

A Educação Física pós-crítica e suas teleologias: entre a valorização da diferença e o sujeito solidário

Post-critical Physical Education and its teleologies: between the valorization of difference and the subject of solidarity

La Educación Física postcrítica y sus teleologías: entre la valorización de la diferencia y el sujeto solidario

Pedro Xavier Russo Bonetto^a , Marcos Garcia Neira^{b*} 

Palavras-chave:

Educação física cultural;
Currículo;
Filosofia da diferença;
Teleologia.

RESUMO

O artigo recorreu à hermenêutica filosófica como método analítico para produzir um mapa das teleologias educativas da chamada Educação Física pós-crítica. Os resultados demonstram uma movimentação das proposições teleológicas inicialmente afeitas à noção de emancipação e participação social para vinculação com o reconhecimento e valorização da diferença, culminando nas relações de solidariedade e o estabelecimento de alianças em prol do bem comum. A constatação fez buscar o apoio nas filosofias da diferença para problematizar a noção de subjetividade solidária anunciada pela teoria curricular cultural da Educação Física, conferindo-lhe o necessário, porém provisório, estofo epistemológico.

Keywords:

Cultural physical
education;
Curriculum;
Philosophy of difference;
Teleology.

ABSTRACT

The article resorted to philosophical hermeneutics as an analytical method to produce a map of the educational teleologies of the so-called post-critical Physical Education. The results demonstrate a shift from teleological propositions initially linked to the notion of emancipation and social participation towards a link with the recognition and appreciation of difference, culminating in relations of solidarity and the establishment of alliances in favor of the common good. This finding led to the search for support in the philosophies of difference to problematize the notion of solidary subjectivity announced by the cultural curricular theory of Physical Education, giving it the necessary, but provisional, epistemological padding.

Palabras-clave:

Educación física cultural;
Currículo;
Filosofía de la diferencia;
Teleología.

RESUMEN

El artículo recurrió a la hermenéutica filosófica como método analítico para elaborar un mapa de las teleologías educativas de la llamada Educación Física poscrítica. Los resultados demuestran un giro desde proposiciones teleológicas inicialmente vinculadas a la noción de emancipación y participación social hacia un vínculo con el reconocimiento y valoración de la diferencia, culminando en relaciones de solidaridad y el establecimiento de alianzas a favor del bien común. Este hallazgo llevó a la búsqueda de apoyo en las filosofías de la diferencia para problematizar la noción de subjetividad solidaria anunciada por la teoría cultural curricular de la Educación Física, dándole el necesario, pero provisional, relleno epistemológico.

^aUniversidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física. Recife, PE, Brasil.

^bUniversidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. São Paulo, SP, Brasil.

***Autor correspondente:**

Marcos Garcia Neira
E-mail: mgneira@usp.br

Recebido em 27 de agosto de 2023; aceito em 4 de outubro de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230060>

INTRODUÇÃO

De acordo com o [Durozoi e Roussel \(1993\)](#), teleologia (do grego *telos*, fim, e *logos*, discurso) trata do estudo ou uma parte da filosofia que investiga as finalidades. Muitos filósofos se ativeram em debater e propor questões relacionadas à teleologia, cujas diferentes concepções abordaram os elementos da natureza e da sociedade a partir de suas razões e funções de existir/ser. Para [Kant \(2002\)](#), o uso da teleologia é justificado no estudo do ser vivo ou da obra de arte, em ambos os casos, a explicação teleológica considera as partes em virtude do todo e é, efetivamente, a única esclarecedora. Recupera o antigo conceito aristotélico de teleologia, despindo-o, no entanto, de seu caráter dogmático e metafísico tão comuns à filosofia clássica.

O entendimento vigente de teleologia educacional se aproxima dessa ideia quando tomado como projeto particular que almeja e se dedica à promoção de determinados tipos de sujeitos, ou seja, a objetividade, finalidade ou função social da prática pedagógica.

