

ANACRONISMO E NEOCOLONIALISMO: DISTORÇÕES DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

RESUMO

No presente estudo discutimos as representações dos professores de Educação Física que, voluntariamente, participaram de um processo investigação em contexto, com o objetivo de construir e desenvolver currículos inspirados na teorização cultural. Adotando a bricolagem como método de pesquisa, os registros das reuniões quinzenais foram entretecidos com os relatos das práticas pedagógicas. Ao recorrer aos Estudos Culturais para tessitura das interpretações do referencial empírico, foi possível considerar as noções que emergiram como decorrentes de processos formativos anacrônicos e de posicionamentos neocoloniais com relação ao patrimônio cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Cultura

ABSTRACT

The present study discusses the Physical Education teachers representations, which voluntarily participated in this investigation process in context, with the objective of building and developing curriculums inspired in the cultural theorization. Adopting bricolage as a research method, the records of the fortnight meetings were intertwined with the descriptions of the pedagogical practices. In turn to the Cultural Studies for the contexture of the interpretations of the empiric references, its possible to consider the ideas emerging as results of anachronic formative processes and the neocolonial positions in relation to the students cultural inheritance.

Key words: Physical Education, Curriculum, Culture

RESUMEN

Este estudio analizó las representaciones de los profesores de Educación Física que por su voluntad participaron de un proceso de investigación en situación, con el objetivo de construcción y desarrollo de currículos inspirados en la teorización cultural. Al tomar el bricolaje como metodología de investigación, los registros de las reuniones han sido cruzados con los relatos de las prácticas. Al recurrir a los Estudios Culturales para tramar las interpretaciones de los datos, fué posible considerar las nociones que han emergido como resultantes de procesos formativos anacrónicos y de posiciones neocoloniales con respecto al patrimonio cultural de los estudiantes.

Palabras-clave: Educación Física, Currículo, Cultura

A problemática

Nos anos de 2007 e 2008 conduzimos um projeto de investigação em contexto com o objetivo de construir e desenvolver currículos de Educação Física fundamentados

na teorização cultural. Os professores participaram de forma voluntária, mediante o compromisso de comparecer às reuniões previamente agendadas.

Muito embora retornássemos inúmeras vezes ao ponto, ilustrando, explicando e diversificando as atividades formativas, remetendo-nos aos depoimentos e relatos das práticas pedagógicas e às imagens gravadas nas escolas, uma parcela do grupo persistiu em uma visão distorcida com relação à construção do currículo cultural. Mesmo após 24 meses de reuniões, estudo e interlocuções pedagógicas, alguns educadores pareciam não compreender a proposta: *A escola deve ensinar coisas novas; Não podemos ficar naquilo que eles já conhecem; Trabalhar com o repertório deles limitará a aprendizagem*¹.

Tal quadro permitiu intuir que as atividades formativas pouco contribuíram para modificar as representações dos participantes. O provável empecilho que isso representaria para a modificação da política curricular das escolas envolvidas, fez surgir a necessidade de elucidar as razões da permanência dessas representações. Na ótica dos Estudos Culturais (EC)², campo teórico onde alicerçamos as interpretações do cotidiano bem como o debate curricular,

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (Woodward, 2000, p. 17).

Conforme os EC, as representações dos docentes não podem ser concebidas de forma essencialista. Frutos de experiências contextuais, refletem visões construídas dialeticamente em meio à socialização cultural. Ao longo dos anos, os depoentes colecionaram vivências, travaram contato com inúmeros discursos e internalizaram significantes, influenciando a atribuição de significados. Se o grupo pretendia elaborar e desenvolver um currículo atento à pedagogia cultural, desvelar os mecanismos que proporcionaram a emergência de tais representações, consistia, objetivamente, em atividade formativa de elevada importância. A reflexão sobre o fenômeno conduziu-nos a duas interpretações inter-relacionadas. Além de pairar dúvidas com relação à forma com que a escola contemporânea lida com a cultura, persistiam restrições com respeito ao reconhecimento do patrimônio chegada dos estudantes. Ora, nesse ambiente, o mínimo que se poderia esperar era a distorção do significado do currículo cultural

Currículo: um campo de lutas

As análises promovidas pelos EC ensinam que o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como componente pedagógico, define formas e organiza conteúdos; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências desejadas para os estudantes etc. Dado seu teor regulatório, o currículo

¹ Grafamos em itálico as vozes dos participantes.

