

Currículo Cultural em Educação Física: por uma Cidadania Ética

Resumo: O presente artigo busca estabelecer o diálogo entre o chamado Currículo Cultural em Educação Física e os conceitos de Ética, Moral e Cidadania. Para tanto, elabora uma análise a partir da pesquisa de Neira realizada com docentes que afirmam trabalhar com o chamado Currículo Cultural e destaca os pontos que evidenciam a relação com as diferenças. Posteriormente, dialoga sobre a Experiência Estética e o Olhar Periférico, de acordo com Alves, Almeida e Santos, que ampliam a possibilidade de diálogo com os conceitos de Ética, Moral e Cidadania conforme texto de Almeida, subsidiado por Dussel e Ricoeur. Ao final, destaca similitudes e aponta as possibilidades de uma Cidadania Ética relacionada ao Currículo Cultural da Educação Física.

Palavras-chave: currículo cultural; educação física; cidadania.

Wilson Alviano Junior
Universidade Federal de Juiz de
Fora (UFJF)
wilson.alviano@ufjf.br

Cultural Curriculum in Physical Education: for an Ethical Citizenship

Abstract: This article seeks to establish a dialogue between the so-called Cultural Curriculum in Physical Education and the concepts of Ethics, Morals and Citizenship, according to theses by Dussel, Ricoeur and Almeida. So, it elaborates an analysis based on Neira's research on the approach of the Cultural Curriculum in relation to differences, which aims to subsidize the proposal of the text. So, it highlights similarities and points out the possibilities of an Ethical Citizenship from the Cultural Curriculum.

Keywords: cultural curriculum; physical education; ethical citizenship.

Currículo Cultural en Educación Física: por una Ciudadanía Ética

Resumen: Este artículo busca establecer un diálogo entre el llamado Currículo Cultural en Educación Física y los conceptos de Ética, Moral y Ciudadanía, según las tesis de Dussel, Ricoeur y Almeida. Para ello, elabora un análisis a partir de la investigación de Neira sobre el abordaje del Currículo Cultural en relación a las diferencias, que pretende subsidiar la propuesta del texto. Al final, destaca similitudes y señala las posibilidades de una Ciudadanía Ética desde el Currículo Cultural.

Palabras clave: currículo cultural; educación física; ciudadanía ética.

INTRODUÇÃO

Há quase duas décadas, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), tendo como base as teorizações pós-críticas,

os estudos culturais e o Multiculturalismo, em sua vertente crítica, desenvolvem o Currículo Cultural da Educação Física. O trabalho do grupo se destaca por ser formado majoritariamente por docentes do Componente Curricular Educação Física que atuam na Educação Básica, em redes públicas, em sua maior parte na Região da Grande São Paulo.

A ação deste grupo tem, entre outros fatores, resultado em um acúmulo de conhecimento advindo especialmente de pesquisas realizadas no âmbito de Programas de Pós-Graduação, cujos saberes produzidos circulam especialmente como artigos e ensaios, além dos registros, publicados como Relatos de Experiência em e-books, ou mesmo textos divulgados amplamente no site do grupo em questão.¹ Nesse sentido, os pesquisadores buscaram, com o componente curricular Educação Física, construir caminhos, no sentido dado por Moreira e Candau (2003, p. 156):

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas.

Tal perspectiva anunciada por Moreira e Candau (2003, 2010), inspirada em Connell (1993), são caras ao trabalho do GPEF, já que evidenciam a justiça curricular como um conceito que possibilita caminhos para discutir as relações de poder considerando as diferenças, que normalizam identidades, valorizando certos modos de ser e existir em detrimento de outros. Como consequência dessa relação, Neira (2020 p. 6) argumenta que

Quando isso acontece com uma determinada identidade, se estabelece, automaticamente, uma hierarquia em relação às demais. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa atribuir a uma certa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, ou seja, como sendo a diferença.

