

## **Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas**

*Ricardo Manavello GARDENAL<sup>1</sup>*

*Mário Luiz Ferrari NUNES<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Trata-se de uma experiência cartográfica de análise de quatro relatos de experiência de professores que colocam o Currículo Cultural em ação. Atravessados pelo referencial dessa perspectiva de Educação Física e por interpretações de algumas ferramentas foucaultianas, deparamo-nos ora com distanciamento desses referenciais de base, ora com potencialidades. Em especial, destacamos o que demonstrou cuidado quanto aos efeitos de poder, encontramos momentos que indicam experiências críticas por parte dos alunos, ressignificações e possíveis práticas de liberdade em situações assimétricas de poder. Acreditamos que aguçar a sensibilidade para perceber e atuar sobre esses momentos seja uma pista para um cuidado de si na docência que busca fomentar outras possibilidades de ser e estar no mundo.

**Palavras-chave:** Educação Física cultural. prática pedagógica. Cartografia

---

<sup>1</sup> Licenciado e Bacharel em Educação Física – Unicamp. ORCID.

E-mail: ricardo.m.gardenal@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Doutor no Departamento de Educação Física e Humanidades - Programa de Pós-graduação - área de concentração: Educação Física e Sociedade - Unicamp. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>

E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br

## **Cultural Curriculum of Physical Education, practice reports and Foucaultian perspectives**

*Ricardo Manavello GARDENAL  
Mário Luiz Ferrari NUNES*

### **Abstract**

This is a cartographic experience which analyzes four experience reports produced by teachers who work with Cultural Curriculum. Crossed by the perspective of Physical Education and by interpretations of some Foucaultian tools, we were sometimes faced with distancing from these basic references and sometimes with potentialities. In particular, we highlight what showed care about the effects of power, we found moments that indicate critical experiences on the part of the students, resignifications and possible practices of freedom in asymmetric situations of power. We believe that sharpening the sensitivity to perceive and act on these moments is a clue to self-care in teaching that seeks to foster other possibilities of being and being in the world.

**Keywords:** Cultural Physical Education. Pedagogical Practice. Cartography.

# **Currículo cultural de Educação Física, relatos de experiências y perspectivas foucaultianas**

*Ricardo Manavello GARDENAL*  
*Mário Luiz Ferrari NUNES*

## **Resumen**

Se trata de una experiencia cartográfica de análisis de los relatos de experiencia de quatro docentes que ponen en marcha el Currículo Cultural. Atravesados por el referencial de esta concepción de Educación Física y por las interpretaciones de algunas herramientas foucaultianas, nos encontramos a veces con un alejamiento de estas referencias básicas, en otras ocasiones con potencialidades. En particular, destacamos lo que ha mostrado cuidado con respecto a los efectos del poder, encontramos momentos que indican experiencias críticas por parte de los estudiantes, reencuadres y posibles prácticas de libertad en situaciones asimétricas de poder. Creemos que agudizar la sensibilidad para percibir y actuar en estos momentos es una pista para el autocuidado en la enseñanza que busca fomentar otras posibilidades de ser y estar en el mundo

**Palabras clave:** Educación Física. Práctica Pedagógica. Cartografía.

## Introdução

O presente estudo foi motivado pela inquietação de enxergar as maneiras como professores e professoras colocam o Currículo Cultural (CC) em ação. Essa proposta curricular de Educação Física (EF) anuncia potencialidades e sugere ferramentas para traçar caminhos que produzem encantamentos significativos e, ao mesmo tempo, dúvidas e inquietações, especialmente por considerar que outras perspectivas de EF estão em disputa por hegemonia. Em 2018, momento em que essa pesquisa foi inicialmente elaborada, as inquietações iniciais, portanto, eram: como o CC é traduzido na prática docente? Os professores e professoras dão conta de produzir os efeitos pretendidos?

Para tanto, recorreremos aos relatos de experiência publicados no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FE-USP (GPEF<sup>3</sup>), diante dos quais escolhemos, dentre tantos, quatro trabalhos para os fins dessa pesquisa.

Influenciados pela leitura e discussões fomentadas por Passos et al (2015), entendemos como potente assumirmos uma intenção metodológica cartográfica ao analisar cada relato, sem definir de antemão o caminho a ser percorrido e nem os objetivos a serem alcançados. Deixamos que nos saltassem aos olhos quaisquer elementos que nos parecessem possíveis de serem comentados e aprofundados. Compreendemos que essa abertura nos permitiu enxergar aspectos potenciais e alertas, alguns dos quais apresentamos neste artigo.

Acreditamos que as discussões dessa pesquisa contribuem para dar pistas aos professores e professoras sobre maneiras de ler e analisar suas práticas e os acontecimentos das aulas, buscando potencializar seus efeitos nas vidas discentes. Percebemos, a partir desse caminho, atravessados pelas perspectivas foucaultianas, que aguçar a sensibilidade para enxergar efeitos de poder e de verdade nas atividades propostas, na maneira de relatar, na interpretação das atitudes dos alunos, pode contribuir para alertar sobre efeitos indesejados e potencializar problematizações em momentos oportunos. Assim, possivelmente nos aproximamos mais da intencionalidade de contribuir para a produção de sujeitos menos engessados em padrões, menos preconceituosos, mais potentes e abertos aos efeitos da diferença, para conduzirem a si mesmos e aos outros de maneira artística e solidária.

Para apresentar e fundamentar os caminhos que percorremos, o artigo assim se apresenta: um primeiro momento de conversa com as compreensões teóricas que nos atravessaram, começando pela cartografia, passando por algumas ferramentas conceituais produzidas por Michel Foucault e

---

<sup>3</sup>Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/>

terminando com o CC; um segundo momento de apresentação e discussão de alguns dos aspectos analisados dentre os quatro relatos a partir dessas lentes; um momento final de abertura para continuar a pensar e a fazer de outro modo, que defende os potenciais desse percurso, convidam para um cuidado de si na docência e para novas pesquisas nesse intuito.

## **2 Compreensões teóricas que atravessaram o olhar**

O caminho traçado neste estudo se pautou na cartografia proposta por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), a qual não busca fixar objetivos e caminhos para a pesquisa antecipadamente. A cartografia não se caracteriza como um método preciso e controlado, mas uma atitude de pesquisa que, inversamente, incentiva a escolha de objetivos e rumos conforme o devir de cada acontecimento do processo. As autoras não pretendem definir com exatidão a cartografia, nem fixar etapas, procedimentos, ou delimitar protocolos de aplicação, mas, sim, dar pistas para que se possa acompanhar o processo da pesquisa com um olhar mais livre e aberto às realidades que possam brotar dos encontros entre o pesquisador e os objetos de estudo. Na cartografia, o campo de pesquisa seria como um território existencial a ser habitado temporariamente pelo pesquisador. Ele busca, como no voo de um pássaro, por rugosidades no objeto, por descontinuidades, e nelas pousa para analisar mais de perto e ver o que dela poderia saltar aos olhos. Com uma atitude de atenção espreita e desfocada, o pesquisador é convidado a procurar virtualidades inéditas que poderiam se atualizar ao serem ditas, descritas, interpretadas. Essas virtualidades seriam como potências de diferenciação daquele objeto, do atual, tudo que ele poderia ser, que poderia ser visto nele, mas que ainda não está sendo por ainda não ter sido pensado, enunciado, considerado, isto é, atualização e produção do inédito. Argumenta-se que, com essa intencionalidade, encontros e descobertas inimagináveis e imprevisíveis se tornariam possíveis no caminho da pesquisa.