A questão da teleologia educativa ocupa um importante espaço nos debates curriculares. Isso porque, invariavelmente, toda prática educativa baseia-se em uma vontade teleológica, uma meta ou objetivo, que é representada na declaração de um tipo de aluno/estudante idealizado. Tal problemática é muito presente no campo dos estudos curriculares, como na conhecida classificação elaborada por [Silva \(1999\)](#) ao distinguir as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Inclusive, deve-se a esse respeitado curricularista a compreensão de que toda teoria de ensino é em si mesma uma teoria de currículo.

No âmbito na Educação Física a discussão teleológica não é recente. Indagações teleológicas são lançadas a cada mudança de rumo proposta por uma “nova” teoria de ensino ou de currículo:

A educação, verdadeiramente, deve formar o homem para a vida, e isto implica em valores (axiologia) e metas (teleologia). Nossos alunos de primeiro grau serão adultos no século XXI; que formação e instrumentos lhes daremos hoje? Que projeto de sociedade temos para eles? Onde se encaixa a Educação Física neste projeto? De que lhes servirá a Educação Física que lhes proporcionamos? ([Betti, 1991](#), p. 71).

Do sujeito saudável, esguio, ereto, produtivo e dócil dos primórdios do componente, ao indivíduo hábil, desenvolvido em seus diferentes aspectos, ou na sua integralidade, como constam nas propostas mais contemporâneas, as diversas vertentes do componente projetaram com muito esmero suas atividades, com vistas à efetivação de teleologias específicas. As concepções críticas oferecem dois bons exemplos. Em *Metodologia do Ensino de Educação Física*, [Soares et al. \(1992\)](#) apoiam-se na pedagogia histórico-crítica para afirmar uma teleologia

voltada à formação de indivíduos críticos, engajados na transformação social e comprometidos com a classe trabalhadora: “a teleologia se vincula aos interesses do outro pólo da luta da transformação social: os interesses de classe das camadas populares” ([Soares, et. al., 1992](#), p. 29), enquanto isso, a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é “diagnóstica, judicativa e teleológica” ([Soares et al., 1992](#), p. 14). Segundo seus autores, é teleológica porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção que, dependendo da posição de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Recorrendo à teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, em *Transformação didático-pedagógica do esporte*, [Kunz \(1994\)](#) defende, como teleologia, o sujeito emancipado, capaz de se comunicar e, portanto, agir livre das relações de opressão do capitalismo. A Educação Física nessa concepção, “contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem” ([Kunz, 1994](#), p. 27-28).

Todavia, nem sempre epistemologias e campos teóricos agem para enunciar suas teleologias de maneira tão clara como se observa nas obras citadas.

[...] o problema de enunciar um sujeito almejado perpassa pela desconfiança das teorias pós-críticas em produzir um tipo de subjetividade totalizante, estável, coerente e duradoura. Nesse sentido, considera-se que qualquer prática de subjetivação é uma produção complexa, contextual, provisória e que não pode ser mensurada de forma exata. ([Bonetto, 2021](#), p. 295).

Aprofundando-nos nessa problemática, é possível relacionar a perspectiva pós-crítica da Educação Física, também chamada cultural ou currículo cultural, com a conceitualização de subjetividade advinda das filosofias da diferença.

De uma outra maneira somos ainda sujeitos: pelo e no juízo moral, estético ou social. Nesse sentido, o sujeito reflete e se reflete: daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura, e ele ultrapassa sua parcialidade própria. Por isso, tornam-se possíveis o artifício e a invenção. O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos, distintos. ([Deleuze, 2001](#), p. 77).

Assim, para o referido filósofo, o sujeito é o efeito de uma rede de agenciamentos e linhas de força nas quais devêm, às vezes de forma mais ativa e outras mais passiva. Isso confirma a ideia de que a subjetividade é um processo que se dá a partir de diversas ordens: passional, moral, política, econômica.

Vieira (2020) igualmente identifica a problemática sobre a teleologia educativa do currículo pós-crítico¹, quando aproxima da Educação Física a noção de “educação menor” elaborada por Gallo (2002). Vieira (2020, p. 81) radicaliza diante do pressuposto da singularidade retirando qualquer teleologia específica da proposta:

O compromisso é por uma educação baseada em projetos coletivos sem teleologia, sem sujeitos determinados *a priori*. Assim, na educação menor, o professor faz uma escolha por todos aqueles *com quem* realiza o trabalho pedagógico, não há atos educativos solitários, toda singularização é coletiva, produção de multiplicidades. É uma educação na qual não há sujeito individual, apenas agenciamentos coletivos como máquinas de resistência.