Os conceitos de identidade e diferença são amplamente estudados pelo GPEF, que consideram disputa entre o que é “aceito”,

“adequado” em relação às práticas corporais em relação ao que é “estranho”, um jogo de poder que necessita ser evidenciado na prática pedagógica, como esclarece o trecho abaixo:

Chamou a atenção a preocupação dos docentes em relação às ações e discursos dos estudantes quando menosprezam ou diminuem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas realizadas pelos grupos minoritários e seus representantes. Contrariando a tradição do ensino de Educação Física, também se constatou que várias experiências narradas problematizaram os marcadores sociais da diferença: gênero, etnia, raça, religião e classe social. Isso significa que os professores enfrentam cotidianamente essas questões e, ao invés de contorná-las ou camuflá-las, lhes conferem a devida importância e buscam alternativas para tratá-las pedagogicamente. (NEIRA, 2020, p. 3)

As análises elaboradas para tais relatos surgem, em sua absoluta maioria, com a preocupação em valorizar e defender as diferenças em suas expressões. Não no sentido de setorizá-las, enquadrá-las, mas percebê-las em sua relação com o grupo nas aulas de Educação Física, buscando tornar as práticas próximas e em diálogo com a teorização adotada.

Entretanto, as análises também demonstram a necessidade de expandir e ampliar os referenciais sempre que as situações verificadas demandarem por isso. Esse movimento de rever os conceitos que envolvem o Currículo Cultural possivelmente é um ponto que nos permite compreender a longevidade do grupo e sua imensa e intensa produção.

Considerando esses aspectos, buscarei, neste estudo, contribuir com a inserção e a compreensão de dois pontos possivelmente pouco discutidos nos trabalhos sobre o Currículo Cultural, a saber: a relevância da chamada Experiência Estética para o Currículo Cultural, ou o que Alves, Almeida e Santos (2011) aludiram como *um olhar periférico e estético*. Posteriormente, discutirei o conceito de Cidadania conforme abordado no trabalho de Almeida (2003), realizado a partir de Dussel e Ricouer, e a possibilidade deste conceito aprofundar o olhar sobre o Currículo Cultural em Educação Física. Para tanto, tomarei como referência a pesquisa realizada por Neira (2020) sobre a abordagem das diferenças realizadas pelos professores que afirmam trabalhar com o Currículo Cultural.

É nesse sentido que esta proposta caminha. Ao compreender que existem possibilidades de diálogos que devem ser realizados

com estudos e autores/as que subsidiem os conceitos trabalhados pela perspectiva cultural da Educação Física, buscarei bases que possibilitem estruturar e explicitar um Ethos pedagógico à perspectiva de Educação Física Cultural, bem como uma possível fundamentação filosófica para sua didática.

Experiência estética e o olhar periférico presentes no currículo cultural

No texto de introdução do livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, Neira (2019, p.13) aponta que “O conhecimento que o professor ou professora produz não brota do ato pedagógico, é construído lenta e cuidadosamente através da avaliação criteriosa dos efeitos das ações didáticas emaranhadas em suas próprias circunstâncias”.

O autor segue seu raciocínio mencionando que:

Embora as pesquisas acadêmicas tratem o assunto como fato consumado, a inclusão dos saberes docentes nos cursos de licenciatura ou de formação continuada não é tão comum. Ainda mais rara é a emergência de propostas curriculares baseadas nesse tipo de conhecimento. Ao menos no campo da Educação Física, até recentemente, não se tinha notícias de algo parecido. As teorias curriculares nascidas na segunda metade do século passado – psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada e crítica – resultaram de trabalhos científicos, foram adotadas nas propostas oficiais, ensinadas nas universidades e, só então, chegaram às escolas. (NEIRA, 2019, p. 13)

E finalmente, estabelece um dos pilares que moveu e ainda move o trabalho relacionado ao Currículo Cultural da Educação Física, e que será um ponto no qual este texto se deterá.

Em 2004, um coletivo de professores e professoras da Educação Básica passou a reunir-se quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para estudar e debater as teorias pós-críticas. Inconformados com a falta de conexão entre as propostas existentes à época e as realidades que enfrentavam nas escolas, encontraram guarida nos estudos culturais e, mais tarde, no multiculturalismo crítico. (NEIRA, 2019, p. 14)

Será importante deter-me aqui. Já na introdução, o autor, revisitando eventos que constam como motivadores da elaboração do Currículo Cultural da Educação Física, destaca o papel fundamental que a experiência docente em relação à prática pedagógica teve para essa proposta ir desenhando-se entre o coletivo que a construiu e para além dele. Considerando a primeira citação desta seção, podemos compreender que o ponto de partida das teorias curriculares em Educação Física foi epistemológico. O conhecimento científico serviu de base para elaboração das teorias curriculares citadas. Convergindo com esse ponto, Alves, Santos e Almeida (2010, p. 45) observam que:

O processo é tradicionalmente conhecido no ambiente acadêmico: elege-se uma determinada abordagem teórica, pertinente a uma ou mais das disciplinas de estudos definidas para a investigação, que tem seus fundamentos e conceitos esmiuçados de tal forma a dar sustentação ao olhar e à análise a ser realizada; com esta abordagem assumida, à semelhança de uma lente, aproxima-se do objeto a ser estudado, aqui no caso, os processos de globalização, e, a partir dos conceitos definidos procede-se à análise e elabora-se as conclusões do olhar 'científico' sobre a realidade.

Sem desconsiderar a relevância desse procedimento, os autores estabelecem que é fundamental considerar a chamada Experiência Estética. Sobre esse conceito, cabe esclarecer que:

Quando se fala em estética aqui é necessário precisar como se está compreendendo este termo, pois o mesmo não é unívoco. Estético tem raiz no grego *aisthethikós* que significa: sensível, sensitivo. A experiência estética aqui é, portanto, a experiência sensível, sensitiva, que se faz dos processos de globalização na realidade mesma na qual se vive. É a experiência concreta do corpo que sofre com a exploração, com a subjetivação dos valores e da moral oriundos da ideologia da classe social dominante, com o trabalho, com a luta pela sobrevivência, com as relações interpessoais perpassadas pelas questões de poder e de controle social, com o cotidiano no qual se está sempre correndo atrás das definições impostas pelo sistema, que dita regras que vão do âmbito do privado ao público, interferindo de forma intensa nos processos de constituição das pessoas mesmas e também dos coletivos. Este deve ser o ponto de partida [...]. (ALVES; SANTOS; ALMEIDA, p. 45-46)

Compreendendo esse conceito, é possível dizer que os Currículos de Educação Física, tendo uma epistemologia como ponto de partida, possuem, em geral, uma abstração da Experiência Estética e arriscam-se a tornarem-se uma redução do olhar sobre o mundo vivido. Convém alertar que não se propõe esquecer a epistemologia, o olhar científico sobre a Educação Física, mas, sim, considerar como ponto de partida a Experiência Estética, como propõe o Currículo Cultural da Educação Física. Alves, Santos Neto e Almeida (2010, p. 46), pautados no conceito de Território do geógrafo Milton Santos, complementam que tal forma de olhar

além de estético precisa também assumir seu caráter periférico: estamos num território que se constituiu sob a perspectiva da exploração, da exclusão, da repressão, da negação dos processos de criação e de reconhecimento da própria autoria, assim como da negação da percepção do valor da própria criação cultural. É desde a experiência sensível de viver na periferia do sistema e do mundo que o olhar sobre os processos de globalização precisa se fazer. Olhar a partir do estético e do periférico exigirá escolher novos ângulos de análise, novas formas de visão de mundo, novos valores, novos sonhos e novas utopias. Por certo, também, novas dificuldades, uma vez que assumir-se esteticamente na vivência periférica implica em transgredir a ordem epistemológica estabelecida e considerada como norma, como normal.

Entendo que um ponto de destaque em relação aos professores e às professoras que foram analisados por Neira (2020) estabelece uma possibilidade de diálogo entre o conceito da Experiência Estética e o Currículo Cultural da Educação Física. Em que pese sua construção epistemológica, não lhe escapa a profundidade existencial das pessoas e grupos submetidos à lógica de uma sociedade profundamente desigual. Conforme citado, se considera aqui a estética como a experiência sensível, sensitiva. Portanto, a partida do Currículo Cultural da Educação Física está sempre relacionada à experiência estética, à vida e ao seu movimento que, aí sim, serão os condutores da epistemologia, conduzida pela vida dos e das estudantes envolvidos e envolvidas. Possivelmente a ampliação dos referenciais estudados no GPEF, ao longo dos anos, advém deste movimento que centraliza as análises a partir da vida concreta dos e das estudantes, assumindo o caráter periférico ao qual foram relegadas a vida e as produções culturais de grupos

subalternizados. A perspectiva estabelecida a partir da estética das vidas e práticas periféricas suscitará a busca por ampliar a visão de mundo, a revisão de valores, e, por vezes, a uma ruptura na ordem epistemológica a qual a vida sempre escapa, por ser ela movimento constante. Daí a profusão de estudos produzidos pelo GPEF e seu alargamento conceitual ao longo dos anos.