² Nelson, Treichler e Grossberg (1995) definem os EC como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que, sinteticamente, partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder.

constitui-se em estratégia de política cultural, pois, interfere na produção de representações e identidades.

Silva (2007) adverte que a escolha de conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, mediante a inter-relação saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detém o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. Quando agregado ao debate curricular, o campo teórico dos EC questiona quem está autorizado a participar dessas decisões, a quais interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, quais identidades se pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo constrói cada pessoa como um sujeito particular. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não é dado aos indivíduos predispostos à cultura e ao discurso (Silva, 1995). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade particulares, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. Os EC convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação. Se o percurso escolar significa acessar conhecimentos, habilidades e comportamentos, os alunos aprendem a se adaptar, sobreviver, valorizar, inquirir, julgar, subjugar, mandar, obedecer, resistir, transgredir, carnavalizar etc..

A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma é decorrente destes tempos em que a presença da diversidade configura novas formas de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para entendermos a interação de nossa experiência subjetiva do mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por não haver consenso, são sempre relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

A questão da identidade tornou-se central quanto ao modo com que percebemos a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que temos algum sentimento de pertencimento, este não é pré-determinado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

Trata-se de fruto de um processo discursivo, constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito. Por assim dizer, compreende-se a identidade como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marcam, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são.

Contudo, esse pertencimento não é uma essência ou garantido para sempre. O sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de idéias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na

e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que localizamos o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam e impõem suas identidades e as dos outros. Por meio da representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (Silva, 2000).

Em meio à diversidade cultural, é na inter-relação entre representação, identidade e poder, que ganha ênfase a chamada política da diferença. Neste movimento social e político, os grupos sociais definem-se por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas relações de poder entre esses grupos são definidas as representações e identidades válidas. Por sua vez, os grupos desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes e lutam pelo direito de se fazer representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Com base no campo dos EC, a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, visando a tomada de posição de seus sujeitos na luta por justiça e transformação social. Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os EC contribuem para as análises dos efeitos do currículo sobre as identidades que interpela. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de escolarização reforça a ideia de que a pedagogia não pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e metas da educação.

Ao projetar as identidades “adequadas” ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos (Silva, 1995). Contudo, diante da possibilidade de recontextualizar as diretrizes oficiais e partindo de uma visão de educação como prática cultural responsável politicamente pelas histórias que produz (Giroux, 1995), supomos que outras propostas curriculares, outras narrativas identitárias, outras linguagens, outras formas de significar a Educação Física que proporcionem aos seus sujeitos condições para construir uma agenda crítica preocupada com a cultura e suas conexões com o poder, reconhecer-se enquanto portadores e produtores de conhecimento, validar suas vozes, rejeitar o elitismo e entender a necessidade da constante elaboração de um projeto democrático para a sociedade. Estas são, de forma sumária, as bases fundantes do currículo cultural para o componente.

O currículo cultural da Educação Física

Nas suas investigações a respeito das propostas da Educação Física, Neira e Nunes (2006), sob influências da teorização educacional crítica, aventaram que os conteúdos corporificados nos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e “da saúde” carregam as marcas indeléveis das relações sociais em que foram forjados. Cada qual, ao seu modo, reproduz, culturalmente, a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos do Estado capitalista, para os autores, esses currículos transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Resumidamente, as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação. Afirmaram a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam.

Mais recentemente, as teorias pós-críticas, nas quais se enquadram os EC, ampliaram as análises das teorias críticas, fortalecendo a resistência aos ditames da

sociedade classista e indicando a emergência de relações de poder em outros marcadores sociais: etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, acesso aos bens de consumo, local de moradia, origens familiares, características da comunidade escolar etc. Buscando inspiração na teorização pós-crítica, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Aqui, os significados são outros: equidade, direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público. Nesse cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas, sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, aqui denominado “cultural”, evita a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar os inúmeros marcadores sociais que caracterizam as manifestações corporais. O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença, por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (Giroux, 1995). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, comportamentos democráticos para a decisão dos conteúdos e atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo 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. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Na opinião de Canen e Oliveira (2002), o currículo cultural “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes” (p. 61).