Um termo interessante e complementar que aparece nas pistas da cartografia é a noção de “rizoma”, formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Mil Platôs*. Com ela, o território da pesquisa é tratado como uma raiz rizomática: aquela que não possui um segmento principal, mas sim, incontáveis ramificações, aleatórias, sem começo e fim definidos, com múltiplas interligações, entradas e saídas, um emaranhado. Cartografar seria entrar por uma das pontas soltas desse rizoma, de onde partem infinitas possibilidades de rumo, e percorrer o caminho que for saltando aos olhos do pesquisador a cada passo, um caminho único e singular, que forma um mapa. Como todo mapa, ele não se totaliza, deixa margens de todos os lados, por onde poderiam seguir outras pesquisas, ideias, caminhos (PASSOS et. al, 2015). O que se apresenta nessa pesquisa é um mapa da experiência

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas singular de ter habitado e analisado o território de quatro relatos de experiência a partir de olhares atravessados pelas noções de currículo, Currículo Cultural de Educação Física, e algumas das ferramentas formuladas por Michel Foucault.

Em uma de suas entrevistas, o pensador francês expressa que a questão fundamental de seus estudos foi compreender a maneira como as pessoas se tornam o que são, o que pensam, como agem, em dado momento, em dada sociedade. Para isso explana em sua vasta obra a complexa relação entre verdade, poder e sujeito (FOUCAULT, 2004c; 2015).

Foucault fez estudos histórico-filosóficos que buscaram as maneiras pelas quais certas verdades puderam ser produzidas e consolidadas em dados momentos, ditando modos de organização e controle social, bem como as relações dos sujeitos entre si e consigo mesmos. A verdade não seria fundamentalmente universal, única, uma descrição perfeita do real, imutável. Ao contrário, seriam discursos eleitos ou colocados como verdadeiros por diversos dispositivos. As verdades são significados disputados que produzem efeitos, efeitos de serem tomados como verdadeiros, que produzem a maneira de pensar, de se colocar e se compreender no mundo, enfim, efeitos de subjetivação (FOUCAULT, 1979; 2015).

Para Foucault (2015), o que acontece em decorrência dessas verdades é entendido como ação do poder, ou seja, o poder seria como uma força de indução, propulsora, produtora ou inibitória, uma força resultante de qualquer relação, por isso ele fala sempre em relação de poder. Por exemplo, se médicos dizem que fazer musculação é fundamental para ter saúde muitas pessoas iniciarão essa prática, o que as move é essa ação de poder produzida pelo efeito de incorporar esse discurso como verdadeiro. Evidentemente, essa verdade produz também o sujeito como subjugado a ela, o sujeito que julga, se julga, enxerga, pensa, a partir dela. Nesse exemplo, ainda, a figura do médico só tem o poder de validar seu discurso devido a outras relações de poder, condições sociais e historicamente inventadas para a produção de verdade, que autoriza ou não certas pessoas a falarem e o que falar. Criam-se, portanto, regras que regem a produção de enunciados verdadeiros, compreendidas por Foucault (1979) como regimes discursivos, ou, regimes de verdade.

Essas ideias ajudam a compreender o conceito de governamentalidade, que, segundo Foucault seriam artes de governar, racionalidades, maneiras intencionais de conduzir a conduta da população, do outro, ou de si mesmo. Isto é: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si” (FOUCAULT, 2004a, p.324).

Investigando historicamente as formas de governo das populações e dos sujeitos, Foucault (2008a) aponta que, nos meados dos séculos XVII e XVIII, ocorre um processo de passagem do foco

GARDENAL; NUNES.

dos governantes sobre o território e as riquezas para uma atenção maior à população como corpo de indivíduos governáveis, especialmente o governo dos seus interesses. Esse seria o movimento de governamentalização do Estado. A partir desse olhar, o uso abusivo do poder disciplinar, marcado pelas coerções, ordem e hierarquia forçadas, vai abrindo espaço para:

(...) uma nova "economia" do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo continua, ininterrupta, adaptada e "individualizada" em todo o corpo social. Estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (...) (FOUCAULT, 1979, p. 8)

Tratavam-se de técnicas de governo que parecem ter começado a explorar, dentre outros aspectos, o potencial de subjetivação dos regimes de verdade, da validação de normas pelas quais as pessoas automaticamente passariam a vigiar e punir umas às outras e a elas mesmas. Esse processo não se daria mais por coerção, como em períodos precedentes, mas por conta de os sujeitos incorporarem os mesmos interesses, uma moral que os regula, os mantém sob controle, em sensação de vigilância constante. A ideia de segurança, aliás, é um mecanismo central nessas formas de governar. Criam-se supostas ameaças ao bem comum, em geral, tudo e todos que diferem e escapam da normalidade instaurada, logo, da impossibilidade da identidade, a diferença, e com elas a imagem de um Estado protetor que serve à população. Um Estado que, ao mesmo tempo em que passa essa imagem, manobra os interesses, os corpos, as vidas. As normatividades dominantes nas sociedades europeias ocidentais, por exemplo, foram produzidas especialmente a partir de discursos e práticas psicológicas, jurídicas, médicas, penitenciárias, educativas. Para se livrar de pessoas indesejadas, bastava, por meio dessas normatividades, inventar e classificar os loucos, os doentes, os bandidos, os malvados, assim a própria população os excluiria e aprenderia sobre o que deveria ser normal. Entram em cena as figuras referenciadas, os especialistas, os representantes da verdade e produtores do senso comum, os saberes científicos, bem como as leis, sendo modificadas sob o discurso do avanço e maturação da civilização (FOUCAULT, 2004c, 2008).

Desse momento em diante, as artes de governar foram se modificando e ganhando novas ferramentas, produzindo novas táticas, alterando interesses. Exploraram-se cada vez mais os potenciais de subjetivação da arquitetura, por exemplo, no controle e direcionamento dos corpos; da ciência como produtora governável de verdades incontestáveis; das tecnologias de comunicação como veiculadoras de interesses comuns; das políticas públicas, como as que beneficiam a população, entre tantos outros mecanismos e discursos.

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas

Segundo Dardot e Laval (2016), a partir de 1970, ganha força no mundo um tipo de governamentalidade específica, a neoliberal, a partir da qual Estado e mercado se articulam em benefício máximo do segundo. Caberia ao Estado governar sua população de forma que ela contribua da melhor maneira possível e com o mínimo de resistência para o sistema capitalista avançado. Para isso, interessa à governamentalidade neoliberal a produção de uma cultura empresa e de sujeitos assujeitados a essa lógica. O sujeito neoliberal pretendido é aquele empresário de si mesmo, que pensa, sente, e se relaciona, atravessado por uma lógica de mercado, pela competitividade, pela adaptabilidade, pela razão custo-benefício, pela economia máxima de tudo e dos próprios afetos. É aquele que promove a própria imagem como comercial do produto valorizado e vantajoso que almeja ser (FOUCAULT, 2008b). A produção desse tipo de pessoa se torna possível, entre outras estratégias, pela circulação e validação constante e multilateral desses discursos que a valorizam em detrimento de outras maneiras de ser.

Não é difícil considerar, contudo, que esses não são os únicos textos e verdades que circulam, nem os únicos interesses. Grupos com diferentes ideias e interpretações de mundo, especialmente aqueles desprivilegiados pelo sistema de verdade dominante, rejeitam essa maneira de serem governados e se esforçam para colocar em disputa outros significados, com maior ou menor sucesso, maior ou menor efeito de poder. Assim se compreende a ideia de crítica em Foucault (2015), que a toma como uma atitude de não querer ser governado de tal maneira, por tais verdades, por tais pessoas. Partindo dessa ideia é possível pensar em outros conceitos formulados pelo pensador francês: o de cuidado de si e práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004b).

