

# A seleção dos temas de ensino no currículo cultural da Educação Física<sup>1</sup>

*La selección de las temáticas de enseñanza en el currículo cultural de la Educación Física*  
*The selection of the thematics of instruction in the cultural curriculum of Physical Education*

Marcos Garcia Neira<sup>2</sup>

## Resumen

El currículo cultural de la Educación Física analiza los marcadores sociales presentes en las prácticas corporales. El interés por conocer los procedimientos empleados por los profesores que desarrollan una didáctica culturalmente orientada, ha partido de la percepción de que la manera de seleccionar los conocimientos a ser trabajados, es distinta de las demás propuestas existentes (deportivista, psicomotriz, desarrollo motor, educación para la salud). El análisis de los relatos de práctica a partir del contraste con los referenciales de los estudios culturales y del multiculturalismo crítico, ha identificado la articulación con el proyecto pedagógico de la escuela y el reconocimiento y valoración del patrimonio cultural de la comunidad, como estrategias para la selección de las temáticas de enseñanza.

**Palabras clave:** currículo, cultura, temáticas de enseñanza, educación física

## Resumo

Comprometido com a formação de identidades democráticas, o currículo cultural da Educação

Física analisa as práticas corporais, investigando e debatendo os marcadores sociais nas presentes. A percepção de que o modo de selecionar os conhecimentos a serem trabalhados difere das demais propostas do componente (esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, educação para a saúde) fez surgir o interesse de conhecer os procedimentos empregados pelos professores que desenvolvem uma prática pedagógica culturalmente orientada. A análise dos relatos de prática mediante o confronto com os referenciais dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, identificou a articulação com o Projeto Pedagógico da escola e o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural corporal da comunidade como estratégias para eleição dos temas de ensino.

**Palavras-chave:** currículo, cultura, temas de ensino, educação física

## Abstract

The cultural curriculum of Physical Education examines the social markers present in bodily practices. The interest in knowing the procedures used by teachers that follow culturally oriented strategies, started from the perception that the

Recepción: 01-05-2013 / Modificación: 20-08-2013 / Aceptación: 10-10-2013

1 Pesquisa realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Pós-Doutorado Universidade do Minho e Pós-Doutorado Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutorado em Educação, Mestrado em Educação. Professor da Universidade de São Paulo (Brasil), mgneira@usp.br

Cómo citar este artículo: Neira, Marcos G. (2013). A seleção dos temas de ensino no currículo cultural da Educação Física. En: Revista Educación física y deporte. Vol. 32-2 p.1421-1430

way in which the topics to be worked out are chosen differs from other existing proposals (sport, psychomotor, motor development and health education)

The analysis of the practice stories from referential contrast to cultural studies and critical multiculturalism has identified the joint with the School Educational Project; and the recognition and appreciation of the cultural heritage of the community as strategies for selection of educational topics.

**Keywords:** Curriculum, Culture, Themes of Teaching, Physical Education

### A problemática

Desde o século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais visando à formação integral do sujeito iluminista, passando pela crítica aos métodos ginásticos proferida pelos escolanovistas que defenderam o componente lúdico como meio educativo, até o final do século XX, com a emergência de discursos favoráveis ao “ensino esportivo”, à “educação do/pelo movimento” ou à adoção de um “estilo de vida ativo”, o currículo da Educação Física vem se constituindo em um campo multifacetado de sentidos e intenções.

Nos anos mais recentes, a área incorporou as discussões pedagógicas contemporâneas e iniciou um conflituoso processo de mudanças. Abandonou os referenciais psicobiológicos que visavam à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotou os construtos teóricos das Ciências Humanas. Os currículos da Educação Física passaram a situar as práticas corporais como produtos culturais e considerar o aluno como sujeito histórico, assumindo o compromisso de colaborar na formação do cidadão que atua com responsabilidade e compromisso coletivo na vida pública. (Neira & Nunes, 2009).

Os novos aportes teóricos fizeram das práticas corporais, produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação, artefatos da cultura. Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos, relações de poder, enfim, seu patrimônio cultural. Dado seu teor expressivo, as práticas corporais se configuram como uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que compartilham a paisagem social, independentemente de seus valores, normas ou padrões.