Entretanto, outros autores e pesquisadores continuam a dissertar sobre suas possibilidades. É sobre a problemática das teleologias educativas da perspectiva pós-crítica (ou cultural) que o presente artigo se debruça, a fim de perscrutar um tipo de teleologia capaz de englobar o reconhecimento às condições de diferença e à solidariedade.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como sendo de natureza descritiva bibliográfica, com base numa análise filosófica interpretativa (hermenêutica) pautada nas filosofias da diferença (Peters, 2000). Realizou-se um mapeamento dos principais trabalhos que versam sobre a temática do currículo pós-crítico da Educação Física disponíveis no repositório do grupo de pesquisas dedicado ao tema conforme anuncia em seu site (GPEF, 2023). Foram analisados 15 trabalhos sobre o currículo cultural, sendo 9 livros, 3 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Adotou-se como critério de inclusão as obras centradas na experimentação da proposta e que investigaram seus efeitos nos estudantes. O estudo buscou por termos, conceitos e discursos que abordassem questões como: quais as identidades almejadas pelo currículo cultural? Quais desejos, interesses, movem suas práticas pedagógicas? Considerando o olhar da filosofia da diferença, quais teleologias são possíveis para os estudantes que acessam o currículo cultural?

Sobre as filosofias da diferença, ainda que tratadas como categorias ou campos teóricos, não configuram um território conceitual bem delimitado e coeso. Podem designar um grupo de concepções filosóficas, de pensadores de diversas épocas que, em comum, participam ou inspiram a cena filosófica francesa.

¹ Não é objetivo do presente estudo discutir os princípios ético-políticos e encaminhamentos didáticos da Educação Física cultural ou pós-crítica, algo já abordado na literatura (Neira, 2019; Neira e Nunes, 2006, 2009a, 2009b, 2016, 2022). Tampouco pretendeu-se defendê-la ou compará-la com outras teorias de ensino do componente.

Comumente, incluem-se Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida e alguns outros (Peters, 2000; Gallo, 2002; Bonetto, 2021). Em síntese, tratam-se de visões opostas à ideia de totalidade e universalidade, produzidas a partir de conceitos como multiplicidade, imanência e devir. Priorizam um tipo de pensamento que descreve as forças que se engendram na produção de significados, demonstrando como uma coisa opera, quais seus desejos e como funciona contingencialmente. Nunca afirmam o que as coisas são, mas o que podem.

O SUJEITO SOLIDÁRIO: DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL AO RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA

Na obra inaugural *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, Neira e Nunes (2016) dão os primeiros passos na elaboração de uma concepção curricular pós-crítica da Educação Física. A ancoragem teórica inicial, baseada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, inspirará a concepção de sujeito não essencializado, bem como a compreensão de conhecimento, linguagem, corpo e política. As práticas pedagógicas daí decorrentes se distinguem das formas antes vistas.

Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreenderem o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão das quais são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança, o jovem e o adulto para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural, independente de sua situação de classe (Neira; Nunes, 2006, p. 276).

No mesmo contexto, Lima (2007) analisou as aulas de uma professora de Educação Física que buscou alinhar-se ao projeto político pedagógico de uma escola municipal. Pautadas por um planejamento engajado na valorização da cultura, as atividades pedagógicas pretenderam “a formação crítica dos estudantes, baseado na construção de bases para a democracia” (Lima, 2007, p. 126).

Na densa obra *Educação Física, currículo e cultura*, Neira e Nunes (2009a) explanam sobre a teoria curricular cultural e asseveram que a efetivação da proposta se ampara nas concepções de cultura, linguagem, área e currículo com apoio das teorias pós-críticas. Os autores defendem uma prática pedagógica a partir do encontro de diversas culturas, com aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização das variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade. Almeja-se a problematização dos discursos circulantes, a fim de que algumas relações de poder engendradas nessas produções sejam, por assim dizer, mais bem analisadas, compreendidas e, talvez, desconstruídas:

“o que se pretende é a afirmação da dignidade das várias culturas, por meio da vivência, partilha e do respeito pela diversidade das manifestações corporais que nela se originam” (Neira; Nunes, 2009a, p. 19).