Segundo Larrosa (1994), Foucault se aprofundou, em sua fase final de estudos, nas maneiras como os sujeitos participavam ativamente da construção da própria subjetividade, não apenas como marionetes das forças exteriores. Usa o termo tecnologias do eu para analisar as maneiras de ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se. É justamente essa produção mais ativa de si sobre si que Foucault (2004b) estudou a partir dos modos de vida dos gregos e romanos antigos.

No contexto desses povos haveria uma noção de ética compreendida como modo de vida, forma de se conduzir, que se ligava à ideia de liberdade, ou seja, à condição de não escravidão, seja dos outros ou dos próprios desejos. Interessava uma produção cuidadosa e ativa do “eu”, um cultivo, uma ocupação, um cuidado de si, para que pudesse valorizar a própria vida escapando dos aprisionamentos das forças que o pretendiam definir e fixar. Envolveria, portanto, atitudes críticas, reconhecimento do que os atravessava, controle dos próprios desejos de poder, e uma produção



artística de modos de vida no sentido de criação de novas e singulares maneiras de se conduzir (FOUCAULT, 2004b).

Optar por não ser conduzido de alguma maneira, e escolher outra, seria justamente uma prática de liberdade. Não se trata de um estado de liberdade total, pois isso não existiria, já que viver é estar em função das relações de saber-poder, sempre sendo conduzido e conduzindo a partir delas em uma dinâmica móvel e fluida. A ideia é de que seria possível em algumas práticas, compreendendo algumas das ações de poder sobre si, optar por continuar sendo governado por elas ou então por outras, ou criando uma nova, dando continuidade e movimento ao jogo do poder (FOUCAULT, 2004b).

Essas últimas contribuições de Foucault ajudam a pensar em maneiras de resistir a efeitos de poder, a estados de dominação<sup>4</sup>, de transgredir<sup>5</sup> para, assim, potencializar modos de vida menos engessados, menos limitados, e mais artísticos, criados a partir de uma produção mais ativa e atenta de si sobre si mesmo.

Esses conceitos de Foucault atravessam as bases e motivações do Currículo Cultural de Educação Física (CC), começando pela própria concepção de currículo adotada. Ora, se vimos em Foucault que a produção e circulação de certas verdades e regimes de verdade é um dos pontos principais da governamentalidade, não fica difícil compreender o currículo como um desses instrumentos. Seria uma ferramenta validada de criação, seleção e fixação dos saberes que “importam”, bem como das normalidades e conseqüentemente das anormalidades sobre as visões de mundo e maneiras de se relacionar e se conduzir. O currículo é, portanto, foco constante de disputa de interesses. Adotamos a concepção de currículo como um espaço-tempo disputado de significação e subjetivação, já que produz sujeitos e significados de determinadas maneiras (SILVA, 1999, LOPES; MACEDO, 2011).

Não se trata, contudo, da ideia usual e limitada de currículo como o conjunto de matérias selecionadas, de currículo prescrito ou vivido. Trata-se de uma concepção que envolve todo o espaço e tempo escolar, bem como tudo que acontece nele. Logo, fazem parte: a arquitetura, os sinais, a decoração, os trabalhadores e suas condições de trabalho, os uniformes, as regras, os saberes que

---

<sup>4</sup>Para Foucault (2004a), só há relação de poder se há possibilidade de resistência, se há possibilidade de disputa ou de inversão, alteração dos efeitos de poder entre as partes envolvidas. Entretanto, existem relações de poder tão fixas em assimetria que se constituiriam como estados de dominação, com pouquíssimo espaço para liberdade.

<sup>5</sup>Foucault (2009) explana que não há nada de subversivo na transgressão. Trata-se da atitude de pensar, agir, ser, de outras formas que não aquelas cercadas pelos mesmos limites de sempre, borrando esses limites, empurrando-os, afirmando-os como ilimitados. Seria olhar por outros ângulos, inventar outras possibilidades, o impensável (CASTRO, 2009).

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas circulam dentro e fora das aulas, a divisão por faixa etária, por desempenho, os tipos de avaliação, de cobrança, os grupos que se formam no intervalo, os afetos etc. Há de se considerar ainda as forças que incidem umas sobre as outras, tais como as do Estado, do mercado e da sociedade civil que se embrenham por mecanismos diversos em todos os itens citados, criando um campo de correlações de forças que impedem de definirmos o currículo como algo em si mesmo, natural, essência ou progresso. Além, é claro, dos discursos que fazem com que todos esses elementos ganhem sentido e circulem. Tudo isso produz em meio às relações de poder significados, ajuda a validar e fortalecer certa normalidade, fortalece as identidades desejáveis, nega outras, atravessa a constituição dos sujeitos envolvidos (SILVA, 2009; LOPES; MACEDO, 2011).

A partir dos Estudos Culturais (EC), especialmente das noções pós-estruturalistas<sup>6</sup>, todas as coisas do mundo passam a ser compreendidas como textos, passíveis de diferentes leituras, interpretações, escrituras, produzidos discursivamente em meio aos jogos de forças. O que se tem é uma constante disputa para produzi-los e controlar seus significados, fixá-los, eleger a verdade “mais verdadeira”. O conceito de cultura nesse campo seria justamente o de território de disputa pelo controle dos significados (HALL, 1997). Evidentemente, o que define os vencedores (temporários) nessa batalha são relações de poder (SILVA, 1999). Partindo dessa concepção, o CC propõe que as aulas de Educação Física (EF) também sejam tomadas como espaço de significação, como instrumento de governamentalidade. Assim sendo, toma as aulas como acontecimentos resultantes de jogos de força, e as próprias práticas da cultura corporal como textos, passíveis de interpretações, produções, logo, de disputas (NEIRA; NUNES, 2009a; 2009b; 2020).

As práticas corporais carregam marcas das diferentes disputas de significação que as produziram e que continuam a atravessá-las e diferenciá-las, tal como as fortes investidas neoliberais. Tais marcas não apenas dizem sobre regras de funcionamento, mas sobre quem pode e quem não pode praticar, como se pode fazê-lo, quem é mais ou menos legítimo, como as pessoas se conduzem e conduzem os outros no interior dessa prática. Ou seja, carregam relações de poder em diferentes vetores, alguns deles bastante assimétricos. Assimetrias de gênero, raça, aparência, habilidade, são

---

<sup>6</sup>Os Estudos Culturais surgem dos movimentos de resistência dos diversos grupos culturais em diversas partes do mundo a partir do período pós Segunda Grande Guerra. Vêm questionando, desde então, as distinções hierárquicas entre as diferentes culturas. Sua vertente pós-estruturalista se atenta para mudanças globais como o avanço do neoliberalismo, se recusa a fragmentar os conhecimentos ou disciplinas nos olhares para as culturas e analisa as relações de dominação, tomando partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder (SILVA, 1999).

alguns exemplos (NEIRA; NUNES, 2009a; NUNES; NEIRA, 2016). Essa perspectiva de EF, portanto, coerente com a legislação que a inclui como conhecimento pertencente à área da Linguagem, não se preocupa em desenvolver habilidades motoras, promover saúde, pedagogizar os esportes, aprimorar capacidades físicas ou “turistar” por práticas consideradas patrimônio cultural corporal. Para Nunes e Neira (2016), essas outras perspectivas de EF contribuem para a produção de sujeitos que encontram maior dificuldade de lidar com a diferença, que aprendem a marcá-la, inferiorizá-la, afastar-se dela, aprendem uma determinada hierarquização de saberes e posições de sujeito. Contribuem, portanto, como instrumento estratégico da governamentalidade neoliberal com todos os seus prejuízos tanto aos muitos grupos desprivilegiados nesse modo de vida empresarial como aos que a ele se adequam, pois, também, ficam sujeitos às suas patologias (DARDOT; LAVAL, 2016).

