

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NO CURRÍCULO CULTURAL DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NUM CENTRO
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA/PR¹

Thiago Felipe Sebben

RESUMO

Após contextualizar a origem do Currículo Cultural da Educação Física, destacamos alguns conceitos chave para nossa experiência pedagógica com esse currículo, ilustrando-os com o planejamento e aplicação dos procedimentos didáticos utilizados nas aulas para turmas do Ensino Fundamental regular e, por fim, refletimos sobre a experiência pedagógica em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Cultural; Educação Física Escolar; Procedimentos Didáticos.

INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é compartilhar os procedimentos didáticos escolhidos para arquitetar a prática pedagógica feita no Centro de Educação Integral Jornalista Cláudio Abramo (CEICA), em Curitiba-PR, a partir dos princípios propostos pelo Currículo Cultural da Educação Física (CC-EDF), durante o ano letivo de 2014.

É necessário, primeiramente, expor os motivos que nos levaram à escolha desse currículo para nossa prática pedagógica. Na Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba-PR, o início do ano letivo de 2014 se deu através do estudo, pela equipe pedagógica de cada escola, de um texto cujo tema era “O profissional da educação e sua relação com o trabalho na escola pública”. O texto foi construído pela equipe do Departamento de Ensino Fundamental da RME e possuía como objetivo incitar o debate em cada unidade educacional, visando a “construção coletiva do Plano de Ação da escola, a partir da definição do conceito de uma boa escola e do objetivo da unidade” (CURITIBA, 2014, p. 10).

O texto partia do entendimento de que:

Em contextos sociais e econômicos marcadamente desiguais, o direito à educação não pode ser adquirido privadamente, ou melhor, o acesso e a

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

fruição desse direito não pode ser responsabilidade do indivíduo, uma vez que distribuições desiguais de riquezas e bens culturais, próprios de sociedades assimétricas, geram desiguais condições de partida no percurso da escolarização, portanto, geram desigualdades de acesso e fruição do direito. [...] Por conseguinte, não cabe, no projeto educacional desta cidade, perspectivas meritocráticas ou competitivas, que buscam a excelência pela exclusão dos socialmente desfavorecidos e, nesse ínterim, reproduzem e reforçam desigualdades sociais. (CURITIBA, 2014, p. 14).

Nesse cenário, a proposta era garantir o acesso dos indivíduos à uma boa escola, através da prática de princípios e pressupostos norteadores do trabalho pedagógico de cada unidade: equidade, democracia, respeito ao espaço público, trabalho coletivo e autonomia. Tais princípios eram considerados, no texto, como “aqueles potencialmente capazes de garantir o direito à educação” (CURITIBA, 2014, p. 26).

Dos princípios e pressupostos citados, cabe destacar três: equidade, democracia e respeito ao espaço público. Isso porque, em nossa interpretação, tais princípios articulam-se com os pressupostos do CC-EDF.

Em relação ao princípio da equidade, o texto da RME diz que “equidade educacional significa disponibilizar a cada um o necessário para sua emancipação social” (CURITIBA, 2014, p. 16). O texto alerta que “o princípio da equidade não deve ser tomado como sinônimo de igualdade. A igual distribuição da educação só reproduz as desigualdades sociais já existentes” (CURITIBA, 2014, p. 16). O discurso contido no CC-EDF complementa essa ideia, uma vez que reconhece que “o desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade” (NEIRA, 2011a, p. 20). Em ambos textos, a equidade aparece como uma forma de reconhecer que cada indivíduo parte de condições de vida diferentes e, desse modo, precisam de trajetos diferentes para garantir a igualdade no acesso às condições de uma vida digna.

Em relação ao princípio da democracia, o texto da RME diz que “conceber, propor e executar políticas e ações, democraticamente, pressupõe a aceitação do diálogo entre diferentes [...] na distribuição de um bem social, em nosso caso, a educação” (CURITIBA, 2014, p. 21). Já o CC-EDF, engajado na luta pela transformação social, “prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para decisão dos temas de estudo e atividades de ensino” (NEIRA, 2011a, p. 12), ou seja, possui como pressuposto dar voz aos estudantes, principalmente aqueles subalternizados, para que seja possível, durante as aulas, a

manifestação das práticas corporais advindas de suas culturas. Em ambos textos a democracia é mais que um princípio: é também um método para construção de consensos mínimos através do diálogo entre diferentes.

Finalmente, em relação ao princípio do respeito ao espaço público, o texto da RME afirma que:

Compreender o espaço público como o lócus da materialização do direito à educação para todos constitui-se condição irrefutável para a equidade das ações e prescrições da oferta educacional democrática e justa. Operar na esfera pública representa estender a todos um determinado direito social. Trata-se do espaço, por excelência, da não exclusão (CURITIBA, 2014, p. 25).

Já o CC-EDF reconhece os “direitos que os diferentes possuem de representar e se fazer representar no espaço público” (NEIRA, 2011a, p. 32), bem como entende que a educação “deve ser construída como um espaço público que promova a possibilidade da construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos” (NEIRA, 2011a, p. 52).

A imbricação de princípios entre o que propunha a atual gestão da RME de Curitiba com os pressupostos do CC-EDF, ajudou cristalizar a interpretação de que ambos projetos educacionais fluem no mesmo sentido: o compromisso com a redução da desigualdade social através da promoção da dignidade humana. Esse compromisso é, em última instância, o principal motivo da escolha pelo trabalho com o Currículo Cultural.

Os objetivos aqui são: traçar um breve contexto macrossocial atual, de modo a perceber fatores que influenciaram na origem do CC-EDF; destacar conceitos chave para a experiência pedagógica com o CC-EDF, ilustrando-os com os procedimentos didáticos utilizados nas aulas de EDF para turmas do Ensino Fundamental regular (6 turmas, sendo 3 terceiros anos e 3 quintos anos); e, por fim, refletir sobre a experiência pedagógica em questão.