Neira e Nunes (2009b, p. 8), em *Praticando estudos culturais na Educação Física*, afirmam que a “perspectiva cultural poderá contribuir com o esforço coletivo de construção de uma prática pedagógica voltada para a transformação social por meio da formação dos educandos com participação ativa na vida pública”. Dizem também que o ensino da Educação Física, além de permitir uma reflexão crítica da realidade, situar-se-á como canal privilegiado de produção de cultura, em que o patrimônio sócio histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos que compõem a sociedade multicultural contemporânea seja contemplado, respeitado, questionado e desestabilizado.

Macedo (2010) se ateu às questões da construção de um currículo cultural na educação infantil. Concluiu que a Educação Física cultural pode potencializar as vozes das crianças, ampliando o estabelecimento de relações sociais mais democráticas. Françoso (2011), estudando a ótica de docentes pelo documento curricular do município de São Paulo, cuja fundamentação se valeu do currículo cultural da Educação Física, afirma ter identificado inúmeras possibilidades da proposta, dado o envolvimento na batalha por uma educação mais justa, democrática e solidária. Também destaca a legitimação das múltiplas identidades que colorem a paisagem das salas de aula, a busca de alianças com os/as profissionais de outras áreas, a abertura de espaços para as famílias e comunidade em geral, a desconstrução de relações opressoras de qualquer natureza e a possibilidade de os/as estudantes reconhecerem-se como produtores de conhecimento.

Souza (2012) apoiou uma experiência de elaboração curricular em uma escola municipal aracajuense. Os resultados demonstram a construção de um currículo compreendido como prática social que, ao problematizar a cultura corporal, acenou para a constituição de identidades democráticas.

Em *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*, Neira (2016) relaciona o currículo cultural com a teleologia do reconhecimento e da valorização das diferenças, pois potencializa o envolvimento de todos os seus sujeitos nas lutas políticas da escolarização e da sociedade mais ampla. Referem-se ao currículo cultural como um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. Uma arena de “disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, produção, questionamento das representações e diálogo entre as culturas e a partir delas” (Neira, 2016, p. 71).

Santos (2018) analisou como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos/as professores/as

nas aulas de Educação Física do Ensino Médio no cotidiano de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. A autora conclui que as diferenças culturais são percebidas no contexto das aulas ora como um problema a resolver, ora como uma possibilidade de reconhecimento e respeito ao outro.

No livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, Neira (2019, p. 86) disserta sobre uma Educação Física democrática e democratizante. “Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador”. Para tanto, devem ser incorporados ao currículo os conhecimentos dos grupos minoritários para que possam converter-se em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos e todas, o que equivale a dizer um ambiente coletivo. Acrescenta que o objetivo de promover a justiça social exige uma atitude curricular antifascista².

Em *Escrevivências da Educação Física cultural*, Neira (2020) explica que tal vertente de ensino busca a formação de um sujeito solidário, entendido como aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças. No volume 2 da coletânea, Neira (2021, p. 17) mantém a relação entre os conceitos de diferença e solidariedade.

A diferença está ao nosso lado, a diferença somos nós. Os tempos em que vivemos requisitam uma educação que afirme o direito à diferença, reivindicam um currículo que forme sujeitos solidários, daí a importância de rever as influências da noção de igualdade que caracterizou as propostas gestadas na segunda metade do século XX, e adotar a preocupação com a equidade, aqui entendida como tratamento que, prezando pela justiça, incorpora as diferenças.