Faz parte da intencionalidade do CC, em contrapartida, aprofundar a experiência e o estudo de práticas corporais a ponto de compreender algumas dessas marcas, das forças que as atravessam e efeitos que produzem, tanto na percepção da significação do que é a realidade quanto na subjetivação de cada um. Há uma preocupação com os efeitos de poder em todos os aspectos do currículo. Isso está presente no que Neira e Nunes (2009b) definiram como princípios curriculares, retomado por Bonetto (2016) como princípios ético-políticos: promover a justiça curricular, entendida como uma intencionalidade de dar espaço para que todas as vozes enunciem seus saberes na experiência curricular, tanto dos alunos, quanto das práticas corporais do universo vivencial dos alunos, além dos praticantes, valorizando a co-presença dos múltiplos significados e maneiras de ser, pensar e agir; descolonizar o currículo, isto é, retirar a centralidade das práticas e pontos de vista historicamente hegemônicos, dando oportunidade para outros olhares e outras práticas caso apareçam nos contextos daqueles alunos; ancorar socialmente os saberes, buscando acessar as práticas tal como acontecem na cultura, com seus códigos, variações, problemas, sem querer pedagogizá-los e transformá-las em uma maneira “aceitável” ao ambiente escolar; afirmar a diferença, negando, portanto, a fixação de identidades, a fim de perceber a impossibilidade de uma essência do ser e das coisas, dissolvendo relações abusivas de poder; evitar o daltonismo cultural, que seria se atentar para que as particularidades das pessoas e práticas sejam enxergadas, entendendo que são singulares, que terão experiências diferentes nas aulas, em tempos diferentes, que as práticas não devem ser tratadas, tampouco realizadas da mesma maneira por todos; articular o estudo ao Projeto Político da escola, pois a EF é mais uma ferramenta para que a escola seja potente na promoção da vida.

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas

Para alcançar esses princípios, Nunes (2018) diz que o CC pretende estudar as práticas corporais de maneira semelhante à elaboração de uma cartografia, realizada e pensada como uma “viagem ao desconhecido”. Neira e Nunes (2009a) propõem a tematização constante, na qual se define um tema de partida como objeto de estudo, como território existencial a ser habitado, cujos caminhos e subtemas serão definidos no percurso a partir das problematizações que surgirem nas aulas. Tematização e problematização seriam os fios condutores dessa proposta, já que estariam costurando todo o caminho percorrido no rizoma do tema inicial (SANTOS, 2016). Para entrar nesse território, Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) sugerem ao professor mapear constantemente as práticas corporais da comunidade e seus códigos de comunicação, seus discursos, seus representantes, os afetos, os saberes dos alunos, as relações de poder envolvidas. Desse mapa móvel e constantemente (re)traçado é possível propor atividades de leitura dos códigos e interpretar tanto as gestualidades como os discursos que permeiam as práticas corporais por meio das vivências das mesmas. Como indicaram Nunes *et all* (2021), é de bom tom ressaltar que as vivências promovidas pelo CC não apresentam finalidades técnicas-instrumentais. Ancoradas na filosofia nietzscheana, os autores reforçam que elas são abertas aos afetos, as sensações, ao devir para em outro momento serem tomadas pela linguagem e operadas pela razão. Trata-se, nos dizeres de Silva e Nunes (2020), do momento dionisíaco do CC. A partir dessas é possível encontrar pontos de problematização e então ampliar os saberes alusivos às práticas e aprofundar o estudo, investigando as forças que produzem e atravessam aquele problema, afundar qualquer noção de origem, além de compreender os efeitos que ele produz (NUNES, 2018). Abre-se espaço para ressignificar a prática em estudo ou qualquer aspecto específico dentro dela. A pesquisa de Silva Júnior (2021) demonstrou que a ação de ressignificar emana das resistências dos alunos às formas de regulação da prática corporal em estudo e fomenta contracondutas ou outras formas de regulá-las, fazê-las, dizê-las mais afeitas às negociações entre os discentes e aberta à diferença. Torna-se possível pensar e deixar que se criem outras escritas desse texto que é o currículo e, por que não, da forma de viver em sociedade.

Faz parte do processo, ainda, registrar constantemente os acontecimentos das aulas, tanto como diário pessoal do professor como dos alunos por meio de fotos, textos, imagens, e assim poder avaliar constantemente o processo percorrido para pensar nos próximos passos e em atividades que potencializem as experiências dos alunos com eles mesmos, com os colegas, com as peculiaridades da prática corporal tematizada. Os estudos de Müller (2016) ressaltaram a ação de registrar como prática didática inseparável da avaliação, pois é o que possibilita rever o planejamento inicial, retomar atividades e reorganizar os trabalhos, ou seja, redirecionar a rota. Anteriormente, o trabalho de

GARDENAL; NUNES.

Escudero (2011) sublinhou que a avaliação no currículo cultural pode ser tomada como uma escrita autopoietica, isto é, ela é uma prática, que a partir da própria ação pedagógica autorregula e autoproduz o currículo. Entende-se, portanto, que no CC a avaliação não tem o sentido de qualificar ou quantificar os resultados a partir de um referencial padrão, já que isso poderia ser considerado como daltonismo cultural e criaria relações de poder injustas entre os sujeitos. O objetivo seria apenas de avaliar o potencial do caminho percorrido e os sujeitos pouco beneficiados por eles para replanejar o curso do acontecimento-aula (NUNES, 2018), ampliando o mapa do território habitado/inventado (SILVA; NUNES, 2020).

O CC, portanto, pretende se atentar aos efeitos de realidade produzidos na cultura, especificamente na cultura corporal, tomando partido dos grupos historicamente desprivilegiados nas relações de poder. Pouco interessa encontrar uma verdadeira verdade salvacionista ou transmitir sempre e somente o conhecimento mais valorizado de uma cultura, mas, sim, compreender como a veiculação desses significados produz efeitos de dominação sobre pessoas e grupos, que pouco podem participar dessa produção da realidade, a fim de articular outras possibilidades de vivê-la, dizê-la. Trata-se de potencializar outras possibilidades de participação, mais justas e solidárias, na produção da cultura e de si mesmo (NEIRA; NUNES, 2020; NUNES, 2018).

Partindo daí, as atividades de problematização, leitura e escritura (outras formas de fazer e dizer) potencializam a ressignificação dos discursos e práticas vividas, contribuindo para a dissolução de relações de poder assimétricas. Podem, assim, abrir espaço para a resistência, para a atitude crítica, a transgressão, a criação de novas relações, possivelmente mais equilibradas. Pode-se dizer, portanto, que o CC pretende potencializar práticas de liberdade, bem como de cuidado de si, já que os sujeitos experimentaríamos compreensões de maneiras pelas quais certas forças os atravessam e os conduzem.

### **3 O percurso da pesquisa: pistas para pensar, ver, dizer...**

O que será apresentado é uma ficção acerca de ficções. Trata-se de uma escrita a partir da organização dos múltiplos resultados e discussões realizados pela livre experiência de análise acerca dos acontecimentos das aulas de Educação Física, as quais também consideramos ficções, por conta de tomarmos qualquer escrita como produtora de sentidos e não como cópia de um fato. Realizamos tal empreitada mediante a leitura de quatro relatos de experiência dentre quase duzentos publicados no site do Gpof (FE-USP). Mediante o referencial adotado, não nos interessou a quantidade de relatos, pois poderíamos saturar as informações. O que nos importou foram os regimes de verdade anunciados no ato de relatar. Buscamos focar nas produções datadas entre 2017 e 2018, por ser um período de

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas ampla produção dos mesmos, além de considerarmos a heterogeneidade e a homogeneidade do narrado: tematizações de práticas corporais distintas, ocorridas no mesmo nível de ensino (ensino fundamental II) e fabuladas por diferentes docentes. O número de relatos nos permitiu aprofundar mais a análise e escrita sobre cada um deles, ao mesmo tempo que apresentasse um grau de variedade que pudesse ser interessante para diminuir o risco de fechar representações sobre a prática do CC.