Diante do movimento da área, é lícito dizer que na Educação Física atual convivem propostas de variados matizes. Algumas perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos; outras buscam o alcance de padrões tipificados de comportamento; e, ainda, há as que procuram promover o desenvolvimento das competências desejadas para instauração de uma vida fisicamente ativa. Nestes casos, agregam os significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções. Esses currículos se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.

O desconforto com esse quadro e a busca de alternativas vêm motivando, desde 2004, professores de Educação Física que atuam em escolas públicas e privadas a se reunirem quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para debater, estudar, propor, experimentar e avaliar alternativas; trata-se do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEFE-FEUSP). Durante os encontros são discutidos os referenciais teóricos que ajudam a pintar com outras cores a

---

3 Os Estudos Culturais partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder. (Nelson, Treichler & Grossberg, 1991).

4 O multiculturalismo crítico compreende, entre outras, as representações de etnia, classe, gênero e religião como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva,

paisagem pedagógica do componente. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais<sup>3</sup> e do multiculturalismo crítico<sup>4</sup>, experiências curriculares são planejadas, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente. Como objetivo a ser alcançado, vislumbram uma sociedade que considera prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público.

No nível conceitual, um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Um currículo de Educação Física engajado na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino e valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais.

Nessa perspectiva curricular, aqui denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

Afinal, se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, resignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, ela poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

Infelizmente, a carência de investigações minuciosas sobre as experiências já realizadas com o currículo cultural tem dificultado uma compreensão mais profunda da sua ocorrência nas escolas, o que termina por intimidar eventuais ousadias e inviabilizar novas conquistas, além de dificultar a disseminação dos avanços. Nunca é tarde para lembrar que uma prática sem a devida reflexão transforma-se em mera reprodução.

*É certo que, individualmente, os professores que participam do GPEFE-FEUSP acumulam conhecimentos produzidos mediante interpretações das próprias vivências. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões ou as apresentações programadas dos seus relatos de prática dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido por representações idiossincráticas construídas em contextos diversos – instituições públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em certas ocasiões, elaboram e desenvolvem o currículo a partir de traduções literais do referencial teórico. Outras vezes, produzem novas significações, rompem com os fundamentos iniciais e inventam interessantes alternativas práticas.*

---

os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural 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. (McClaren, 2003).

Dentre os aspectos que chamam a atenção, destaca-se a seleção de temas que serão trabalhados ao longo do período letivo. Diferentemente das informações consideradas nas outras propostas – as fases do desenvolvimento em que as crianças se encontram, a avaliação diagnóstica das funções perceptivo-motoras, a modalidade esportiva ou os conhecimentos sobre o corpo mencionados nos currículos oficiais – segundo os professores que colocam em ação o currículo cultural, os temas de ensino são eleitos com base em outras lógicas, cada qual ao seu modo.

Buscando destrinchar os procedimentos empregados para tanto, os relatos de prática foram transformados em objeto de estudo, na tentativa de identificar a existência de princípios comuns e meios comuns nesse processo seletivo. Para tanto, seguindo as recomendações metodológicas para a pesquisa educacional de Neira & Lippi (2012), 16 documentos de registro elaborados pelos docentes foram analisados a partir do confronto com o mesmo referencial teórico que hipoteticamente sustenta a proposta.

### **Análise e discussão**

As interpretações dos relatos dão visibilidade a importância que o currículo cultural da Educação Física atribui à articulação com os objetivos mais amplos da instituição educativa e ao reconhecimento e valorização da cultura experiencial dos alunos.

Notei que precisaria conhecer o projeto da escola, a rotina dos alunos, o planejamento e planos de aulas, bem como as representações das próprias crianças. Isto posto, realizei na primeira semana do ano letivo algumas buscas que pudessem contribuir para a compreensão desta nova experiência pedagógica. Após essa busca, verifiquei o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e constatei apenas duas referências a esta etapa da escolarização. Após verificar o PPP, analisei o documento que visa orientar a prática docente no município. Encontrei neste documento a recomendação de que a Educação Infantil I e II deve ser essencialmente lúdica, fundada na experiência e no prazer de descobrir e desvendar a vida. (Relato 01).

A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de aluno como leitor e escritor do mundo, e a aproximação entre a escola e a comunidade. (Relato 04).