A diferença no currículo cultural em educação física

Como vimos anteriormente, as diferenças constituem-se simultaneamente em ponto de preocupação e conceito de destaque para as análises que animam o Currículo Cultural da Educação Física. Ao tratar sobre os seus princípios e pressupostos, Neira (2018, p. 9) destaca a política das diferenças como um de seus pilares:

Procurando colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, ela prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações.

O autor prossegue:

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados. (NEIRA, 2018, p. 9)

Os e as docentes que buscam pautar sua prática pedagógica no Currículo Cultural da Educação Física consideram a compreensão e reconhecimento do patrimônio cultural dos estudantes como ponto através do qual se reconhecem, se colocam em perspectiva

diante da sociedade na qual estão inseridos e compreendem, ou são estimulados a compreenderem, razões pelas quais as práticas corporais construídas e perpetradas por grupos minoritários são vistas como sendo de pouco ou nenhum valor, enquanto práticas hegemônicas são valorizadas e desejadas socialmente.

Neira (2018, p. 8) destaca:

Nesse sentido, o que se espera é que professores de Educação Física culturalmente orientados analisem os discursos sobre a ocorrência social das práticas corporais e os interesses que os movem, como são produzidas, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados etc. Vale ressaltar que não está em questão um relativismo pedagógico, a não ser que se olhe para a diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, essa proposta poderia ser “acusada” de relativista. A ideia não é essa, mas sim compreender a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que tanto o fazer educacional como o conhecimento abordado são vistos de diferentes perspectivas, constituindo olhares cada vez mais complexos.

Em análises realizadas, Neira verificou que o trabalho com o Currículo Cultural da Educação Física estimula o confronto, ao reconhecer, entre as diferenças, os preconceitos e as formas como se busca silenciar as manifestações pertencentes a grupos socialmente subalternizados.

Dessa forma, em movimento de reconhecimento das diferenças e dos saberes presentes nas Escolas, o Currículo Cultural da Educação Física se distancia de um percurso pedagógico que pretende, de forma pragmática, um lugar comum de “chegada” aos e as estudantes. Para tanto, os e as estudantes são estimulados a buscarem aprofundamento na compreensão das práticas corporais, suas representações sociais, seu histórico, os grupos a que estão ligadas e um possível reposicionamento perante tais práticas, o que requer dos e das docentes a capacidade de ressignificarem tais práticas, que são um campo em aberto para que os diferentes significados que lhes são atribuídos sejam evidenciados, debatidos e colocados em xeque.

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o

preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença. Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica da prática corporal evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam significados de um grupo e suas práticas. (NEIRA, 2000, p. 51)

Em sua pesquisa, Neira (2020, p. 58) evidencia a forma como as práticas corporais estabelecem um diálogo entre as diferenças presentes na Escola:

Os estudantes perceberam nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca.

As situações pedagógicas permitiram aos e as estudantes se aperceberem das relações de poder e a compreensão dos valores construídos socialmente acerca das representações implicadas às práticas corporais analisadas.

Dando continuidade, o autor nos adverte que:

Os resultados angariados permitem visualizar a maneira como a proposta autodeclarada a favor das diferenças efetiva o seu tratamento pedagógico. Enquanto outras vertentes passam ao largo da questão, mesmo porque tencionam a homogeneização, padronização ou igualdade, a perspectiva cultural assume o enfrentamento dos poderosos e, simultaneamente, posiciona-se em defesa dos grupos minoritários. Isso acontece quando professores e professoras decidem tematizar práticas corporais contra hegemônicas, problematizando as narrativas que disseminam visões preconceituosas de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas ou dos seus participantes. É interessante notar que os docentes não se acovardam, nem tampouco fecham olhos e ouvidos às formas de discriminação que eventualmente acontecem nas aulas. Muito pelo contrário, abordam-nas por meio de atividades que levam os estudantes a compreender como determinada significação foi construída, entra em circulação e a quem interessa a sua disseminação. (NEIRA, 2020, p. 54)

Desta forma, fica evidente que o Currículo Cultural em Educação Física tem em sua elaboração não apenas o estudo das práticas corporais como uma produção acabada, mas as compreende como artefatos culturais que denotam significados e valores relacionados com sua produção, sua experiência e transformações cotidianas e pertencimento, como o trecho abaixo evidencia.