No volume 3, Neira (2023) defende a construção de subjetividades capazes de ler e produzir temporariamente interpretações sobre si, dos demais e das coisas do mundo, de modo que suas ações não dificultem a vida e a existência de outras subjetividades, à exceção daquelas que fortalecem práticas de violência, extermínio e morte. Borges (2019), por sua vez, escreve que o currículo cultural da Educação Física produz ao menos duas tecnologias pedagógicas do eu (eu-democrático e eu-multicultural). Como estratégias de governo das condutas, elas se entrecruzam,

² O autor explica que um currículo pautado na cultura corporal dominante não poderá combater “relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o privilégio de vetar a vida e o modo de viver da parte mais fraca”. (Neira, 2019, p. 82).

projetando certas concepções de governo, verdade e subjetividade. Nesse esforço, o autor aponta que a pedagogia cultural deter-se-á na projeção de um sujeito que parece exercer “livremente” suas escolhas. Não obstante, para que o sujeito pratique dada “liberdade”, em que se oferece uma pluralidade de possibilidades, é necessário fazer funcionar formas e regras, ainda que sutis, de regulação das condutas.

Duarte (2021) colocou em ação a Educação Física culturalmente orientada na Educação Infantil, o que lhe permitiu ressignificar as concepções de infância, além de fabricar intervenções pedagógicas sensíveis à escuta das crianças e consideração de suas vozes pelo engendramento de subjetividades solidárias, democráticas, multiculturais, não machistas, não fascistas, não racistas e não autoritárias.

Por fim, Neira e Nunes (2022, p. 11), em *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*, expuseram as intencionalidades políticas e pedagógicas da proposta. Com base no pensamento foucaultiano, conclamam “se todos somos governados, temos que ser solidários diante dos excessos de governo”.

As intencionalidades do currículo cultural partem da abertura à mudança, como aquela em que se questiona o modo como o corpo se prende a uma subjetividade capitalística, que cobra, que exige, que anseia, que sufoca e com a qual se exerce a tirania conosco e com o outro - que, ao fim e ao cabo, leva às patologias diversas, à violência, ao racismo (Neira; Nunes, 2022, p. 11).

Neira e Nunes (2022, p. 99) atrelam, de forma inédita, outro termo teleológico ao currículo cultural, ao dizerem que aposta em “forma-de-vida”. Segundo o seu autor, o filósofo italiano Giorgio Agamben, “forma-de-vida” contrapõe-se às formas de vida (identidades) que a modernidade impõe aos seus sujeitos. “A forma-de-vida indica viver sem se deixar capturar pelas formatações externas. Afinal, a vida humana é sempre singular, possibilidade de vida, [...] sempre e primeiramente potência” (Agamben, 2015, p. 15 apud Neira e Nunes, 2022, p. 99).

Note-se que a análise realizada identifica uma transformação epistemológica no que se refere à teleologia anunciada pela Educação Física pós-crítica, ao partir das premissas críticas baseadas na emancipação e participação social, e se deslocando para teleologias mais distintas, como solidariedade e forma-de-vida, sem deixar de reconhecer e valorizar a diferença, afirmando sua produção discursiva em sentido contrário a certas identidades e representações contextualmente hegemônicas.

MAS AFINAL, O QUE PODE A SOLIDARIEDADE?

O conceito de solidariedade é tema bastante discutido na Sociologia, Filosofia e Ciência Política

e, mesmo nesses campos, impera a polissemia. Diante da importância que adquiriu na Educação Física pós-crítica, interessa compreender a possibilidade da teleologia “sujeito solidário” numa ótica que recusa qualquer tentativa de totalidade e de generalização.

Reconhecendo os limites do estudo etimológico, ainda assim cabe a análise³. As primeiras versões de “solidariedade” advêm de “sólido e consistente” (*solidus*, em latim). Do adjetivo derivam o substantivo *solum* (fundamento e apoio) e os verbos *solidare* (consolidar, segurar, fazer sólido) e *solidescere* (fazer-se sólido, consolidar-se). Exercer a solidariedade implica fazer-se parte de algo maior, com o intuito de solidificar, consolidar, tornar uma relação sólida. No entanto, o sentido etimológico pouco se adéqua ao currículo cultural da Educação Física, fortemente influenciado pela noção de subjetividade advinda das filosofias da diferença, especialmente, porque não se considera possível uma metamodelização subjetiva, baseada na concepção de sujeito racional, cognoscente e previsível.

