

## 2. CAMPOS DE INSPIRAÇÃO

O exercício da docência na Educação Física cultural implica tomar várias decisões político-pedagógicas, a começar pela definição da prática corporal que será tematizada. O professor ou professora faz uma boa leitura do contexto em que se encontra e, na medida do possível, participar da elaboração do projeto pedagógico da instituição onde atua, evitando assim, o risco de enveredar por assuntos de pouca relevância, descontextualizados, que se afastam das finalidades da escola e redundarão em desgaste e perda de tempo. Por conseguinte, é imprescindível um estofo conceitual que lhe permita ler o mundo à sua volta e traçar o caminho que percorrerá em companhia dos seus alunos e alunas. Conforme indicam os relatos das experiências culturalmente orientadas, a preocupação com um ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos têm levado os docentes comprometidos com a construção relações menos desiguais a recorrer a campos teóricos que inspiram outras formas de análise do social, as chamadas teorias pós-críticas<sup>16</sup>.

Geradas em meio aos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos da Modernidade, as teorias pós-críticas ampliam as análises realizadas pelas teorias críticas quando indagam as pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e os processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas na divisão de classe.

---

16. Sem intenção de produzir uma genealogia do termo, é importante mencionar sua presença na literatura anglo-saxônica desde meados dos anos 1990. Peter McLaren (1995) publicou *Post-Modernism, post-colonialism and pedagogy*, onde o conceito *post-critical* é empregado diversas vezes. William Pinar (1995), no livro *Understanding Curriculum*, aborda a influência das teorias pós-críticas nos estudos Curriculares. Bill Green (1998) publicou o capítulo “Teaching for difference: learning theory and post-critical pedagogy”. No Brasil, a obra de Tomaz Tadeu da Silva é tida como precursora na utilização da expressão “teorias pós-críticas” no final dessa mesma década.

As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como um terreno em que a ideologia dominante impõe a sua lógica. A seu tempo, as teorias pós-críticas deslocaram a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder<sup>17</sup>, da história e dos processos de subjetivação (Neira, 2011b). Nas teorias pós-críticas, o poder é descentrado, espalhado por toda rede social. Já o conhecimento, qualquer que seja, não é exterior ao poder, mas parte inerente.

A eclosão das teorias pós-críticas deve-se ao esgotamento das ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX. Isso significa que os pressupostos marcados pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia são postos em xeque, afinal, a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, etc. podem ser mais bem compreendidas com o amparo do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outras.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (Silva, 2011). Na Pós-Modernidade se questionam os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (Moita Lopes, 2002; Hall, 2006). O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (Silva, 2011).

---

17. A teorização pós-crítica adota a concepção de Foucault (1995), para quem o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas transitórios e instáveis.

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. A análise dos relatos de experiência permitiu identificar as influências desse campo teórico na tematização do sertanejo (Oliveira, 2017)<sup>18</sup>, bate-copos (Soares, 2017), brincadeiras (Irias, 2017) e danças regionais (Martins, 2017). Observei que os pressupostos do pós-modernismo favorecem atividades de ensino que valorizam as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna de libertação do homem através do acesso às explicações elaboradas pela ciência.

No que lhe concerne, o pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas”. (Lopes, 2013, p. 13). se propõe a explicar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e traduzem a realidade. O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder (Williams, 2012).

Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”, pois a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro. Ao implodir os binarismos de que é feito o conhecimento presente na escola (masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não científico), o pós-estruturalismo desconfia da concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário. Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, a não

---

18. A identificação completa dos relatos de experiência analisados constam nas referências bibliográficas.

ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (Foucault, 1995).

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, neste caso, não verbal. Assim, definir o tema<sup>19</sup> de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não.

O emprego do termo “representação” não tem nada a ver com a acepção mais corrente baseada na filosofia clássica e moderna, com o sentido de noção abstrata que se forma como reflexo do real ou como ato psicológico, em que um objeto se faz presente à imaginação. Tomo representação como o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos. Nesta concepção, “representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (Costa, 1998, p. 41).