No início de 2012, os professores, em horário coletivo após avaliação do ano de 2011, constataram que a falta de interesse pelo conhecimento e falta de respeito entre os atores da comunidade escolar eram os maiores problemas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sendo definido no Projeto Pedagógico o trabalho com o eixo: Respeito, Ética, Cidadania e Valorização do Conhecimento. (Relato 07).

A vinculação do currículo da Educação Física com as finalidades educativas institucionais são explicitadas de variadas maneiras. Concebendo o componente como participe da formação dos sujeitos pretendidos pela unidade escolar, sobretudo quando os objetivos educacionais são fruto de debates e decisões coletivas, o currículo cultural da Educação Física foi buscar no reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade o elo com projeto institucional (Lima & Neira, 2010).

Atenta a esses temas, percebi que parte dos alunos frequentava as aulas de Educação Física com a camisa do seu time de futebol preferido. A partir dessa observação, realizei uma pesquisa com duas turmas da 7ª série e quatro turmas da 8ª série, perguntando para que time torciam. Surgiram as respostas São Paulo Futebol Clube, Corinthians, Palmeiras, Santos, Flamengo, gerando grande interesse entre todos. A partir desta constatação considerei a manifestação corporal futebol pertinente para o desenvolvimento do projeto, articulando-o aos temas do projeto da unidade escolar. (Relato 07).

A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de aluno como leitor e escritor do mundo, e que tinha como objetivo a aproximação entre a escola e a comunidade. Após essas decisões coletivas e tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade

tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como manifestações corporais a serem estudadas nas aulas de Educação Física. (Relato 04).

Buscando evidenciar uma educação onde fosse possível caminhar para além do que postulavam as fontes consultadas e legitimar a Educação Infantil, pautei o trabalho por questões apresentadas pelas crianças para que pudessem ter legitimados e ampliados os elementos de sua cultura corporal e oportunizado o espaço para se manifestarem, valorizando a expressão de cada uma e não apenas ter a Educação Infantil como um local de promoção exclusiva do brincar, do cuidado e higiene. (Relato 01).

Obviamente, não se trata de uma operação corriqueira. Além de possuírem clareza sobre as intenções educativas da escola em que atuam, os professores procuraram extrair dentre o vasto repertório cultural corporal acessado pelos alunos um tema cujo estudo coadunasse com os objetivos institucionais. Adotada essa precaução, a temática abordada considerou as decisões coletivas estabelecidas.

O processo democrático de planejamento de ensino encontra ressonância na socialização ascendente defendida por Padilha (2002). Tomando como base as metas da escola elaboradas conjuntamente, os objetivos específicos do componente e a cultura patrimonial dos alunos, os professores decidiram quais manifestações corporais seriam problematizadas.

Contudo, uma análise mais detalhada dos relatos escritos e orais expôs certo grau de subjetividade empregada pelos docentes no momento de escolha do tema. Observe-se que no Relato 01 a concepção de que uma Educação Infantil “deve ser essencialmente lúdica, fundada na experiência e no prazer de descobrir e desvendar a vida” faz com que o leque de escolhas para a manifestação cultural corporal seja extremamente amplo. Qualquer tema, desde que identificado no patrimônio local, poderia ocupar o currículo.

A concepção de aluno como leitor e escritor do mundo presente no Projeto Pedagógico da escola do Relato 04 e que tinha como intenção

aproximar a instituição da comunidade também gerou falta de objetividade. Sendo assim, desde que presentes na comunidade, diversas manifestações poderiam ter sido abordadas. Afinal, por se constituírem em textos da cultura, quaisquer brincadeiras, esportes, danças, ginásticas ou lutas portariam os códigos dos grupos culturais que as produziram e reproduziram, sendo passíveis de leitura.

O mesmo pode ser dito com relação ao Projeto Pedagógico que elegeu como o “Respeito, Ética, Cidadania e Valorização do Conhecimento” (Relato 07). Reproduzindo os casos anteriores, muitas práticas corporais conhecidas pelos alunos eram passíveis de se transformarem em temas do currículo da Educação Física.