Ultrapassando essas primeiras significações, outras indicações do conceito apontam na direção de uma interdependência e superação do individualismo moderno. No *Dicionário on-line Aurélio*, solidário é “quem está disposto a ajudar, acompanhar ou defender outra pessoa, numa dada circunstância”; alguém que “apresenta compadecimento com as dificuldades ou sofrimentos de outras pessoas”; “identificação com as misérias alheias”; “conhecimento do sofrimento daqueles que são pobres”; “partilha de interesses e opiniões”; “manifestação desse sentimento com o propósito de ajudar”; “ajuda”; “amparo”; “apoio” (Ferreira, 2004, on-line).

Destarte, Almeida (2007) descreve que o termo solidariedade parece consensual, afinal, progressistas e conservadores utilizam-no sem culpa. O perigo desse consenso é que o conceito passe a significar tudo e nada ao mesmo tempo. De acordo com o autor, a expressão “solidariedade” foi popularizada na década de 1980, quando Karol Wojtyła, cardeal polonês, torna-se papa na Igreja Católica, assumindo o nome de João Paulo II. Uma de suas primeiras encíclicas é justamente *Sollicitudo Rei Socialis*. Doutrina social nitidamente construída a partir do conceito de solidariedade, definido como “uma determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum” (João Paulo II, 1989, p. 38, apud Almeida, 2007, p. 68). Referia-se a uma situação na qual cada sujeito responsabiliza-se por todos os demais, como uma comunhão entre irmãos. Vê-se de imediato que, como no sentido etimológico, nesse comportamento cosmológico e metafísico as relações de “compaixão” são próprias do sujeito, da sua bondade e caridade.

³ Cientes de que a língua é viva e performática, portanto, de que as significações das palavras extrapolam seu sentido original.

No mesmo contexto, outro sentido é veiculado pelo Solidarismo Francês e pelo Sindicato Solidarietà (*Solidarnosc*) da Polônia, passando, então, a designar, novamente, uma relação de “interdependência”, uma prática social de alteridade e de responsabilidade recíproca entre indivíduos.

Westphal (2008, p. 44), identificando essas duas matrizes, uma “solidariedade social cristã” e outra “social de classe, dos trabalhadores”, afirma que, “apesar da origem jurídica do conceito, o sentido cristão tem forte influência desde os primórdios, é nele que os sentimentos de unidade entre as pessoas, independentemente de origem, nacionalidade, religião..., são alentados”. A autora também descreve um sentido de solidariedade mais próximo das questões sociais, da civilidade e do reconhecimento civil, abrangendo uma sociedade absolutamente pluralizada. Nesse último sentido, o reconhecimento seria das condições de justiça. Uma luta dos sujeitos por simetria. Honneth [1992 apud Westphal (2008)] afirma que as relações “solidárias” são baseadas em estima simétrica, evocando a participação afetiva no que é individualmente especial na outra pessoa. “Simétrico” aqui significa que cada sujeito deve ter a chance de experimentar-se e vivenciar-se como valoroso para a sociedade, por meio de seus atributos, resultados e capacidades individuais.

Nesse entendimento, o conceito de solidariedade que implica interdependência, se dá como uma política inclusiva, que passa pela esfera psicológica, cultural, de participação social, tanto no âmbito da produção material (trabalho, renda...) como no do consumo, e também na esfera da segurança social (proteção social em todas as circunstâncias da vida: velhice, imprevistos pessoais, educação...). Enfim, aponta para uma noção de solidariedade relacionada com o cuidado coletivizado.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As obras iniciais do currículo pós-crítico de Educação Física evidenciam certa movimentação de um plano de imanência crítico, representado a partir de teleologias educacionais como “dar voz”, emancipação, participação social e formação crítica, para inspirações em teorizações pós-estruturalistas, que buscam, cada vez mais, contestar uma visão positivista, baseada no sujeito racional e nas metanarrativas e teleologias educativas modernas.