Os relatos e seus temas estão identificados nas análises pelo nome de seus autores, conforme as referências publicadas no sítio do Gpof, a saber: Bonetto; Oliveira; Reis e Soares. Não nos preocupamos em apresentar excertos dos escritos, na tentativa de sermos coerentes com o referencial adotado, o que aqui produzimos são comentários (FOUCAULT, 2006) acerca do teor dos mesmos. A quem interessar, o link para acesso dos textos na íntegra está disponível nas referências.

De início, é interessante considerar que os professores narradores são atravessados pelo referencial do CC, mas, também, por outros currículos de EF que provavelmente vivenciaram enquanto alunos, aprenderam na maior parte da formação acadêmica, quiçá também já os efetuaram em sua trajetória profissional. Além desses, inúmeras outras forças, discursos, moralidades, acessados na cultura e na experiência singular de cada um, interferem no pensar e agir no campo pedagógico. Em suma, não se trata de tomar o docente narrador como fonte primeira do texto; não se trata de analisar uma causa (professor), mas comentar um acontecimento (relato). Essas considerações valem para se ter em vista a complexidade do jogo cultural e do processo de subjetivação tanto dos professores, que escapam em diversos momentos das bases epistemológicas do CC, como dos alunos, que escapam às tentativas de governo dos primeiros em aula. O que acontece são experiências singulares intimamente relacionadas com as subjetividades participantes de cada processo pedagógico (professor, alunos, demais envolvidos). Pretendemos apenas olhar para alguns efeitos do que se faz ou deixa de fazer. Não há, aqui, qualquer prática de julgar, comparar o que os sujeitos envolvidos produziram. O que aqui se apresenta são, como explica Foucault (2000), apenas interpretações dentre tantas possíveis.

A própria maneira de narrar, por exemplo, vem carregada de marcas. Sem generalizar, em alguns momentos nossa atenção foi direcionada a trechos em que a ideia de atividade proposta pelo professor teve prioridade na narrativa em comparação aos efeitos dela, aos acontecimentos decorrentes e às experiências e problematizações dos alunos. Aparenta-se uma vontade de validar o planejamento em decorrência do devir dos acontecimentos, e essa atitude “automática” pode interferir na própria leitura e avaliação das práticas. Levantamos, então, a possibilidade de pensar em um cuidado de si na ação docente, que se preocupe mais com os efeitos e acontecimentos das aulas nos

GARDENAL; NUNES.

alunos, do que com a própria ideia das atividades. Se a intencionalidade maior está na experiência discente, na possibilidade de serem afetados, de verem a si mesmos, questionarem a fixidez dos saberes e poderes, então poderíamos pensar em maneiras mais comprometidas de ler, avaliar e narrar as práticas, olhando para os efeitos que estão produzindo, ou pelo menos, para as respostas dos alunos. Em suma, sugerimos aguçar constantemente a sensibilidade para o que acontece com cada sujeito nas aulas, diminuindo o foco no “sucesso” da atividade planejada. Provavelmente, essa mudança de atitude também se refletirá na maneira de relatar a prática e, conseqüentemente, abrirá mais espaço para interpretações, como as que tentamos fazer.

#### **4 Ficções acerca de ficções**

A partir dessas considerações, entramos agora na ordem dos acontecimentos narrados. Destacamos como potenciais as estratégias que suspenderam explicações do professor e permitiram as manifestações dos discursos iniciais dos alunos acerca do modo como as práticas corporais, praticantes e saberes são por eles representadas nos discursos, bem como experiências estéticas livres da determinação docente.

Bonetto iniciou suas atividades com algumas aulas de vivências do futebol, sem interferir na prática, mesmo nos conflitos. A partir daí, mapeou os pontos de problematização que emergiram no dissenso. Soares, após o processo de seleção do Muay Thai como tema, propôs a vivência das gestualidades conforme cada discente compreendia os códigos de comunicação presentes nessa luta. Em Reis, a partir da apresentação em vídeo de algumas versões da luta “hukahuka”, as pessoas já enunciaram discursos acerca dessas representações e vivenciaram as gestualidades a partir das leituras iniciais. Esse último relato nos fez entender que o professor não trouxe ou fiscalizou uma verdade sobre a luta ou sobre a maneira de vivenciá-la, como se estivesse “ensinando o correto”, ao invés disso, deixou que os alunos e alunas testassem e criassem suas gestualidades a partir de suas primeiras interpretações. Nessas estratégias, portanto, há maior liberdade de experimentar e sentir, de deixar brotar na imanência os afetos, as relações de poder e questões a serem problematizadas no transcórrer do estudo. Pela maneira como a prática docente se desenrolou após essas atividades, entendemos que elas podem proporcionar um mapa interessante das relações dos alunos com as práticas e entre si, um mapa a partir do qual se abrem os caminhos para dar continuidade à tematização e que é produzido durante todo o processo.

Notamos, também, o potencial de algumas atividades de ampliação e aprofundamento, como a apresentação de outros discursos sobre o tema e os relacionados à sua origem e/ou às transformações

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas da prática. Entendemos que essas atividades podem ajudar a compreender a cultura como fluida, móvel, e efeito de jogos de saber e poder, ou seja, de negociação de significados. Soares, por exemplo, perguntou aos alunos de onde partem os discursos que tiveram acesso. Essa simples atitude pode provocar um ponto de abertura ao olhar, como uma tentativa de propor um regime de visibilidade em que se torna válido e possível enxergar essa questão da história das verdades. Continuando nesse rumo, Soares levou informações sobre as origens do MuayThay ligadas aos rituais e religiosidades orientais, atentando-se para o que diferem das tradições ocidentais. Nesse trecho, notamos que o MuayThay é tratado como uma prática atravessada por diversas questões, tais como religiosidade e hábitos de grupos culturais, que se diferencia com o tempo e região a partir do que as pessoas fazem dela. Alertamos, entretanto, para o cuidado com alguns aspectos: o modo como a origem foi relatada não dá elementos para os alunos perceberem as condições de emergência e procedência que permitiram a sua formulação, tampouco as forças que levaram a se tornar o que é. Essa maneira de apresentar a História facilita, por um lado, a naturalização da invenção da prática, e, de outro, as noções de verdade, essência e progresso, contrapondo-se às epistemologia do CC. Há mais! Não nos dá mais indicativos dos efeitos dessas atividades, o que faz crer terem sido pouco efetivas, no que tange aos seus propósitos ou, simplesmente, não ter sido relevante para o escritor. A questão mais urgente à turma, enfim, parece ser a relação da luta com a violência, e para esse ponto é que segue essa tematização.

Em Oliveira, notamos maior semelhança com currículos tradicionais. Em vários momentos ele escolheu as verdades a serem “transmitidas”, e não pareceu ampliar nem aprofundar os saberes. Ele identificou múltiplos discursos com os quais os alunos representavam as ginásticas e escolheu uma definição na internet para apresentar-lhes, essa definição coloca como objetivo das ginásticas “fortificar” e/ou dar mais “elasticidade” ao corpo. Essa definição, bastante reduzida, não parece ter sido retomada nem problematizada, poderia ter sido uma oportunidade para os alunos questionarem, após e durante o estudo, quebrando representações. Pelo contrário! Parece que a ação didática favoreceu o reforço dos limites das representações, mantendo-as fechadas à diferença.