A constatação dessas questões pode ser interpretada de duas formas. Em primeiro lugar, o grau de abertura conferido à redação do Projeto Pedagógico em nada colabora para a definição da temática curricular da Educação Física. Talvez tenha sido essa percepção o que levou os professores responsáveis pelos relatos 02, 03, 05, 06, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 a preocuparem-se tão somente com o patrimônio cultural corporal comunitário no momento da definição dos temas a serem contemplados. Eles nem sequer fizeram referência ao documento institucional. Em segundo lugar, não se pode descartar a possibilidade de os docentes terem atentado exclusivamente aos temas dos Projetos Pedagógicos, sem empreenderem uma leitura mais cuidadosa dos objetivos educativos, o que provavelmente permitiria uma seleção mais criteriosa dos temas curriculares.

Em alguns casos, nota-se que mesmo sem considerar os projetos definidos coletivamente, o currículo cultural da Educação Física posto em ação levou em conta os objetivos específicos do componente, descritos nas orientações oficiais do sistema de ensino, o que não deixa de ser um sinal de preocupação com a execução coletiva da tarefa educacional.

Com a proximidade do fim do ano letivo e apresentação de encerramento das atividades escolares, propus aos alunos, orientada pelas expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares do Município,

que elaborassem coletivamente e democraticamente uma apresentação para a escola. (Relato 02).

Consultei o documento de Orientações Curriculares a fim de selecionar as expectativas de aprendizagem que dialogavam com o projeto. Escolhi duas expectativas: 'Respeitar nas vivências e demais ações didáticas o direito de expressão dos colegas'; e 'Organizar e executar formas de brincar que visem ao envolvimento coletivo'. (Relato 05).

Em posse dos diferentes discursos, selecionei expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares do Município: 'Mediante as diversas vivências, compreender os processos de transformação ou inibição dessa forma de manifestação corporal'; e 'Socializar, interpretar, ampliar e aprofundar os conhecimentos pertencentes à manifestação.' (Relato 06).

Percebe-se que os professores participantes do estudo não atuaram às cegas, tampouco desenvolveram seu trabalho por sua própria conta e risco. Na esperança de que a escola acompanhasse a proposta curricular oficial, buscaram apoio no documento municipal que fornece orientações para a organização da prática pedagógica.

Não obstante, a correspondência entre temas curriculares e objetivos educacionais mais amplos mostra-se intermitente. Nem todos os relatos analisados apresentam indícios dessa preocupação. O único consenso visível é o desenvolvimento de uma prática pedagógica em profunda sintonia com a cultura de chegada dos alunos, comumente vista como subordinada pela cultura dominante (Giroux & Simon, 2005).

Como ponto de partida das ações didáticas, julguei necessário conhecer as práticas sociais pertencentes à comunidade, para que, partindo dos dados obtidos, pudesse elaborar as ações didáticas sobre a manifestação que seria contemplada nas aulas. A fim de coletar mais informações a respeito das práticas que as crianças realizavam nos momentos extraescolares, visitei o bairro da escola no final de semana, o que possibilitou notar crianças maiores que aquelas da Educação Infantil e adolescentes realizando brincadeiras de

pega, brincando com bicicletas, basquete na rua, atividades no parquinho do bairro (balanças, escorregador e bolas na areia). (Relato 01).

Nas primeiras semanas do ano letivo de 2012, com turmas das 4<sup>as</sup> séries, propus a elaboração de mapas que caracterizassem todas as práticas corporais constatadas no percurso que os alunos realizam de casa até a escola. Tendo por objetivo identificar o patrimônio cultural corporal disponível nas circunvizinhanças da escola, a atividade consistiu em observar as manifestações corporais (ou os ambientes em que elas acontecem) durante o período de uma semana e realizar o registro com bastante cuidado, indicando as brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes verificados, seus praticantes e, se possível, algumas de suas características. No primeiro final de semana também fiz meu próprio mapeamento, utilizando uma máquina fotográfica para registrar minhas descobertas. (Relato 08).

A gente conversou bastante em sala de aula e o Skate foi uma temática que eles escolheram junto das discussões e tudo o mais, porque naquele grupo tinha um cinco ou seis skatistas e aí a gente começou a estudar um pouquinho o skate para entender como é essa prática, como eles trabalhavam, como era fora do colégio, a que espaços eles estavam indo, se existia um espaço para o skate na comunidade, em praças públicas. (Relato 10).