As experiências que tematizaram a sofrência (Quaresma, 2017), as práticas com brinquedos (Santos Júnior, 2017), o futsal (Lima; Müller, 2017), o caratê (Santos, 2017) ou o *minecraft* (Bonetto, 2017) desvelam os perigos escondidos na fixação e cristalização dos significados atribuídos às práticas corporais e às pessoas que delas participam. Na primeira, concepções hegemônicas referentes às formas de amar são problematizadas; na segunda, é o professor que se vê diante dos próprios preconceitos e revisa suas representações sobre os modos de brincar das meninas; na terceira, várias possibilidades de jogar futsal são produzidas pelos estudantes; e, na quarta

---

19. Na perspectiva cultural da Educação Física, considera-se “tema” a prática social de uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica (Santos, 2016). O assunto será discutido com profundidade no próximo capítulo.

e quinta experiências, as problematizações desestabilizam a maneira de enxergar os conhecimentos cabíveis no currículo da Educação Física. Em todas as situações, os estudantes são levados a perceber que o modo como veem as coisas do mundo é fruto da assimetria que caracteriza a sociedade.

No tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai naquelas relações de poder entre as nações que influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e nos significados atribuídos aos participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada. Na visão pós-colonialista, os conceitos de representação, hibridismo, agenciamento e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominantes e dominados se veem profundamente modificados (Bhabha, 2014).

Nas propostas convencionais<sup>20</sup> da Educação Física, é notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais. Sendo as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta. Independente da manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou outra, interferindo na sua constituição identitária.

A influência do referencial pós-colonialista é facilmente percebida nas experiências que tematizaram o tênis (Souza, 2017), o ma-

---

20. Gramorelli e Neira (2016) denominaram de propostas convencionais da Educação Física aquelas que correspondem aos padrões sociais estabelecidos, sem desejo algum de transformá-los, nomeadamente, a psicomotora, a desenvolvimentista e a educação para a saúde.

racatu (Neves, 2017) e o samba (Colombero, 2017). É interessante perceber como as ações didáticas realizadas ajudaram a combater a perspectiva do colonizador sobre os praticantes de tênis e os representantes das práticas corporais da tradição afro-brasileira.

As análises da contemporaneidade também se beneficiaram com a emergência do multiculturalismo. Um movimento de reivindicação dos grupos minoritários residentes nos países do Hemisfério Norte para terem suas formas culturais socialmente reconhecidas e representadas. O multiculturalismo levanta uma importante questão ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas. Cada qual resulta das diferentes maneiras dos seus membros, dadas as próprias condições históricas, intervirem no espaço social (Silva, 2011).

Candau (2008) reconhece três formas de expressão do multiculturalismo. A primeira é adjetivada de conservadora, por defender a existência de uma cultura verdadeira que precisa ser assimilada por todos para o bem da sociedade. A segunda é tida como liberal ou humanista. Apoia-se na ideia de que as culturas expressam o potencial criativo que caracteriza os seres humanos. Nos dizeres de Silva (2011, p. 86),

em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

Por último, o multiculturalismo também pode ser tomado na sua perspectiva crítica. Nesta, não é apenas a diferença que resulta de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode definir como “humano”. Uma proposta pedagógica inspirada no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, ao invés disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente.

O multiculturalismo crítico adota a concepção pós-estruturalista da diferença, tomando-a como processo linguístico e discursivo, não existindo à revelia da significação. A diferença não é uma

característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, mas sim com relação a alguma coisa, considerada como não diferente. Mas esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação. Logo, enquanto relação social, o processo de significação que produz a diferença encontra-se em conexão direta com relações de poder (Silva, 2011).

O multiculturalismo crítico compreende os marcadores sociais da diferença (etnia<sup>21</sup>, classe, gênero, religião, deficiência etc.) como o resultado de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isto engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (McLaren, 1997).

Os professores que tematizaram a luta olímpica (Borges, 2017), a ginástica rítmica (Oliveira Júnior, 2017b) e o jiu-jitsu e o MMA (Silva Júnior, 2017), em um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporaram ao currículo saberes contra-hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizaram aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são exaltadas, enquanto outras são vilipendiadas.

Como observei nos relatos de experiência analisados, um currículo de Educação Física que se deixa inspirar pelo multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, promove uma reflexão acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças. Afinal, o questionamento da cultura corporal dominante exige atividades que investiguem os mecanismos de regulação e elaboração dos significados.

---

21. Em função da repugnância ética causada pelo termo raça e todo o seu conteúdo biológico, determinista e preconceituoso, o currículo cultural prefere o termo etnia por questões políticas, sem que isso implique reforçar o binarismo natureza/cultura (Neira, 2010).