Oliveira pareceu buscar ligações com o CC ao defender que a tematização permitiu aos alunos ressignificarem uma representação inicialmente comentada sobre as ginásticas de academia, trazida por um grupo de três alunas: “é legal, mas pena que gordinha não pode!”. Ao lado do “conceito de ginástica” apresentado, ele passou um vídeo sobre várias modalidades e um “vídeo (caseiro) de uma “gordinha” fazendo parada de mão”. Além disso, questionou a classe sobre a ginástica ser exclusiva para pessoas magras e a maioria concordou que era uma prática feita “principalmente para os



GARDENAL; NUNES.

'gordinhos', pois fazia emagrecer". O relato indica que aí já houve uma ressignificação da primeira representação da ginástica enunciada pelas meninas, mas parece que passa a sustentar a segunda, sem tensionar os discursos das alunas, tampouco a necessidade de emagrecer que está implícita. Mesmo que sob a apologia do discurso da saúde, a identidade das pessoas gordas pode ter sido reforçada como uma condição a ser superada, bem como a magreza validada enquanto normalidade. Observamos, aqui, os efeitos de poder dos discursos que atravessam essas práticas. Pensando com Foucault, a partir desses reforços as pessoas aprendem critérios para olhar e julgar a si mesmas, bem como aos outros em relação aos corpos gordos, e aprendem posições de sujeito com mais ou menos possibilidade de exercer poder nas relações.

De maneira similar, há outra passagem em que Oliveira elaborou circuitos na quadra e as meninas pediram para fazer a atividade separadas dos meninos, para não se exporem. O professor, então, disse atender prontamente a esse pedido. Essa passagem começa e termina dessa forma, sem novos comentários no relato, e com isso levantamos alguns questionamentos: que forças ou verdades teriam feito as meninas pedirem isso? E quais teriam feito o professor aceitar sem questionar? Por que meninas não podem "se expor" para meninos? Por que participar do circuito seria uma maneira de se expor para eles? O que seria "se expor"? O que traria esse desconforto? Quais forças produzem a sensação de desconforto? Como essa situação regula o campo de ação dos sujeitos e os assujeita a esses discursos? Talvez algumas atividades que colocassem esses pontos para as pessoas discutirem, ou até mesmo vivenciarem outras práticas de si, pudessem movimentar diferentes verdades sobre essa situação e pudessem apontar aberturas para ressignificações, para resistências ou até práticas de liberdade. Lemos os comentários das meninas como mais um indicativo de limitação das possibilidades de se conduzir e se relacionar com a prática e seus praticantes, embora isso não aconteça para os meninos. Estamos diante de um problema de assimetria de poder entre gêneros.

Em Bonetto, questões de gênero também apareceram de outras formas e tiveram encaminhamentos diferentes. Durante as vivências livres iniciais, as meninas começaram a deixar de participar do jogo. Os meninos alegaram que elas gostavam menos de jogar. Elas retrucaram, dizendo que gostavam sim, mas não recebiam passes. Eles finalizaram, justificando que elas eram ruins. O professor problematizou e criou uma discussão sobre as diferenças de habilidade e, pelo que o relato nos faz crer, chegaram a pensar que as diferenças de habilidade estariam relacionadas aos estímulos diferentes ao longo da vida, aos discursos que determinavam práticas de meninas ou de meninos, sendo o futebol majoritariamente defendido e estimulado para os meninos. Nas aulas seguintes, aprofundaram os conhecimentos sobre essa relação. O professor levou três matérias diferentes sobre

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas gênero e futebol: problema com patrocínio; primeiras narradoras mulheres; mulheres impedidas de torcer nos estádios no Irã. Como efeito, ao que tudo indica, produziu nos sujeitos da aula uma vontade de resistir à maneira como a mulher é desprivilegiada nos códigos que envolvem o futebol: “alguns/algumas se indignaram dizendo que o tratamento com as mulheres era muito injusto e que dentro da escola precisaríamos pensar em ações que fossem menos excludentes com as meninas” (BONETTO, p. 6). Vemos como um indicativo da possibilidade de ressignificar os códigos do futebol para a produção de uma prática que produza uma atitude crítica e cuidadosa em relação às manifestações assimétricas de poder entre gêneros.

Essa passagem relatada nos remete à potência das estratégias pedagógicas que enaltecem a participação ativa dos estudantes em relação aos usos ou modos de exercer poder, às negociações de significados, o que pode produzir neles uma proximidade com a ideia de serem também agentes da cultura, dos sentidos, e de si mesmos. Uma atitude mais ativa em relação ao poder é uma das características da ética do cuidado de si em Foucault (2004b). Encontramos em Bonetto diversas atividades que nos remetem a essa intencionalidade. Após as primeiras vivências do futebol sem interferência, os alunos perceberam a necessidade de compreender melhor as regras. Assim que as conheceram, o jogo passou a ser interrompido para que o grupo as discutisse em cada situação. Em outro momento, o professor propôs a criação de uma hemeroteca, um mural que ficaria à disposição para os interessados levarem reportagens e quaisquer conhecimentos que tivessem interesse para compartilhar e discutir. Os estudos de Santos Júnior (2020) que enalteceram o CC como espaço de validação e legitimação dos saberes dos estudantes e os de Neves (2018), que indicaram que o CC não impõem significados fechados aos estudantes, corroboram a atitude de Bonetto, que possibilitou aos alunos reconhecerem que seus interesses e curiosidades sobre o universo de cada prática têm valor e espaço no currículo. A atitude de ampliação e aprofundamento por parte deles é incentivada. Potencialmente, começam a perceber que seu papel na escola, nas aulas de EF, na cultura, na sociedade, não é de apenas assimilar uma parcela de conteúdos selecionados por alguém. A vivência promovida, potencializa a assunção de outras identidades, investe em subjetividades que se permitam investigar, analisar criticamente tudo o que quiser, produzirem outros significados e abrirem espaço para outras experiências de si.

Dentro dessa tematização, ainda, foi criado um álbum de figurinhas coletivo, gerando diversas discussões sobre as imagens, times, países, e vários códigos presentes naquelas representações. Um dos alunos retirou uma figurinha do álbum coletivo, outros o delataram e esperavam por sua punição. O professor, em vez disso, abriu uma discussão. Encontrou outras maneiras de interpretar o ocorrido.

GARDENAL; NUNES.

Fez ver como compreensível aquele impulso diante do desejo e da impossibilidade de se completar um álbum sozinho, e para isso estimaram o valor em reais que seria necessário para tal. A sensibilidade dessa discussão nos fez refletir sobre os efeitos da governamentalidade neoliberal nas subjetividades. O sujeito do capital, estimulado a ser o empresário de si, sente a necessidade de participar da sociedade através dos bens de consumo, da posse material em comparação e competição constante com os demais. Ao mesmo tempo, como efeito de uma sociedade que criou dispositivos de combate aos diversos tipos de ilegalismos como forma de regulação moral e social (FOUCAULT, 2012), sente imperativamente a necessidade imediata de punição daquele que fere a propriedade material, como o bem mais importante a ser considerado. A atitude do professor diante da situação parece ter criado, mesmo que por um lapso do tempo, espaço para resistência a essa lógica, abertura para pensar de outras maneiras, para solidarizar, olhar para o que nos move ou move o outro em atitudes com efeitos mal vistos. O professor mostrou que há condições de existência sociais, políticas e históricas que incidem na produção de quem somos, há mais do que uma versão da história, do olhar, e há mais do que uma única maneira de responder ao acontecido.