Durante a primeira semana de aulas, em uma das turmas, os alunos e alunas me questionavam quando iríamos para a quadra para "brincar" e eu respondi que nesse momento nós devíamos saber o que estudaríamos. Essa semana consistiu em engendrar uma breve discussão acerca das brincadeiras que eles e elas conheciam e/ou que já tinham vivenciado, tanto nos espaços fora da escola que costumam frequentar ou na própria escola, em séries anteriores. (Relato 05).

Pude apreciar as práticas dos alunos em momentos fora da sala de aula, como o intervalo do lanche e alguns momentos durante troca de aulas. Comecei a observar nestes momentos que alguns grupos escu-

tavam uma música no celular e dançavam. Identifiquei, indagando através de conversas, que se tratava de música eletrônica, o *psy*. Conversei com a turma e verifiquei que a dança não foi uma manifestação corporal inserida no currículo da disciplina nos anos anteriores, o trabalho desenvolvido até o momento priorizava o esporte. A dança só estava presente nos momentos comemorativos da escola. (Relato 02).

Tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como manifestações corporais a serem estudadas nas aulas de Educação Física. (Relato 04).

Nota-se que o currículo cultural colocado em ação pelos professores colaboradores requer a implementação de atividades de ensino que levem os estudantes a perceberem a construção da própria identidade cultural, relacionando-a com seus processos socioculturais constituintes e apontando o risco da perpetuação de uma visão homogeneizadora e estereotipada pelos próprios sujeitos (CANDAU, 2008). Influenciada por essa lógica, a escola promove o entendimento dos enraizamentos culturais bem como dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos, a fim de reconhecê-los e trabalhá-los no âmbito curricular. Somente assim, acredita a autora, é possível valorizar as diferentes características das “raízes” culturais das famílias de cada um, do próprio contexto de vida, do bairro, etc.

Para incluir os saberes subordinados no currículo, à ação docente culturalmente orientada coube destacar como os sentidos atribuídos à prática corporal foram produzidos, questionando os códigos e os artificios pelos quais se apresenta ou é representada. Nos dizeres de Candau isso significa “identificar nossas representações dos ‘outros’” (2008:28). As relações entre as nossas práticas culturais e as dos outros estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. Numa sociedade

em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, é primordial que professores e alunos questionem como algumas manifestações culturais corporais se tornaram legítimas, enquanto outras não.

Entre os exemplos mais contundentes, destacam-se o Relato 02, quando tematiza as danças eletrônicas e caminha para discussão do seu surgimento e mecanismos de deturpação que as atingem; os Relatos 04 e 09, por discutirem a cultura hip-hop como forma de expressão do povo da periferia; o Relato 06, ao problematizar o preconceito racial presente na sociedade contemporânea; o Relato 13, quando enfrenta a representação hegemônica do esporte enquanto prática restrita aos jovens; e os Relatos 12 e 14, quando abordaram a construção estereotipada das questões de gênero que envolvem a ginástica rítmica e o balé.

Em se tratando de conhecimentos não canônicos e desprestigiados, a análise social e cultural consiste numa dupla operação de fetichização, o que implica numa reconstrução inversa do processo (Silva, 2003). O trabalho pedagógico visa reconhecer que o fetiche é um processo de construção. Dessa maneira, as atividades de ensino procuraram desfeticizar<sup>5</sup> as representações distorcidas acerca das práticas corporais e dos seus praticantes que pudessem ter surgido no início dos trabalhos. Basta observar que inicialmente os alunos rejeitaram a prática da ginástica por considerá-la “coisa de homossexual” (Relato 14), as alunas recusaram-se à prática do judô por considerá-la masculina (Relato 03), alguns alunos disseram que pular corda era coisa de menina (Relato 15) e os meninos não queriam que as meninas jogassem futebol, pois alegavam que elas não sabiam jogar e atrapalhariam as aulas (Relato 07). No decorrer do percurso escolar, segundo afirmam os professores que escreveram os relatos, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as práticas corporais produzidas pelos distintos grupos que compõem a sociedade e os significados que lhes são atribuídos, tanto por eles quanto pela cultura hegemônica.

5 Na análise marxiana, o fetichismo da mercadoria é a tendência a tomar como sendo “coisas” as relações sociais que a produziram; é como se a mercadoria tivesse vida própria. Desfeticizar seria o equivalente a expor, escancarar os mecanismos de ocultação que produzem o fetiche (Silva, 2003).