Os estudos culturais constituem outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade. Seu objeto principal são as relações entre a cultura contemporânea e sociedade. Do ponto de vista político, os estudos culturais objetivam construir um projeto de transformação social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual interdisciplinar e comprometido com o exame das práticas culturais, considerando seu envolvimento com e no interior das relações de poder (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008).

Nunes e Neira (2016) explicam que os estudos culturais sofreram influências de variadas correntes. Segundo Escosteguy (2010), a recorrência inicial ao marxismo foi importante para analisar a interface cultural e econômica. Apesar da crítica desferida ao reducionismo e ao economicismo e da contestação ao modelo de base-superestrutura, a perspectiva marxista foi fundamental para compreender a “autonomia relativa” da cultura, o que significa que ela não é dependente das relações econômicas, nem tampouco seu reflexo, mas sofre consequências que não devem ser desprezadas.

Nos anos 1970, o debate deslocou-se para os conceitos relacionados às concepções gramscianas de ideologia e hegemonia. Os argumentos do filósofo italiano marxista Antonio Gramsci levaram os estudos culturais a incluírem o conceito de “intelectual orgânico”, passando a defender que o trabalho teórico e a ação política são inseparáveis, logo, a produção intelectual não deixa de ser uma prática política. Graças à influência dos franceses Michel Foucault, Michel De Certeau e Pierre Bourdieu, na década de 1980 os estudos culturais se internacionalizaram e o predomínio do marxismo cedeu lugar ao pós-estruturalismo, gerando novos deslocamentos e rupturas no interior do campo (Hall, 2009).

O entendimento da dimensão pessoal como política extrapolou a leitura dos processos identitários baseada na classe social. Deu-se a expansão radical da noção de poder e a centralidade nos mecanismos de subjetivação. As questões de gênero, sexualidade e etnia ganharam relevo, assim como as noções de resistência e política cultural. Os estudos culturais modificaram seus fundamentos, de modo que a classe deixou de ser o conceito crítico central para tornar-se mais

uma variável nas análises (Escosteguy, 2006). Todavia, a transformação mais importante que atingiu esse campo teórico foi a “virada linguística”, quando a emergência da discursividade desencadeou a necessidade de repensar as questões de cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade. (Hall, 2009)

Os estudos culturais lançam um olhar diferenciado para a pedagogia. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um território de disputa da significação e da identidade, em que diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. Tanto a ação didática quanto os conteúdos são construções sociais, encontram-se imersos nas relações de poder que fizeram valer determinadas formas de proceder e negaram outras, assim como incluíram certos saberes e excluíram outros (Nunes; Neira, 2016).

A influência dos estudos culturais é percebida nas experiências em que repertórios distintos foram mesclados, intercalando situações didáticas que oportunizaram às crianças e jovens o acesso a produções discursivas oriundas de fontes variadas, dando-lhes a perceber que uma mesma prática corporal ou seus participantes podem ser significados de maneiras distintas. Veja só: Müller (2017), ao tematizar a ginástica, discutiu com os alunos os conteúdos disponibilizados em trabalhos científicos e na produção midiática; Oliveira (2017) abordou obras historiográficas e ficcionais a respeito da dança sertaneja; Soares (2017) problematizou a produção cinematográfica e as experiências infantis com o bate-copos; e Bonetto (2017) debateu com os estudantes o acesso aos videogames do ponto de vista legal e comercial.

Os estudos culturais inspiram os professores e professoras a confrontarem modos distintos de conceber as práticas corporais sem qualquer privilégio a uma fonte em detrimento da outra. Nesse raciocínio, é primordial que as crianças e jovens da Educação Básica entendam que discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada.

Isso tudo não quer dizer que uma proposta de ensino inspirada na teorização pós-crítica promove a substituição da cultura corporal dominante pela dominada (Neira, 2017). Proponho que os conhecimentos relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares por terem sido, ao longo dos séculos, desdenhados e tergiversados. Também espero, apoiado em Sousa Santos (2010), que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes. Para dirimir qualquer dúvida sobre o que estou a defender, retifico que os significados sobre as práticas corporais produzidos pelos grupos minoritários e majoritários precisam compor o currículo. O processo que constituiu os primeiros como negativos ou menos importantes precisa ser destrinchado e o mesmo deve ser feito com a maquinaria que positivou os segundos. A ausência dessas análises levará as crianças e jovens à folclorização das manifestações subjugadas e à conformidade com as expressões dominantes.