No sentido da participação ativa dos estudantes na escrita do currículo, nos caminhos percorridos na tematização e na própria cultura, Reis respondeu à curiosidade que emergiu dos alunos a respeito do ritual que envolvia a luta indígena que acessaram. Propôs uma pesquisa sobre rituais de passagem, ampliando os saberes na direção apontada por eles. Criou uma atividade em grupo para criarem rituais próprios, justificando e exemplificando suas gestualidades. Mais adiante, os próprios alunos organizaram de forma independente um campeonato de lutas a partir do que estudaram. Ou seja, o percurso parece ter dado espaço para ecoar a voz discente e permitido o exercício do poder por parte dos alunos, sujeitos historicamente colocados em posição de subordinação, bem como incentivado as experiências estéticas de explorar e criar. Como efeito, foram brotando sentidos e representações, passíveis de problematizações, como indicaram as pesquisas de Souza (2012), Oliveira Júnior (2017) e Martins (2019), que observaram esse movimento em aulas do CC com crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos respectivamente. Os alunos trouxeram diferentes elementos e interpretações a partir dessas atividades, evidenciando que as representações foram multidirecionais e não parecem ter contribuído para uma “descolonização do olhar sobre o outro”, como pretendia o professor, mas, sim, para associações com outros elementos religiosos de cada um, com o olhar do estranhamento e produzindo a diferença como negação, problema. Aqui enxergamos direções possíveis para dar continuidade à tematização, procurando experiências mais críticas e possivelmente de ressignificações.

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas

Reis tensiona as significações negativas dos alunos sobre os rituais de passagem tematizados, e a partir disso um aluno retirou a relação que fez por alegar não conhecer direito o assunto. Parece um detalhe, mas reconhecer a impossibilidade de fixar uma verdade por compreender que há mais a se conhecer sobre aquilo pode ser uma atitude bastante potente no cuidado de si, pois oportuniza repensar posicionamentos efêmeros, superficiais e negativos. Isso reforça a potência de colocar tensão e problematizar as representações enunciadas pelos alunos, já que abrem espaço para ressignificar efeitos de verdade e de poder.

Nesse mesmo intuito, Reis propôs uma atividade com intenção de abalar a fixação de relações de poder no olhar sobre o Outro. Para tanto, pediu para imaginarem um índio assistindo a um ritual familiar aos alunos: um baile de debutantes, para pensar como eles também estranhariam. Não há relato de reações dos alunos, o que nos permite inferir que o silêncio foi a maior resposta e que essa troca de pontos de vista pode ser interessante para abalar convicções que atrapalham as relações com o Outro, indicando a potencialidade da diferença como forma de abalar os limites da representação (índio). O professor aprofunda essa questão, levando um texto sobre catequização de indígenas, questionando influências sobre as maneiras de olhar e pensar o Outro, outros povos e culturas. Evidentemente há inúmeros escapes a essas tentativas de governo do professor sobre os alunos.

Nesse sentido, os registros de Reis apontaram que os alunos “perceberam que os posicionamentos podem estar em conflito com alguns valores apresentados pela família ou outros espaços pelos quais eles são influenciados” (REIS, p. 12). Reis disse que “foi possível estabelecer uma análise que não existe uma certeza ou fixidez dos conhecimentos apresentados em nossas aulas”. Diante das perspectivas foucaultianas, enxergamos a abertura para outros regimes de visibilidade e dizibilidade na experiência de si que envolve o conflito e a negociação entre diferentes perspectivas, verdades. Pode ser que essa tematização tenha produzido efeitos nas subjetividades discentes em novas direções, pode ser que tenha provocado uma atitude de cuidado maior em relação à verdade, em relação à maneira como fixamos certos significados e julgamos a partir deles.

Pensando justamente nessa produção de significados, encontramos uma maneira "perigosa", em Soares, de problematizar as representações enunciadas pelos alunos. Nos registros das reações da turma, a luta aparece como violenta, associada à agressividade, ao ódio e emoções negativas. O professor busca, então, diferenciá-la das brigas: “A questão é que a luta institucionalizada tem uma série de fatores que previnem a violência, diferentemente de uma briga onde não existem limites ou regras” (SOARES, p. 4). Essa questão não está presente na narrativa apenas nesse trecho. Por isso, interpretamos uma defesa da luta como não violenta, em contraposição às brigas. O ponto que

GARDENAL; NUNES.

tensionamos é o risco de defender um discurso romantizado que tenta fechar a significação, como se representasse fielmente a verdade sobre as emoções e experiências dos lutadores. Como se sabe, é comum em campeonatos de lutas a rivalidade entre academias descambar em brigas generalizadas. Rivalidades produzidas pelos embates competitivos, por relações conflituosas prévias entre seus membros entre tantos motivos. Do mesmo modo, em diversos filmes que tratam de lutas vemos como os personagens podem representar emoções de forma variada às suas práticas. Nesses casos, frequentemente está presente a agressividade, o ódio, e emoções classificadas como negativas, as quais Soares não apresenta ou quer afastar da cena. Em muitos locais de treinamento essa questão do controle das emoções está colocada, e aí sim, como ampliação de saberes, poderiam ser colocadas aos estudantes, mas há também outros significados e emoções experimentadas por diferentes lutadores, além de sensações que escapam à linguagem. Há, entre os discentes, recusas e resistências. Pensando com os Estudos Culturais, não há essa “ou” aquela representação correta, mas sim essa “e” aquela, “e” outras. Seria possível, contudo, problematizar os efeitos de quando essas emoções estão presentes nos lutadores, por exemplo, e encontramos algumas dessas discussões nesse relato.

Percebemos pelos registros das respostas dos alunos que alguns escapam dessa tentativa de fixação de significados por parte do professor, confiando mais em suas “próprias” leituras dos códigos que acessam, enquanto outros ponderam os significados discutidos e produzem seus enunciados: um diz que considera que a luta torna as pessoas mais agressivas; outro que as pessoas tornam as lutas violentas, elas que incentivam o ódio; outra pessoa considera que existe respeito pelos lutadores em lutas profissionais; alguém diz que as lutas devem ser usadas para defesa e não para disseminar o ódio. Enunciados que poderiam mobilizar o docente a tensionar os discursos sobre violência que produzem significados acerca das lutas como defesa pessoal e da representação da noção de segurança que domina a cena social.

Ao final dessa tematização, a turma organizou um campeonato no qual o professor não ouviu mais incentivos à violência, mas, sim, torcidas e apoios. Em contrapartida, teve que interromper os primeiros combates “para suprimir a agressividade”. Esses são registros que apontam para possíveis ressignificações das experiências estéticas de si em relação ao Muay Thai. Ainda nesse aspecto, no campeonato os alunos e alunas montaram ringues e criaram composições distintas entre pessoas para lutarem. Além disso, alguns alunos não queriam lutar, então propuseram a definição de funções diferentes para participação: “lutadores(as), torcida organizada, juízes, divulgadores(as), equipe técnica”. Esse é um ponto interessante que afirma a diferença e evita o daltonismo cultural ao permitir

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas e aceitar que os sujeitos experimentem a si mesmos de maneiras variadas, sem que todos vivenciem a mesma situação, colocando à prova a rigidez da identidade e a tradição da padronização escolar.

Ainda em relação à experiência estética, daquilo que é possível sentir na vivência das práticas, Bonetto relata um acontecimento-problematização que nos chamou atenção. Ao final da tematização do futebol, alguns alunos entraram em conflito por se sentirem encantados pela prática e pela Copa do Mundo ao mesmo tempo em que criticaram a exclusão que o esporte promove, a corrupção das instituições que produzem o evento e o aproveitamento estratégico do governo do Estado em benefício próprio. A esse respeito Bonetto relata que em discussões com o grupo houve um consenso de que seria possível se manter crítico a determinados aspectos e efeitos sociais e culturais do futebol e, ao mesmo tempo, gostar de praticar e/ou de torcer, e também não gostar de excluir os colegas.