Como na perspectiva em questão as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovem a leitura da ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, considerando os signos e códigos que as constituem num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, quando acompanhada de atividades de aprofundamento, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixados os marcadores sociais das diferenças. (NEIRA, 2020, p. 54)

Ao assumirem a Educação Física como um componente curricular inserido na área de Linguagens, tendo como objeto de estudo as manifestações da Cultura Corporal, os e as docentes depoentes no estudo de Neira admitem que a compreensão de tais manifestações e o “diálogo” entre e a partir delas se tornam parte fundamental para a formação cidadã. Arriscaria dizer que a construção da Cidadania a partir do trabalho com as práticas corporais seria uma das grandes contribuições da proposta do Currículo Cultural da Educação Física. E aqui tentarei dialogar mais profundamente sobre esse ponto, explorando, dentro dos limites deste texto, um possível conceito de cidadania.

Subsídios para uma educação cidadã

Ao discutir sobre Cidadania, Almeida (2002) estabelece uma conceituação dos termos Ética e Moral, justificando tal necessidade a partir de quatro pontos:

- 1- A anterioridade da Ética em relação à Moral
- 2- A negação Ética de uma Moral opressora
- 3- Um “abuso” e conseqüente deturpação do conceito de Ética

4- A força heurística da Ética

Pensando nestes pontos como condutores para o necessário diálogo sobre Ética e Moral que nos auxiliem a pensar em um conceito de Cidadania, deterei-me sobre cada um deles. Em primeiro lugar, a anterioridade da Ética em relação à Moral. Almeida (2002), amparado por Paul Ricoer, explicita que, ao estabelecer essa anterioridade, a Ética se liga ao desejo – desejo de ser, e esforço para existir, enquanto a Moral se reserva a esfera da Lei, das normas. Desta forma, a Ética assume a perspectiva que “visa a verdadeira vida com e para com o outro nas instituições justas”. (ALMEIDA, 2002, p. 11)

O autor considera fundamental esse esclarecimento, visto que permite aproximar a relação entre Ética e Liberdade, considerando esta última como o ponto de partida da Ética, como esclarece no trecho:

A liberdade diz respeito a posição, e não a sua possessão por uma pessoa. A ética serve para descrever a pessoa em seu movimento de tomada de liberdade. Posso construir a liberdade no momento em que desenho seu “rostro”, através de obras e de minhas ações. Cada um de nós está posicionado entre um poder-ser e um ser-dado, entre um fazer e um fato.

A Ética é um caminho, um percurso para a liberdade, que está sempre em um processo aberto, infinito, em contínua atualização.

Em um momento posterior, aparece a Moral. Esta irá se caracterizar pelas normas, pelas obrigações em relação a conduta, tendo como o cenário de fundo as relações éticas, que busca pelos valores bons, as normas justas e as obrigações como preceitos em equilíbrio nas sociedades. (ALMEIDA, 2002, p. 13)

Em diálogo com Dussel, veremos que Almeida concorda que a Moral pertence à esfera das condutas, das normas em vigor, dominantes e hegemônicas. Ou as relações concretas de uma sociedade, de um determinado momento histórico. O que nos permite deduzir que a Moral possui uma unanimidade por assim dizer, visto que são valores e normas aceitos por um grupo social, ou por uma maioria de um grupo social, que faz com que certas normas e valores prevaleçam. Ao mesmo tempo, a moral pode ser

vista como plural, por existirem diversos grupos sociais ou mesmo diversas sociedades com normas e valores diferentes entre si.

Já a Ética possui princípios válidos para sociedades e momentos históricos distintos, como o princípio de justiça. Pode se diferenciar como os valores Morais estabelecem a justiça, mas a justiça enquanto um valor existe em todos os momentos históricos. Por estar pautada em princípios com validade em distintas épocas e sociedades, a Ética por vezes confronta a Moral vigente, questiona, busca novos caminhos e estabelece novos valores. Por exemplo, é possível e legítimo questionar se o que um determinado grupo entende e aceita como justo, realmente o é. Este questionamento fará com que novos valores emergjam e entrem em conflito com valores estabelecidos e, até aquele momento, compartilhados pela maioria. Esta é uma visão de Ética que confronta a Moral, questiona-a, orientada pela busca pela liberdade, contra a subalternização humana e aceitação de valores que servem a alguns em detrimento de outros.