Aceita essa premissa, é de se esperar que o currículo cultural da Educação Física organize situações em que os alunos sejam convidados a refletir acerca da própria cultura corporal e do patrimônio disponível socialmente, bem como da bagagem veiculada por outros grupos. Evidentemente, essas finalidades implicam na busca permanentemente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sócio-político-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano e que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Conseqüentemente, sua prática pedagógica deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar

os conhecimentos acerca desse patrimônio e ampliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação corporal estudada. Tais preocupações, alertam Neira e Nunes (2007), tencionam fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que coabitam o Brasil contemporâneo, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas.

Para Garcia (1995), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos de conhecimento, sujeitos capazes, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do auto-conceito positivo e respeito com o outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática.

A bricolagem

Os métodos analíticos empregados pelos EC apelam para qualquer campo teórico que colabore para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Sua proposta pode ser vista como uma “bricolagem”. Ao questionar as formas positivistas de produzir conhecimento, os EC recorrem a múltiplas leituras de mundo, suscitando interessantes possibilidades quando o foco recai sobre as representações atribuídas a qualquer prática cultural, no caso em tela, o currículo cultural da Educação Física.

A opção pela bricolagem busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiraram a presente investigação. Baseamo-nos no fato de que não é possível provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem modificar ou alterar as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos.

Kincheloe e Berry (2007), em estudo detalhado, explicam que no contexto da pesquisa o termo bricolagem é compreendido como o emprego de variados métodos e estratégias à medida que se tornam necessários no desenrolar do estudo. Adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita diretrizes e roteiros preexistentes ou elaborados *a priori*, ou seja, solicita ou até mesmo cria os processos de investigação ao passo em que surgem as demandas. Para Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem permite que as circunstâncias dêem forma aos métodos empregados. Explicam sua existência a partir de uma epistemologia da complexidade, cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o domínio de uma sobre a outra. Isto quer dizer que em uma bricolagem, nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente.

Apesar de sua multilogicidade, fazer bricolagem implica selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos. Atentos a possibilidade de construir novos sentidos e novas perguntas sobre o objeto investigado sem jamais apresentar respostas ou verdades definitivas, recorreremos à etnografia e à pesquisa-ação que, entrecruzadas pelos EC, coadunam com o objetivo da pesquisa. A etnografia, por considerar a prática pedagógica dos participantes e reconhecer suas visões do contexto educativo e social e a pesquisa-ação, por suscitar a transformação dos posicionamentos com relação ao currículo da Educação Física.

Diante da pluralidade de ações às quais um *bricoleur* pode recorrer, empreendemos atividades formativas com os participantes, recolhemos relatos de prática e documentamos as manifestações informais e os depoimentos acerca das experiências com o currículo cultural. Com o foco nas representações com relação aos sujeitos da escola e aos seus conhecimentos, à pedagogia proposta e aos pressupostos teóricos que a fundamentam, analisamos os posicionamentos dos participantes no contexto em que foram produzidos: coletiva ou individualmente, durante a formação ou no decorrer da ação educativa, nos debates ou conversas.

Na bricolagem, esclarecem Kincheloe e Berry (2007), as análises são entretecidas. Entretecer significa tecer juntos, tecer entremeando. O uso desta palavra não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional. O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. Tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea.

O entretecer é uma ação contínua e constante, configura a bricolagem como recurso para a interpretação e construção de conhecimentos acerca da realidade. Ao promover o entretecimento, ou seja, a tessitura de diferentes posicionamentos, a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca a fim de favorecer a multiplicidade de vozes e interpretações acerca da prática social em foco.

Para entretecer as representações acerca do currículo cultural da Educação Física, procuramos ouvir os sujeitos, ler seus relatos, observar suas práticas e compreender os pressupostos sustentam seus argumentos. Todo e qualquer sujeito produz suas teses, suas teorias sobre qualquer fenômeno. Todavia, suas explicações são carregadas dos valores que compartilha, lembrando que os discursos não são produtos individuais, mas de grupos, de coletivos, de instituições.