A multiplicidade das vozes no currículo não só permite descobrir novas dimensões de muitas experiências, como também revela outras formas de ver a cultura corporal dominante (Neira, 2007). Devido ao longo tempo de permanência num estado de opressão e esquecimento, a possibilidade de reconhecer as práticas corporais dos grupos subordinados pode sinalizar um novo caminho para definições mais complexas da teoria social e da autoridade ética.

Os grupos oprimidos geralmente adquirem conhecimentos singulares sobre as forças que movem a história (Kincheloe & Steinberg, 1999). Na lógica do multiculturalismo crítico, os subalternizados compreendem a cultura dos opressores muito melhor que os próprios opressores.

Nos relatos investigados, observou-se que as percepções subordinadas alteraram substancialmente o que vinha sendo denominado por conteúdos da Educação Física. Das 16 experiências narradas, pode-se extrair uma extensa relação de conhecimentos raramente presentes nas outras propostas da área. Saberes que, ao que tudo indica, foram acessados também pelos professores.

É possível identificar semelhanças entre o fenômeno constatado e o campo de recontextualização pedagógica, conceituado por Bernstein (1996) como aquele espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria, da investigação sobre educação e das práticas educativas. É o território em que os docentes, gozando de autonomia, recontextualizam textos culturais considerados ilegítimos e opostos para proporcionar ambientes contra-hegemônicos de produção de discursos.

Cortesão & Stoer (2008) consideram o campo de recontextualização pedagógica crucial para que os professores possam fazer a “gestão da diversidade”. Sua existência faz com que seja possível a apropriação, realocação, refocalização de conhecimentos e o estabelecimento de uma relação entre a escola e as culturas. É no âmbito da recontextualização pedagógica que o professor produz novos saberes no decurso da ação educativa.

Os docentes responsáveis pelos Relatos 04, 09, 11 e 16 aprenderam mais pelo diálogo sobre a cultura subordinada dos jovens amantes do hip-hop, danças eletrônicas e de muitas outras vozes marginais do que através de textos estereotipados e dissimulados divulgados por sujeitos não pertencentes a essas culturas. Destas vozes, adquiriram o conhecimento necessário para iniciar um projeto educacional para os estudantes que cotidianamente exercem um poder de resistência. Exemplo disso foi a participação voluntária dos grupos de break da comunidade na organização da mostra cultural da escola e na preparação da festa rave. Parafraseando Kincheloe & Steinberg (1999), o conhecimento subordinado configura a base para a formação de agentes culturais que retiram do marasmo os sistemas econômicos, políticos e educativos comodamente instalados, apesar da indigna presença de desigualdades.

O trabalho foi assessorado pela pesquisa e os alunos também tiveram essa oportunidade de perceber que aquela manifestação que fazia parte da sua cultura, da sua comunidade, surgiu em uma outra época, em um outro contexto social, em uma outra situação política. Essa manifestação é uma forma de expressão de um determinado grupo que lutava por um determinado ideal. Foi possível a gente comparar isso também, fazer essas análises, entender por que a gente às vezes enfrentava o preconceito. Às vezes até por alguns professores aqui na escola, porque vindo de um grupo que sempre foi marginalizado, sempre foi visto como maloqueiro, como bandido, a gente tentou desconstruir um pouquinho essa ideia, fazendo essa pesquisa, esse estudo. (Relato 09).

Apesar dos indícios de que o trabalho com a cultura corporal subalterna tenha sensibilizado as comunidades escolares que acolheram os trabalhos narrados nos Relatos 04, 09, 11 e 16, Apple & Buras (2008) consideram ingenuidade pensar que a mera inclusão dos conhecimentos “de baixo” no currículo transformará as representações de sociedade que os estudantes construíram. Eles chamam a atenção para as contradições da subalternidade, o fenômeno da internalização do opressor e os riscos de problematizar o subalterno. “Os grupos oprimidos já são vulneráveis e já são vistos com frequência como



atrasados, responsáveis por seu próprio *status* subordinado e até culpados de ‘discriminação reversa’” (Apple & Buras, 2008:276).

Se não for feito de forma cuidadosa, o trabalho pode voltar-se contra os professores, enfraquecendo laços coletivos dentro da comunidade e deixando os oprimidos mais vulneráveis a alegações de que somos todos oprimidos e opressores de um jeito ou de outro.

