'gordinhos', pois fazia emagrecer. A turma concordou com ele, já que muitos familiares frequentavam as academias do bairro com esse intuito. Logo em seguida, coloquei um vídeo caseiro de uma menina 'gordinha' fazendo parada de mãos, ou seja, ginástica, para reforçar ainda mais a importância de todos participarem das vivências e deixarem de lado, pelo menos por um tempo, a falta de aceitação de seu corpo (OLIVEIRA, 2018, p. 185).

Quem presencia o turbilhão de manifestações no ambiente escolar sabe que colocações próximas dessa condição surgem a todo momento. Expressões que fixam a diferença amplamente assimilada ao discurso colonial, enquanto exaltam o padrão desejado. É o que se percebe nas falas das crianças da Educação Infantil transcritas no relato do professor André Vieira (2018, p. 31): “As princesas são magras e bonitas e os heróis são fortes”. “Quem é magro faz academia”. “Para emagrecer tem que fazer dieta”.

Percebe-se que a construção e a repetição do estereótipo em torno do “gordo” o coloca numa situação de total desvantagem perante as outras representações de corpo. Na lógica ambivalente do discurso colonial, sua existência é reconhecida, entretanto é digna de todo tipo de constrangimento e hostilização, simplesmente por representar uma ameaça aos padrões estéticos impregnados pelo discurso neoliberal que responsabilizam cada sujeito pela própria silhueta.

Assumir que o “gordo” não pode praticar ginástica, presume-se uma simplificação, redução, da vida desses sujeitos, que impedem ou cerceiam diferentes relações na sociedade. Quando se depara com o tom discriminatório, o professor se vê tocado pela necessidade de combater a representação anunciada, inaugurando uma conversa coletiva com vistas a enfrentar a afirmação que condiciona certas pessoas à posição de estranhas, desajustadas.

No fronte desse debate, curiosamente, muitos olharam para seu próprio cotidiano para compreender a questão, lembrando o objetivo de seus familiares ao frequentarem as academias do bairro. Interessante observar a preocupação do docente em recorrer a outros meios para aprofundar a discussão e desconstruir a noção de que “pena que gordinho não pode”. Ao apresentar o vídeo, o docente contribuiu ainda mais para reflexão da turma acerca do estereótipo, possibilitando uma análise conjunta a favor daqueles que sofrem cotidianamente com a opressão colonial.

Por fim, Homi Bhabha (2013) apresenta o conceito de mímica como uma das estratégias mais eficazes do exercício do poder e saber coloniais. A mímica colonial é o desejo de um outro reformado, modificado, reconhecível como sujeito de uma diferença parecida com o padrão, mesmo sem sê-lo. O colonizado performa uma

identidade reformada, possuidora de práticas e saberes apreciados pelo colonizador, mas nunca deixa de ser o outro, apenas reproduz aquilo que lhe foi imposto e desejado. Jamais pertencerá ao grupo que supostamente dita as regras do jogo. A mímica exemplifica a astúcia do poder colonial graças à articulação complexa de reforma, regulação e disciplina para apropriar-se do outro, servindo para intensificar a vigilância, ao passo que se transforma também em uma ameaça constante aos saberes normalizados e aos poderes disciplinares. A mímica é quase o mesmo, mas não exatamente igual, ou seja, apresenta-se como uma incerteza, fixando o sujeito colonial como uma presença parcial ou incompleta.

Bhabha (2013) menciona que a mímica ameaça o discurso colonial, uma vez que ele é um imitador parcial, um tradutor. Isto é, o sujeito colonizado é um desejo colonial, subjetivado pelos discursos dominantes de tal modo que ao articular as diferenças (cultural, racial, classe, gênero, sexualidade, histórica) que o compõem ameaça este mesmo domínio, abalando consideravelmente a autoridade discursiva.

A mímica carrega consigo o processo de fixação do sujeito colonial como forma de saber discriminatório, categorizado e essencializado, por meio de uma prática discursiva que posiciona o homem colonial como sujeito da representação cultural, nacional, racial etc. O corpo negro, a pele negra e tudo que os constituem, perdem sua autoridade representativa, cedendo espaço para os discursos voltados à bestialidade, ao grotesco, à animalidade, que deixam transparecer os códigos da metrópole como os mais apropriados, ideais e legítimos.

Durante a tematização da dança sertaneja, um dos estudantes explicou ao professor Felipe Quaresma (2017) que as músicas ouvidas nas aulas não o representavam porque abordavam relações amorosas heterossexuais. Essa colocação levou o docente a pesquisar e apresentar à turma do sétimo ano da rede estadual paulista canções sertanejas que abordavam relações homoafetivas. A reação de uma parcela da comunidade foi imediata.

Alguns responsáveis foram à escola dizendo que eu estava ensinando seus filhos e filhas a 'virarem gays'. Diante da problemática, pedi auxílio à gestão para que fizéssemos uma reunião para conversar com os familiares de todxs sob minha responsabilidade. Na data marcada, iniciei a conversa pedindo que falassem o que os incomodava e o que estava acontecendo de errado. Uma mãe falou que estava mandando um filho com gravador para gravar tudo que estava acontecendo na aula, outra disse que o filho estava escutando umas músicas sertanejas em casa que falavam coisas impróprias, outras questionaram o porquê de em vez de dar aula 'disso', não dava futebol, assim como todxs xs professorxs de Educação Física faziam (QUARESMA, 2017, p. 79).