O fato de terem se inspirado na teorização pós-crítica levou os docentes a reconfigurarem a noção de cultura corporal, algo que transparece nos relatos de experiência. A concepção de cultura enquanto instrumento ideológico de dominação, mas também de libertação, adotada pelas teorias críticas e mais tarde modificada pela antropologia social<sup>22</sup>, é desfigurada pela visão pluralista presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e, finalmente, abalada com a eclosão das teorias pós-críticas, em específico, dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista. (Neira; Gramorelli, 2017). Sob esse prisma, os significados atribuídos às práticas corporais são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade, ou seja, enquanto artefatos culturais, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são atravessados por relações de poder. Não é por acaso que em um dado contexto uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina, tal como aconteceu com a ginástica rítmica tematizada por Oliveira Júnior (2017b). Uma dança popular pode

---

22. Faço referência às contribuições da obra de Daolio (1995) para reconfiguração do conceito de cultura no âmbito da Educação Física.

ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite, tome-se como exemplo o sertanejo universitário, cuja tematização é relatada por Oliveira (2017), e, finalmente, uma luta tida como prática marginal e desprestigiada num dado momento, pode, em outro, ter seu sentido atrelado a um espetáculo para consumo em larga escala. A transição experimentada pelo UFC é uma boa ilustração do fato, tal como foi narrado por Silva Júnior (2017). Nas situações mencionadas, o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal, mas o resultado de ações e discursos que legitimam o significado que interessa aos grupos mais poderosos.

Como se observa, as teorias pós-críticas modificam substancialmente o objeto de estudo do componente anunciado pelas teorias críticas. Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados que lhes são atribuídos, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal.

Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes. Para tanto, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecerem ou reconhecerem discursos e posicionamentos antagônicos, assim como fizeram Nascimento e Florentin (2017), Müller (2017), Santos Júnior (2017) e Santos (2017), ao discutirem as representações de corpo, respectivamente, no basquete, na ginástica, nas brincadeiras infantis e no caratê. Aspectos distintos sobre a violência foram analisados por Lima e Müller (2017) durante a tematização do futsal; Quaresma (2017) problematizou a orientação sexual durante a tematização da dança; Borges (2017) abordou os discursos sobre o gênero que atingem a luta olímpica; Souza (2017) interpelou o estigma de classe social na experiência pedagógica com o tênis; Neves (2017) focalizou o preconceito reli-

gioso durante o estudo do maracatu; e Colombero (2017) debateu as narrativas racistas que impregnam o samba.

A atuação didática baseada na ideia de que a cultura corporal é um território contestado solicita uma determinada configuração do ambiente institucional. Em primeiro lugar, todos os envolvidos têm de reconhecer o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados. Também não podem se esquecer de que as práticas corporais nada mais são do que artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, por isso carregam os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. Tanto a análise cultural quanto a reconstrução crítica são os eixos principais das ações didáticas. Logo, as atividades didáticas de leitura e análise dos significados atribuídos e às forças que atuam na produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas constituem situações pedagógicas indissociáveis da vivência e elaboração corporal. Colocando de outra maneira, o exame da teia de relações que envolvem essas manifestações não pode se divorciar da experiência de produção cultural realizada pelos sujeitos. Caso as atividades de ensino sejam entendidas dessa forma, docente e discentes terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade (Neira; Gramorelli, 2017).

Nos relatos de experiência do currículo cultural da Educação Física é fácil identificar a ruptura com as práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias críticas da educação e suas promessas de emancipação, superação, conscientização ou libertação, influenciadas pelo projeto moderno. Percebo na modificação substancial do objeto de estudo os efeitos de uma opção teórico-metodológica inspirada nas teorias pós-críticas. Tendo em vista que em todos os documentos examinados os professores e professoras se detiveram não somente na produção da linguagem corporal, mas também nos discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes, a perspectiva pós-crítica abandona de vez a expressão cultura corporal de movimento, para adotar simplesmente “cultura corporal”, considerada como resultado dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

Por último, relembro que o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer “faça assim, assim e assim, e se torne pós-crítico”. Tampouco espero que essa visão adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição. O que apresento, com base nas narrativas docentes, é a existência de outra possibilidade pedagógica e curricular, apenas mais um modo de pensar e fazer a Educação Física.