A bricolagem baseia-se numa constante interação e realimentação por novos posicionamentos e análises. O processo de realimentação é contínuo e não quantificável. Dependendo das informações que surgirem, as interpretações iniciais poderão ser reorganizadas. É esse ir e vir que dá consistência ao conhecimento produzido, ou seja, o rigor e a validade. A interpretação na bricolagem não possui um método. O ato interpretativo promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes participantes, sendo a tarefa do pesquisador, analisar como são construídas essas representações. Assim, o referencial teórico cumpre o papel de subsidiar o olhar do pesquisador para enxergar as relações existentes entre os diferentes discursos e interpretações que fazem da realidade.

Na bricolagem, o pesquisador chega a um texto com interpretações múltiplas, mas nem sempre conciliáveis sobre o objeto de pesquisa. Não existe explicação verdadeira, conclusão do estudo ou considerações finais, afinal, o conhecimento é transitório e está sempre em processo. É impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois, a complexa natureza das relações embutidas não permite que isso aconteça. Ao concordarmos com Kincheloe e Berry (2007) quando afirmam que “todas as descrições do mundo são uma interpretação e sempre há novas interpretações a serem encontradas” (p. 112), só podemos dizer que as análises a seguir são nada mais que interpretações passageiras.

Num primeiro momento, procuramos desconstruir as representações atribuídas ao currículo cultural da Educação Física explicitadas ou demonstradas pelos sujeitos. Na

sequência, procuramos entretecer diferentes interpretações por meio de uma genealogia³.

Desconstruindo as representações do currículo cultural

O currículo cultural da Educação Física traz para o interior da escola uma variada gama de manifestações corporais para submetê-las a um permanente processo de tematização. Seguindo o raciocínio de Corazza (2003), tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir a partir de leituras e interpretações da prática social da manifestação. Tematizar, na visão de Freire (1980), implica em procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da prática corporal em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. Portanto, não se trata, de eleger o que será abordado, tomando como base “preferências dos alunos”, nem tampouco de um empreendimento espontaneísta baseado no *laisse faire*, conforme afirmado pelos participantes da pesquisa. Enquanto alguns chegaram a dizer que no currículo cultural “os alunos escolhem o que querem fazer”, outros viam as chamadas “aulas livres” como situações em que a cultura da comunidade era valorizada. Ambas as representações foram verbalizadas diversas vezes ao longo da investigação.

Tendo em vista a multiplicidade de grupos culturais que compõem a sociedade contemporânea e suas respectivas práticas corporais, para promover uma trajetória formativa democrática, temos, nas palavras de Connell (1993), que instaurar a justiça curricular. Reconhecendo o valor de todas as identidades, o currículo cultural da Educação Física deve atentar à distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal. Para fazer dialogar a multiplicidade, convém reconhecer o patrimônio cultural corporal dos grupos que constituem a sociedade e eleger as manifestações que serão estudadas a partir da interpretação do repertório de práticas socialmente disponíveis. Somente uma atenta seleção, seguida de interpretação, aprofundamento e ampliação dos saberes, possibilita o entendimento da heterogeneidade social e potencializa a democratização das identidades e a valorização da diversidade cultural corporal.

Democratizar as identidades e valorizar a diversidade se constituem objetivos pouco traduzidos nas práticas pedagógicas, conforme anunciam os relatos: “*Organizei a atividade de modo a garantir as mesmas experiências para todos*”; “*Todo mundo tinha que viver a situação de pegador*” ou “*A bola deve passar pelas mãos de todos*”. Movidos por uma “igualdade” que camufla noções deterministas de “cultura comum”, os professores procuram garantir experiências idênticas ou alcançar as mesmas aprendizagens. Os educadores, quando portadores desse pensamento, comumente afirmam que todos os alunos são iguais e, portanto, necessitam das mesmas experiências educacionais para serem bem-sucedidos. Na visão de Stoer e Cortesão (1999), o que se está a promover, é a homogeneização e uniformização da diversidade que caracteriza os estudantes. Tal daltonismo cultural, explicam os autores, recorre a intervenções pedagógicas que distorcem a igualdade, pois, tendem a tratar a todos da mesma forma,