Entendemos que sobre toda prática cultural (em foco, aqui, as corporais) será possível fazer críticas sociais, e se isso tiver que significar necessariamente uma negação ou uma anestesia forçada às potencialidades afetivas (daquilo que afeta, que toca, que transforma) do ato de praticar, teríamos um efeito violento de repressão da vida, das possibilidades de vida. Ou seja, aquilo que se diz crítico também gera efeitos de saber e de poder, também é passível de investigação crítica. A crítica que interessa, aqui, é a que potencializa, não a que reprime. Na nossa leitura, permitir esse envolvimento de si com a prática corporal, apesar da condenação de certos discursos críticos com os quais pode haver um considerável consenso, seria uma prática de liberdade, nos termos dados por Foucault (2004a). Potencializar a vida dos e das estudantes significa, então, dar elementos para uma leitura que fomenta uma atitude crítica diante dos modos de regulação presente nas práticas corporais culturais de modo a não limitar as experiências de si, mas, pelo contrário, potencializar múltiplas, inéditas, artísticas formas de se relacionar com ela, consigo, com o mundo.

## **5 Aberturas para continuar a pensar, dizer, fazer...**

Suspendemos esse estudo, esperando que possa enaltecer a potência dessas experiências de problematização e fomentar o olhar para as relações de poder nos acontecimentos do chão da escola e na produção das subjetividades envolvidas. Percebemos a partir desse caminho, e atravessados pelas perspectivas foucaultianas, pistas para um cuidado de si na docência que se preocupa com a vida de seus sujeitos no sentido de potencializá-las, de abrir espaço para o devir criativo, de evitar que relações abusivas de poder, presentes nas culturas, limitem as possibilidades de vivenciar as práticas e a si mesmos na relação com o Outro e com o mundo. Para isso, sugerimos que a prática docente mantenha no olhar constantemente algumas perguntas: qual posição de sujeito essas aulas produzem

GARDENAL; NUNES.

para a assunção dos estudantes e do docente? Quais relações de poder brotam na interação dos alunos entre si, consigo mesmos, com o tema, com o mundo? De que maneira poderíamos oportunizar momentos de resistência, de escape, de práticas de liberdade em relação a esses efeitos de verdade e poder? Há espaço, tempo e incentivo para a invenção artística de maneiras singulares e, quem sabe, inéditas de ser e estar no mundo?

Parece-nos, depois desse percurso de pesquisa, que seria potente que perguntas como essas atravessassem significativamente a sensibilidade do olhar docente. Talvez pudéssemos pensar que esse seria um regime de visibilidade interessante para enxergar e reavaliar constantemente os efeitos do que acontece aos alunos a partir das aulas. Tanto para professores e professoras que estiverem começando a ter contato com o CC, quanto para quem já estiver o colocando em prática, essas perguntas parecem permitir uma atitude avaliativa que pode abrir espaço para refletir, por exemplo, sobre o efeito prático da maneira como cada um interpreta e se apropria dos princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos do CC. Pode ser que, em muitos momentos, acredite-se que os encaminhamentos estão sendo seguidos, e por isso a prática já está “correta” ou “adequada”. Nomear as atividades com os nomes do CC não garante sua intencionalidade, e pode fechar o olhar docente para os acontecimentos, perigos e potências. Como vimos nesse trabalho, há diversos momentos em que os efeitos do que se fez ou deixou de se fazer se afastam da intencionalidade que pretendemos e defendemos para a ação da Educação Física na escola.

Não queremos desconsiderar de maneira alguma todo o esforço de professores e professoras que tentam constantemente produzir uma prática mais potente. Como vimos, há muitas questões que atravessam cada subjetividade e cada realidade e, por não haver receita, o processo é mesmo de tentativas e experimentações com efeitos sempre incertos. Tratam-se de formas de ensaiar-se na docência, na vida. Nós realmente saudamos essas pessoas comprometidas com seu trabalho e com a vida. O que pretendemos é sugerir, justamente como um cuidado de si da docência, aguçar a sensibilidade nessa direção, possivelmente indicando um compromisso maior com o que acontece aos alunos do que com a própria proposta do CC. Poderia, portanto, abrir espaços para constantemente transformar e transgredir a prática, o que se diz sobre ela, e as próprias subjetividades envolvidas nos caminhos.

Pode ser que, assim, os princípios ético-políticos dessa proposta estejam mais presentes, sem necessariamente falar sobre eles. Abrimos e convidamos para a continuidade de pesquisas que, tal como acreditamos termos feito nessa, dêem pistas para professores e professoras perseguirem, de maneira mais cuidadosa, o que o CC aposta: dar elementos e proporcionar vivências e experiências

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas de si para os alunos ampliarem suas formas de ler e agir sobre o mundo, de ser e estar nele, de conduzirem a si mesmos, de aprofundar os conhecimentos bem como afundar qualquer noção de origem. Quer tensionar os efeitos de verdade e de poder que limitam os sujeitos e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que enxerguem e inventem outros caminhos e outras realidades, intencionalmente menos desequilibradas, menos autoritárias, mais solidárias, mais coloridas, criativas e afetivas.

## Referências Bibliográficas

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BONETTO, Pedro Xavier R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- DARDOT, Pierre., LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESCUDERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: Uma escrita autopoietica. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto. (Org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 4-12.
- FOUCAULT, M. Tecnologias de si. **Verve**. São Paulo: PUC, n. 6, p. 321-360 out. 2002.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade (1984). In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.) **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 294-300.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e Escritos III: Estética, literatura, pintura e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-46, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica? Seguido de A cultura de si**. Lisboa: Edições Texto&Grafia, 2015.



- HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.
- MARTINS, J. C. J. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.
- MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Paulo: Yendis, 2009b.
- NEVES, Marcos Ribeiro **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). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural da Educação Física. In: FERNANDES, Celina(Org.). **O ensino fundamental- planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias**. Curitiba: Appris, 2018. v. 1, p. 77-115.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 105-26.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 32 , e20190047, 2021.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- 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 JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Currículo Cultural de Educação Física, relatos de experiência e perspectivas foucaultianas

SILVA, F.M.C.; NUNES, M.L.F. O embate do encontro: o currículo cultural da educação física como lugar de conflitos. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 799-828, mai./ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, Welington Santana. Currículo Cultural e a Ressignificação: efeitos das práticas de resistência, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2021.

SOUZA, Marília Meneses N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

BONETTO, P. X. R. **Futebol e a Copa do Mundo: toda análise (pós)crítica é bem-vinda**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP (2018 – 6º ano)<sup>i</sup>. disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/pedro\\_bonetto\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/pedro_bonetto_02.pdf)

OLIVEIRA, R. **Ginásticas de academia: pena que gordinha não pode!**. EMEF General Alcides Gonsalves Etchegoyen. São Paulo, SP. (2018 - 8º ano)<sup>ii</sup>, disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ricardo\\_oliveira.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ricardo_oliveira.pdf)

REIS, R dos. **Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o HukaHuka no 6º ano**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP (2018 - 6º ano)<sup>iii</sup>. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo\\_04.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_04.pdf)

SOARES, E. M. **Muaythai, a luta do mal(?)**. EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP (2017 - 7º ano)<sup>iv</sup>. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes\\_03.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_03.pdf)



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 18/05/2021  
Aprovado em: 25/07/2022