Esta diferenciação entre Ética e Moral faz com que Almeida entenda a importância de denunciar o que ele chama de “Abuso da Ética” (2002, p. 13), o que seria uma simplificação do conceito de Ética que deturpa seu sentido, incluindo-a em discursos normatizadores, como os chamados Códigos de Ética, por exemplo, que não passam de códigos de conduta, uma maquiagem para que valores hegemônicos sejam aceitos como princípios inquestionáveis.

Por fim, ao destacar a Força Heurística da Ética, o autor aponta que entender como Ética e Moral se diferenciam possibilita compreender a força libertadora da Ética frente a projetos de sociedade moralizantes, que buscam cristalizar valores estabelecidos como perenes, imutáveis. Uma força que questiona, enfrenta e busca novos caminhos.

A moral e os hábitos

Se na sessão anterior a conceituação sobre Ética ocupou maior espaço, será importante aprofundar um pouco sobre a Moral. Para dar início, entendo ser razoável apresentar uma reflexão retirada do texto de Almeida (2002, p. 17):

Esclarece alguma coisa o fato de saber que *mores* é a tradução em língua latina da palavra grega *ethos*? *Morale* é aquilo que é relativo aos costumes. No ponto de concordância entre *ethos* e

mores (costumes) estão dadas, em parte, alguns motivos para a distinção. [...] O grego tem duas maneiras de grafar palavra *Ethos*. O *Éthos* (com épsilon inicial) refere-se ao comportamento que resulta em uma repetição constante dos mesmos atos – é a partir daí que se pode opor o habitual ao natural. Nesse caso, o hábito é uma disposição permanente para agir de uma certa maneira, o que vai aproximar *éthos* de *hexis* (hábitos).

Continuando a digressão, Almeida expõe o ponto crucial para o diálogo proposto neste texto, a compreensão da força potencialmente transformadora do Currículo Cultural em Educação Física. Sigamos então o seu raciocínio:

O *éthos* (com inicial eta) designa, por sua vez, a morada, a casa do homem; há um sentido de lugar, de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor. A referência física da palavra indica justamente que, a partir do *éthos*, o espaço do mundo torna-se habitável para os seres humanos. O domínio da *physis*, que é o reino da necessidade, é rompido pela abertura do espaço humano do *éthos*, no qual irão se inscrever os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações. (ALMEIDA, 2002, p. 17)

Se o movimento anterior foi distinguir Ética de Moral, agora será importante observar algo que as aproxima. Pode-se deduzir que ambas estão ligadas aos hábitos, aos costumes relacionados às formas de viver e habitar, com características próprias. Hábitos são nossas formas de viver, de ser e estar em algum lugar. Segundo Almeida (2002, p. 18) “são aqueles traços repetitivos, que indicam uma característica nossa – um caráter”. Assim, o autor conclui que a “moral são os hábitos ou costumes que venceram.”; ou seja, os hábitos que são aceitos como adequados em um grupo social, que os identifica e orientará suas ações, os hábitos dominantes.

Antes de seguirmos adiante, é importante destacar dois pontos tratados aqui: o sentido plural da moral e a força heurística da Ética como uma possibilidade de enfrentar os hábitos vigentes e transformá-los.

E a cidadania?

Podemos entender a cidadania como uma condição habitacional, que envolve os costumes, hábitos dos cidadãos, ou

simplificando, sua forma de existir, de se posicionarem na cidade. Retomando a pluralidade da moral, entendemos que é na cidade, na pólis, ou em sociedades, que as diferentes Morais, os diferentes hábitos entram em contato, e em conflito. Os “hábitos vencedores” buscam manterem-se hegemônicos, e novos hábitos se insurgem. Hábitos novos, frutos de novas decisões eticamente elaboradas se chocam com os hábitos dominantes. E mesmo a moral dominante é plural. Moral social, moral econômica, moral religiosa, moral educacional, moral generificada, moral sexual, étnica, entre outras centenas possíveis (ALMEIDA, 2002). É na pólis, entendida aqui como o espaço de relações sociais, que os hábitos entram em conflito.