Ao considerar campos teóricos que rejeitam processos subjetivos previsíveis e totalizantes, a Educação Física cultural apresenta certa dificuldade de enunciar um sujeito teleológico. Logo, as atividades que incitam processos democráticos e solidários, sensíveis às condições da diferença, exemplificam muito bem os desejos e os anseios da proposta. Todavia, a partir das filosofias da diferença, é importante ressaltar que, se essas atividades promoverão certas transformações ou se terão força de intervir nos processos subjetivos mais duradouros dos sujeitos, isso é encarado como possibilidade, e não como certeza.

Ainda nessa concepção, a perspectiva de solidariedade vinculada à teoria curricular em questão ocorre enquanto traço subjetivo que incentiva o cuidado coletivizado, o combate à injustiça e responsabilidade recíproca entre indivíduos. Recusando qualquer empreendimento moral, ontológico ou meramente corporativista, trata de uma dimensão de solidariedade que se conecta a um empreendimento ético dos sujeitos, no qual as pessoas são incentivadas a agir coletivamente, a empreender escolhas coletivas baseadas em alianças em prol do bem comum, a ponto de serem capazes de avaliar os efeitos dessas escolhas em si e nos outros.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua elaboração.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Almeida JC. Antropologia da solidariedade. *Notandum*. 2007;14:67-71.
- Betti M. Perspectivas para a educação física escolar. *Rev Paul Educ Fís*. 1991;5(1-2):70-5. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138292>.
- Bonetto PXR. Esquiza-experimentações com o currículo cultural de Educação Física [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2021. 336 p.
- Borges CCO. Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2019.
- Deleuze G. Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Editora 34; 2001.
- Duarte LC. Educação Física cultural na Educação Infantil: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2021. 384 p.
- Durozoi G, Roussel A. Dicionário de filosofia. Campinas: Papyrus; 1993.
- Ferreira ABH. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo; 2004. 2120 p.
- Françoso S. Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2011. 154 p.
- Gallo SDO. Em torno de uma educação menor. *Educ Real*. 2002;27(2):169-78.
- GPEF: Grupo de Pesquisas em Educação Física [Internet]. Grupo de Pesquisas em Educação Física, FEUSP/CNPq; 2023 [citado em 2023 Out 17]. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/>.
- Kant I. Crítica da faculdade de julgar. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2002.
- Kunz E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí; 1994.

- Lima ME. A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2007. 141 p.
- Macedo EE. Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2010. 134 p.
- Neira MG, Nunes MLF. Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV; 2016. <http://dx.doi.org/10.24824/978854440964.0>.
- Neira MG, Nunes MLF. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte; 2009a.
- Neira MG, Nunes MLF. Epistemologia e didática do currículo cultural de Educação Física. São Paulo: FEUSP; 2022. <http://dx.doi.org/10.11606/9786587047416>.
- Neira MG, Nunes MLF. Pedagogia da cultura corporal. São Paulo: Phorte; 2006.
- Neira MG, Nunes MLF. Praticando estudos culturais na Educação Física. São Caetano do Sul: Yendis; 2009b.
- Neira MG, organizador. Escrivências da Educação Física cultural. Vol. 1. São Paulo: FEUSP/USP; 2020. <http://dx.doi.org/10.11606/9786587047065>.
- Neira MG, organizador. Escrivências da Educação Física cultural. Vol. 2. São Paulo: FEUSP/USP; 2021. <http://dx.doi.org/10.11606/9786587047249>.
- Neira MG, organizador. Escrivências da Educação Física cultural. Vol. 3. São Paulo: FEUSP/USP; 2023. <http://dx.doi.org/10.11606/9786587047454>.
- Neira MG. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco; 2019.
- Neira MG. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: Neira MG, Nunes MLF, editores. Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV; 2016. p. 67-105.
- Peters M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.
- Santos AP. "Ah... não tem aula de educação física? Então eu vou embora!": o ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural [tese]. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação; 2018. 212 p.
- Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 1999.
- Soares CL, Tafarel C, Varjal E, Castellani L Fo, Escobar MO, Bracht V. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez; 1992.
- Souza MMN. "Minha história conto eu": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2012. 292f.
- Vieira RAG. Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para *esquizoaprender* como política cognitiva [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação; 2020. 244 p.
- Westphal VH. Diferentes matizes da ideia de solidariedade. Rev Katálysis. 2008;11(1):43-52. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802008000100004>.