O episódio não deixa dúvidas sobre a tentativa de neutralizar o trabalho de inspiração pós-colonial do professor e restauração do currículo euro-estadunidense alicerçado no discurso patriarcal, cristão, heteronormativo, esperando da escola e da prática pedagógica uma postura favorável ao reconhecimento e à reafirmação colonial. Diante da presença da diferença representada nos corpos LGBTQ, a ameaça se instala sob as estruturas que orientam e sustentam o sujeito desejado pela narrativa imperial.

O currículo cultural da Educação Física atua justamente nesse espaço, além de possibilitar o acesso, por parte dos estudantes, aos discursos que circulam sobre a prática corporal em pauta e seus respectivos praticantes, busca compreender como o desejo de um outro reformado foi construído socialmente. A etnografia empreendida por Neves (2018) elucidou esse procedimento, denominando-o por desconstrução. Desconstruir não é destruir, afirma o autor, mas sim analisar como atuaram as relações de poder para construir e divulgar uma certa representação sobre as práticas corporais e seus sujeitos.

Considerações de inspiração pós-colonial

As discussões arroladas não têm a pretensão de esgotar a complexidade do pensamento pós-colonial, nem tampouco a potência da contribuição dos escritos de Homi Bhabha para o ensino da Educação Física. Buscou-se simplesmente identificar traços da inspiração pós-colonialista nas situações didáticas desenvolvidas e nos princípios ético-políticos que possam ter agenciado os professores.

Sem a pretensão de tratar a apropriação desse referencial de modo determinista ou causal, a análise dos relatos de experiência elaborados pelos

docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, permitiu reconhecer alguma influência dos conceitos de entre-lugares, hibridismo, negociação, tradução, diferença, estereótipo e mímica, diante de uma produção consistente de enfrentamentos dos discursos coloniais que rebaixam as vidas recusadas, violentadas e reapropriadas, ao passo que potencializam o reconhecimento, valorização e o direito às diferenças culturais.

Os conceitos lançados por Bhabha (2013), quando conectados ao currículo cultural de Educação Física, contribuem substancialmente para uma prática educacional a favor de quem historicamente sofreu, e ainda sofre, com a mão pesada do poder colonial. Posicionando-se como contra-hegemônica e possuidora de um olhar horizontal, a proposta equipara os conhecimentos científicos aos saberes midiáticos, populares e africanos, além de reconhecer o jogo das diferenças. Também procura enfrentar e desestabilizar as representações que assolam determinadas práticas corporais, bem como seus representantes.

Não parece exagero dizer que tais constatações ajudam a explicar a ausência de pesquisas que abordaram a mesma temática. Para fazer-se reconhecida no campo acadêmico, a Educação Física fundamentou-se nas teorias e métodos científicos consagrados. Cada qual a seu tempo e modo, a biomecânica, a fisiologia, a psicologia desenvolvimentista e o materialismo histórico despontaram como alicerces para organizar os currículos do componente. Cultivadas nos grupos de pesquisa, nos programas de pós-graduação e transmitidas nos cursos de licenciatura, essas formas de compreender o fenômeno pedagógico praticamente impermeabilizaram a área, dificultando e obstaculizando a criação de outras possibilidades.

Mais uma vez tomamos de empréstimo as ideias de Bhabha (2013) quando explica que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento. O trabalho nas fronteiras da cultura levado a cabo cotidianamente pelos professores e professoras que colocam em prática o currículo cultural da Educação Física, acaba por gerar a necessidade da tradução ou da negociação. No terreno acadêmico isso significa combater a guetização dos conhecimentos constatada no privilégio concedido a determinadas vertentes em detrimento das outras. Essa é a nossa pretensão.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Revista do Mestrado em Educação da Facipal, Palmas-PR, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

IRIAS, Everton Arruda. A sereia branquinha e a bruxa da diretora: um estudo das brincadeiras de faz de conta. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017.

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

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 18, p. 138-155, jul./dez., 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez., 2016.

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

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

NERY, João Paulo Reis. Capoeira é e não é. In: NEIRA, M. G. (org.). **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437352>

NEVES, Marcos Ribeiro das. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

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

OLIVEIRA, Ricardo. Ginásticas de academia: pena que gordinha não pode! In: NEIRA, M. G. (org.). **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

QUARESMA, Felipe Nunes. Sofrência: entre xs muitxs elxs. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

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

SANTOS, Luis Alberto dos. Queremos aula livre, professor: o caratê na rede estadual de ensino. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. Navegando sobre as práticas com brinquedos. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

VIEIRA, André. Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser? In: NEIRA, M. G. (org.). **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

Correspondência

Flávio Nunes dos Santos Júnior — Universidade de São Paulo — Avenida da Universidade, Butantã CEP 05508-040, São Paulo, São Paulo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ A produção do GPEF está disponível em www.gpef.fe.usp.br. Acesso em 10 nov. 2019.

² Conforme se observa na agenda de reuniões do GPEF disponível no site institucional.

³ Ambos se encontram disponíveis para download em www.gpef.fe.usp.br. Acesso em 10 nov. 2019.

⁴ Sandra Corazza (2002, p. 15) cunhou o termo “artistagem”. Artista é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito”. O trabalho do professor com seus alunos acontece nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artista a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. É o “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado”.

⁵ CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. Instituição da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo que oferece o Ensino Fundamental I e II a jovens, adultos e idosos.