³ Originalmente proposto por Nietzsche, o termo “genealogia” foi desenvolvido por Foucault (1992) para descrever o processo de recordar e incorporar as memórias de conhecimentos subordinados, de conflito e as dimensões de poder que revelam as lutas atuais.

tencionando o alcance de comportamentos idênticos. Mormente, o resultado é o privilégio atribuído àqueles que dispõem de experiências culturais anteriores vinculadas às práticas corporais trabalhadas em aula, o que só faz reforçar certas identidades e desqualificar outras, ou seja, excluem-se os estudantes cuja cultura de chegada se distancia das vivências solicitadas, marcando negativamente as diferenças.

Na visão do grupo que participou do estudo, a prática pedagógica que caracteriza o currículo cultural foi, por vezes, vista como desperdício de tempo. Para alguns, seria melhor “*colocar rapidamente os alunos em movimento*”. Sempre que as filmagens das aulas ou depoimentos dos colegas que se deixavam inspirar pela proposta apresentavam atividades de leitura, discussão, escrita, pesquisa, assistência a vídeos ou roda de conversa, surgiam locuções de rejeição ou escárnio - “*Educação Física não é lição*” ou “*não dá para dar aula teórica*” -, proferidas antes que pudessem entender o que estava sendo feito. Notamos que a resistência a um outro formato de atividades de ensino da Educação Física, obstaculizava a necessária compreensão do significado dos conteúdos em tela.

Mesmo reconhecendo a existência de outras posturas, Grant e Wieczorek (2000) são enfáticos ao relacionar o currículo cultural à práticas pedagógicas pautadas na ancoragem social dos conteúdos. Trata-se de uma séria análise sócio-histórica e política das manifestações corporais no decorrer do currículo escolar, partindo sempre da prática social da cultura corporal. O que está em jogo é a compreensão e posicionamento críticos diante do contexto social de produção e reprodução da cultura corporal. Em outras palavras, é necessário descobrir como surge, ocorre e se transforma a manifestação corporal objeto de estudo, para que os alunos possam vivenciá-la e adaptá-la conforme as características do grupo e da escola. Dessa forma, reproduzem-se, com as devidas modificações, as micro-relações que caracterizam o processo de ressignificação de qualquer artefato cultural, posicionando os estudantes na condição de produtores culturais.

A viabilização desse processo leva em conta as experiências pessoais referentes ao tema e os conhecimentos veiculados por todas as fontes de informação: meios de comunicação de massa, obras específicas, histórias etc. A condução de atividades de ensino pautadas na ancoragem social, ao abordar variadas narrativas, potencializa o diálogo entre o senso comum, a cultura acadêmica e os conhecimentos transmitidos de todas as maneiras, além de ajudar os alunos a elucidar os discursos que legitimam determinadas experiências e desqualificam outras. O que permite superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas e reconhecer e adquirir uma nova visão sobre os conhecimentos disponíveis relativos à cultura corporal, sejam eles socialmente valorizados ou marginalizados.

Entretecendo interpretações

Quando o currículo cultural valoriza o patrimônio de chegada dos estudantes, quando procura hibridizar suas vozes com aquelas oriundas da cultura dominante, quando reconhece as diferenças, promove a justiça e busca lastrear os conteúdos de ensino, no limite, está a defender uma política pedagógica absolutamente distinta das acessadas pelos docentes nos seus anos de escolarização. Ou seja, nossos informantes possuíam representações de escola, sociedade, função do professor e prática de ensino que, por ventura, se afastavam do que se propunha nos encontros de formação.