### Considerações finais

A análise do material coletado evidencia que a eleição das práticas corporais dos grupos como tema do currículo deu-se de duas maneiras. Em primeiro lugar, por meio de uma concepção articulada ao Projeto pedagógico da instituição. Outra possibilidade deu-se mediante a configuração de tema central para um projeto específico do currículo da Educação Física. Em ambos os casos, a prática pedagógica analisada buscou o reconhecimento dos aspectos identitários da manifestação investigada e radicalizou a crítica social e cultural desses artefatos com base na perspectiva dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

Durante as aulas os docentes tematizaram as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos, o que significa prestigiar no currículo também a cultura dos subordinados. Ao contrário do que se possa pensar, isso não significa marcar fronteiras a fim de garantir a pureza da cultura de origem ou dos modos de identificação com os quais as manifestações interpelam seus sujeitos.

Nessa perspectiva, o currículo cultural difere radicalmente das propostas da Educação Física psicobiologicamente fundadas, quando desconsideram os conhecimentos produzidos em parte ou totalmente pelos grupos subordinados. Nos currículos tradicionais do componente, não se verifica qualquer interesse com a prática ou o estudo das manifestações corporais oriundas dos grupos desfavorecidos. O absoluto predomínio dos produtos culturais euro-americanos, brancos, cristãos e heterossexuais colabora na formação

de identidades superiores para os alunos que percorrem esses currículos com relativo sucesso e na perpetuação das condições de marginalizados para aqueles que reagem ao patrimônio imposto, nele fracassando, devido ao pouco ou nenhum traço identitário.

Todavia, apenas reconhecer as práticas corporais dos estudantes e incorporá-las ao currículo não é suficiente quando o que se pretende é uma ação curricular crítica, porque esse reconhecimento se apoia em categorias que são, em grande parte, elaboradas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem dele.

Para que se evite o risco, é imprescindível que o processo pedagógico inclua leituras críticas da manifestação estudada, a fim de fazer emergir as representações para serem problematizadas. Às vezes, contudo, o processo não se dá a contento. A temática abordada pode não suscitar incômodos por encontrar-se alinhavada ao universo cultural de todos os alunos, diga-se de passagem, algo bem difícil de conceber. É possível também que não existam condições necessárias para a expressão de incômodos ou os incomodados simplesmente silenciam e não são percebidos.

Estar disposto a problematizar as representações distorcidas é algo raro. Decorre, talvez, de uma representação hegemônica da docência como capacidade para lidar com todas as questões que surgem na sala de aula. Nessas condições, o ambiente de ensino é visto como espaço privado de total responsabilidade do professor, a autoridade local.

Para encerrar, é importante retomar os ensinamentos da *Pedagogia do oprimido*, ocasião em que Freire (2005) enfatiza que não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim, reconhecer os saberes dela provenientes, favorecendo a sua ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas. Daí a importância de articular as ações didáticas que consideram o patrimônio cultural corporal da comunidade com os objetivos institucionais da instituição. Conforme se observou, esse é o procedimento que os professores adotam para eleger os temas curriculares.

## Referencias

- Apple MW, Buras KL (2008). Respondendo ao conhecimento oficial. In: MWApple, KLBuras & col., *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos* (pp.273-86). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Bernstein B (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Candau VM(2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: AF Moreira & VM Candau, V.M. (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp.13-37). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Cortês L, Stoer SR (2008). A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: RL Garcia, AFB Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp.189-208). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire P (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Giroux H, Simon R (2005). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: AFB Moreira, TT Silva, *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Kincheloe JL, Steinberg SR (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lima ME, Neira MGO (2010). Currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (5): 1-10.
- McLaren P (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4<sup>th</sup> ed). Albany, NY: Allyn and Bacon.
- Neira MG(2007). *Ensino de educação física*. São Paulo, Brasil: Thomson Learning.
- Neira MG, Nunes MLF(2009). *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo, Brasil: Phorte.
- Neira MG, Lippi BG (2012). Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, 37 (2):607-25.
- Nelson C, Treichler P, Grossberg L (1991). *Cultural studies*. New York, USA: Routledge.
- Padilha PR (2002). *Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-pedagógico da escola*. São Paulo, Brasil: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Silva TT (2003). *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.