É no exercício da cidadania que isso ocorre. Mesmo a busca pela manutenção da(s) moral (ais) vigente(s), é, considerando o conceito de posicionarmo-nos na sociedade, uma ação de cidadania. Assim, destaca-se aqui que a cidadania, por si, não indica uma transformação. A cidadania pode estar a serviço das morais dominantes e ficar congelada em suas possibilidades transformadoras quando atribuímos a esse conceito uma característica de convivência social, esvaziando assim o seu sentido.

Ao retomarmos a força heurística da ética, ativamos a possibilidade de a cidadania utilizar essa força criadora e transformadora de hábitos para enfrentar, questionar e modificar as morais dominantes. Advoga-se aqui uma cidadania ética.

Algumas considerações

No entanto e apesar de tudo, como único animal simbólico capaz de produzir cultura, o ser humano consegue, a partir do conhecimento do passado e da realidade do presente, projetar-se para o futuro, tanto para explorar e dominar povos e classes sociais, como para participar do processo de libertação e emancipação dos dominados. (ALVES; SANTOS NETO; ALMEIDA, 2008, p. 38)

Ao dialogar com o Currículo Cultural da Educação Física a partir do exposto sobre os conceitos de Ética, Moral e Cidadania e a relação entre tais conceitos, penso ser pertinente, de início, destacar que os hábitos, se forem entendidos como formas de ser e existir, aproximam-se a tal ponto do conceito de cultura preconizado

nos trabalhos do GPEF e explicitado por Neira, que podemos compreendê-los com uma grande simetria.

O Currículo Cultural da Educação Física explicita a importância e necessidade de estabelecer, como fundamento para orientar as ações didáticas, o diálogo entre as diferenças que estão atravessadas de forma objetiva ou subjetiva nas práticas corporais estudadas pelo componente curricular Educação Física no cotidiano escolar. Ao defender como princípio pedagógico esse procedimento, o Currículo Cultural buscará, em uma reflexão orientada pela ação docente, compreender o lugar dos diferentes hábitos nas diversas formas de existir que estão inseridas direta ou indiretamente nas Escolas.

Seria, então, uma compreensão das próprias formas de existir dos estudantes e de seus amigos, parentes, entre outros. E tem como ponto fundamental possibilitar o que foi chamado de força heurística da ética, ou seja, buscar a criação de novas formas de existir, rejeitando formas dominantes excludentes de ser e viver, em um processo contínuo.

Assim, o Currículo Cultural da Educação Física, analisado sob esse prisma, apresenta como pressuposto a defesa de valores universais, como justiça e liberdade a partir de uma posição cidadã política, considerando que efetivamente questiona os hábitos, possibilita discutir seus valores e contribui para que sejam repensados ou ressignificados, como estabelecido conceitualmente nos trabalhos dos professores que compõem o GPEF. Como apontado, compreende-se aqui que tal trabalho converge para a compreensão de uma cidadania ética, pautada em valores humanos universais.

Referências

ALMEIDA, D. M. *Corpo em Ética: perspectivas de uma educação cidadã*. São Bernardo do Campo: Editora UEMESP, 2002.

ALVES, M. L.; SANTOS NETO, E.; ALMEIDA, D. M. Um olhar estético e periférico sobre os processos de globalização hegemônica e sua repercussão na Educação. *Revista Educação & Linguagem*, v. 13, n. 21, p. 35-49. jan./jun. 2010.

CONNELL, R. W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

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

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no Currículo Cultural da Educação Física. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 10, p. 39-56, jun. 2020. Dossiê A escolarização da Educação Física no Século XXI: desafios contemporâneos.

NEIRA, M. G. *A perspectiva dos professores com relação à abordagem da(s) diferença(s) no currículo cultural da Educação Física*. Relatório Final do Programa de Produtividade em Pesquisa – CNPq. 2020 Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatorios/marcos_56.pdf.

NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. O Currículo Cultural da Educação Física: Pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4, 28 jan./mar. 2018.

RICOUER, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus: 1991.

SANTOS, M. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2. ed. e 2. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

Submetido em: 31/05/2022.
Aceito em: 17/02/2023.