As informações obtidas revelam que os participantes, quando alunos da Educação Básica, experimentaram relações pedagógicas inversas àquela que caracteriza o currículo cultural: “*No meu tempo, ninguém perguntava o que os alunos sabiam*”;

“Chegava na aula e o professor demonstrava e explicava, a gente fazia”; *“Às vezes eu sinto que ensino do mesmo jeito que aprendi”;* *“Como havia os campeonatos da secretaria, meus professores só davam treinamento”;* *“Tinha os exercícios que a professora dava todo o ano”*. Bernstein (1998) diria que, mediante tais experiências, os códigos acessados pelos alunos indicarão que a instituição educativa e os órgãos administrativos são os únicos capacitados a definir o quê e o como ensinar. Diante desse quadro de opressão em que foram socializados os depoentes, é compreensível que a assunção da autoria curricular pelo coletivo escolar, conforme propõe o currículo cultural, seja vista como algo impropriedade.

A passividade diante da política curricular adquirida durante os anos de escolarização básica, ao que tudo indica, se consolidou nos bancos universitários: *“Aprendi assim na faculdade. Lá cobravam a execução dos movimentos”;* *“Alguns professores valorizavam mais a prática do que a teoria”;* *“Diziam que aprenderia a ensinar, mas aprendi, principalmente, a fazer”;* *“No curso que frequentei, a maior preocupação era ensinar treinamento físico”*.

Investigando o tema, Neira (2007) concluiu que uma parcela considerável dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física exprime concepções destoantes com relação aos atuais pressupostos que fundamentam a docência. A maioria impinge aos futuros professores quantidade de conteúdos desnecessários a quem vai trabalhar na escola, deixando de lado questões primordiais. Muitos cursos superiores ainda ensinam o preenchimento de súmulas esportivas, exigem o desempenho atlético e, principalmente, priorizam disciplinas biológicas em detrimento das pedagógicas. Os universitários, quando descontentes, queixam-se da capacidade didática ou das avaliações propostas pelos professores, quase nunca, questionam os conteúdos ensinados. Aprenderam a aceitá-los mesmo sem conhecer as origens dos conhecimentos, razões e relações com a docência.

Sob a influência das teorias pós-críticas, é possível indagar o anacronismo implícito nos currículos que formam professores: quais são os códigos transmitidos quando se desconsidera que ensinar Educação Física numa escola democrática, compulsória e multicultural, significa recorrer ao diálogo, respeito e valorização da cultura patrimonial? Quais representações sobre a profissão, alunos, escolas, ensino, papel do componente etc., são transmitidas quando o desempenho esportivo é destacado? É importante frisar que ao ofertar certas experiências e conteúdos e não outros, formar-se-ão determinadas identidades docentes e não outras. Qualquer decisão curricular é política. Qualquer decisão curricular vincula-se a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular, contempla poucos e afasta os demais.

Os saberes e situações que constituem o currículo da formação para a docência refletem, em última análise, o sujeito que se quer formar. Sempre há um projeto de cidadão em vista e, no caso da formação inicial, um modelo profissional a ser alcançado para um determinado projeto de sociedade. Qual é a sociedade visada pelos atuais currículos que formam professores de Educação Física? A sociedade neoliberal individualista e competitiva ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças. Se concordarmos com a assertiva de Silva (2007), para quem o currículo forja pessoas, constitui identidades, somos obrigados a perguntar se pretendemos formar identidades profissionais docentes mais alinhadas à manutenção ou à transformação do atual quadro social.

Em suma, ao explicitarmos que os currículos escolares e universitários, consciente ou inconscientemente, se vinculam a determinados setores, grupos,

conhecimentos, correntes e tendências, atribuímos à trajetória formativa vivida pelos participantes do estudo, uma parcela da responsabilidade pelas representações que possuíam acerca do currículo cultural da Educação Física. Avaliamos que a repetição de códigos opressores ao longo de toda formação básica e superior contribuiu para a adoção de uma postura heterônoma diante do currículo.

No tocante à incorporação do repertório cultural da comunidade pelo currículo, outra característica marcante da perspectiva cultural, grande parte do grupo investigado se mostrou reticente: *“O que está na cultura deles? só dançam funk, rap, jogam videogame, essas coisas”*; *“Na hora do recreio eles já fazem isso, na aula, é melhor aprender coisas úteis.”* Na visão dos participantes, nota-se que somente os conteúdos extraídos da cultura dominante poderão mudar as condições de vida dos alunos.

Kincheloe e Steinberg (1999) enxergam nesse posicionamento uma forma de neocolonialismo, pois, aparentemente, reedita a tradição colonialista. Um currículo centrado nos conhecimentos hegemônicos provavelmente desencadeará o sentimento de superioridade nos representantes da elite e inferioridade nos demais. Por isso, não é de se estranhar a condição de fracasso enfrentada por aqueles para quem, na escola, se privilegia um patrimônio cultural “estrangeiro”. Ao repelir, por meio de práticas pedagógicas impositivas há muito fixadas, o repertório cultural dos alunos, os docentes, em certa medida, camuflam seus preconceitos, aludindo à inferioridade daqueles por meio de insinuações sobre seus valores familiares ou sobre o que configura a forma ideal de ser, agir e pensar. Em tal cenário, os comportamentos ideais são naturalizados, servindo para justificar e fundamentar posturas opressoras com relação aos que se encontram à margem, posto que, presumivelmente, são carentes ou incapazes e, por essa razão, não conseguem aprender os conteúdos ensinados.

Uma das formas encontradas pelos setores dominantes para pasteurizar a presença da diversidade cultural na escola, alerta McLaren (2003), é o constante apelo à “cultura comum” concretizada nos currículos unificados. Um dos indícios desse pensamento, frequentemente mencionado nas reuniões formativas, consistiu na defesa intransigente de uma só proposta curricular de Educação Física. Seus porta-vozes aludiram à facilidade que isso representaria para eles e os benefícios para os alunos: *“Todos já saberiam o que ensinar a cada ano”* e *“Na quinta série é aquilo e pronto, os alunos não reclamariam”*. Nega-se a cultura da comunidade quando se propõe um currículo planejado centralmente e uniforme para todos os alunos e todas as escolas, independentemente das características e condições de implementação. O currículo uniforme é insensível aos interesses e necessidades dos estudantes e da escola. A consequência, segundo McLaren (2003), é o silenciamento das vozes dos alunos menos favorecidos em razão da sua condição social.

Apesar de nos depararmos com narrativas favoráveis ao currículo da cultura comum, os relatos e depoimentos indicam que enquanto a maior parcela dos sujeitos atuava no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando a todo custo a inviolabilidade dos conteúdos hegemônicos da Educação Física, outros, bem poucos é verdade, ousaram, transgrediram e experimentaram mudanças. Essa ocorrência denota a dialeticidade que caracteriza a relação dos sujeitos com as práticas culturais. Conforme Giroux (1995), não há somente passividade diante da cultura, há também, resistência e ressignificação. Em função disso, é possível dizer que, ao seu modo, alguns professores que colaboraram com a investigação ensejaram avanços na construção e desenvolvimento de currículos inspirados na teorização cultural.

Mesmo incomodados com a compreensão que os participantes demonstraram acerca da proposta, simplesmente culpá-los é um equívoco. Os significados atribuídos,

assim entendemos, encontram-se profundamente vinculados à própria trajetória. Quando negligenciam os conhecimentos dos estudantes e defendem uma pedagogia salvacionista, os docentes revelam sua fé naquilo que sabem e na forma como sabem ensinar. Inspirados nos EC, se indagarmos com mais frequência e intensidade tal etnocentrismo pedagógico, será possível desconstruir práticas curriculares engessadas e evitar que o oprimido de hoje se transforme no opressor de amanhã, perpetuando indefinidamente o ciclo.

Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.
- CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, 2002, pp. 61-74.
- CONNELL, R. W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.
- CORAZZA, S. M. *Tema Gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Editora Unijui, 2003.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GRANT, C. A. e WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the "Knowledge Society": the need for social moorings in our multicultural schools, *Teachers College Record*, v. 102, n.5, 2000. pp. 913 - 935.
- KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NEIRA, M. G. Sociedade, multiculturalismo e Educação Física. In: *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- _____. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NELSON, C; TREICHLER, P. A. e GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*.
Petrópolis: Vozes, 2000.

Endereço:

Av. Eng. Heitor Antonio Eiras Garcia, 240 – 144/03

Jardim Esmeralda – São Paulo – SP

CEP – 05588-000

E-mail: mgneira@usp.br

Fomento: CNPq

Recursos necessários: Datashow e computador.