CONTEXTO MACROSSOCIAL

A facilidade para viajar o mundo aliada a troca de informações através dos meios de comunicação *real time*, propiciaram um maior intercâmbio cultural entre as civilizações, alçando a humanidade a um cenário de diversidade cultural jamais experimentado.

Na Europa, como decorrência da herança de uma sociedade pós-colonial, já se visualizam múltiplas etnias alusivas às ondas migratórias das últimas

décadas. Nos países da América do Norte, algo semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade. (NEIRA, 2014, p. 119-120).

Para dar conta dos desafios impostos por esse contexto de diversidade cultural, “será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Face essa demanda é que surge o CC-EDF. Seus estudos relacionam vários assuntos, como: currículo, cultura corporal, identidade e processos de identificação cultural, disputas de poder para fazer prevalecer determinados artefatos e significados culturais em detrimento de outros, além de outros assuntos que permeiam os citados. Sua base teórica vem de campos como os Estudos Culturais² e o multiculturalismo crítico³, inserindo-se no seio das teorias pós-críticas da educação.

As teorias pós-críticas ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos ditames da sociedade classista e alertaram que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais: etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. As teorias pós-críticas, afirma Silva (2000), colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, por exemplo, o conceito de ideologia, por seu comprometimento com a visão realista da verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, por seus pressupostos essencialistas (NEIRA, 2011b, p. 199).

O que diferencia o CC-EDF de outros currículos do componente (desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da educação para a saúde), é justamente o questionamento dos marcadores sociais presentes nas práticas corporais. Ao questionar esses marcadores, busca ampliar a matiz de sentidos e significados dos artefatos culturais tematizados, auxiliando na percepção, por parte do educando, do impacto da cultura no processo de formação da sua

2 Segundo Nelson, Treichler e Groosberg (1991 *apud* NEIRA, 2013, p. 1422) 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.

3 Para McLaren (2003 *apud* NEIRA, 2013, p. 1422-1423), 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, 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.

identidade enquanto ser humano.

Esses 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. (NEIRA, 2013, p. 1422).

CONCEITOS CHAVE DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os ensaios, escritos a partir da prática pedagógica de professores membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (organizados por Neira, Lima e Nunes em 2012, vol. I, e 2014, vol. II), apontam para diferentes caminhos quanto à elaboração, organização, aplicação e avaliação dos procedimentos didáticos. Em suma, pode-se dizer que a organização do trabalho pedagógico no CC-EDF é inspirada na noção construtiva e não linear de currículo, proposta por Doll Júnior⁴ (1997 *apud* NEIRA, 2011a, p. 80) quando afirma que “um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente”. É possível ainda, associar essa organização híbrida dos procedimentos didáticos no CC-EDF com o método de pesquisa da bricolagem: “adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

Contudo, o CC-EDF possui uma moldura que baliza sua prática pedagógica.

Os educadores que atuam inspirados pelos valores do currículo cultural reescrevem diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático. Essa redação inovadora leva à inclusão dos conhecimentos das manifestações da cultura corporal dos grupos subordinados e a uma nova perspectiva dos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre seu grupo, possibilitando uma prática em constante fluxo entre o local e o global, entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, os educadores medeiam o processo e fazem com que os alunos percebam os hibridismos e mestiçagens, tornando-se, eles próprios, pesquisadores do cotidiano (NEIRA, 2011b, p. 204).

Neira (2011a), ao propor alguns conceitos chave para a prática do Currículo Cultural,

4 DOLL JÚNIOR (1997, p.178).

se utiliza de uma analogia com a construção civil, propondo os alicerces (bases, fundamentos que dão suporte à construção) e a alvenaria (os aspectos visíveis da construção) do CC-EDF.

A proposta aqui é destacar quais são esses conceitos, ilustrando-os com o relato da prática pedagógica adotada no CEICA.

ALICERCES DO CURRÍCULO CULTURAL EM EDF

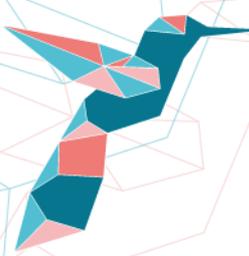
- Preocupação com a correspondência aos objetivos educacionais mais amplos (PPP, Diretrizes curriculares, documentos oficiais, leis, PCN's)

Esse alicerce foi observado de diversas formas ao longo da experiência pedagógica em tela. A primeira forma foi através da articulação dos princípios e pressupostos para uma boa escola, propostos no texto estudado em cada unidade escolar da RME de Curitiba no início do ano letivo de 2014, com alguns princípios e pressupostos do Currículo Cultural, conforme relatado no início do presente artigo.

A segunda forma foi observando as Diretrizes Curriculares municipais para o componente curricular da Educação Física. Nesse documento o componente curricular é concebido como uma área do conhecimento que, “por meio da prática pedagógica, aborda elementos da cultura corporal, entendendo-se por esse termo os conhecimentos acerca do movimento historicamente construídos e socialmente transmitidos” (CURITIBA, 2006a, p. 66). Os conteúdos propostos são os eixos norteadores da “cultura corporal”: ginásticas, danças, lutas, jogos e esportes.

O documento faz uma mistura com outras concepções curriculares do componente, quando afirma que “na área de Educação Física, os eixos norteadores de conteúdos estão integrados, tendo em vista a educação para um estilo de vida saudável, buscando a Qualidade de Vida” (CURITIBA, 2006a, p. 73) e “nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propõe-se o trabalho com as práticas corporais que promovam o desenvolvimento de habilidades motoras” (CURITIBA, 2006a, p. 74). “O problema é que tal pluralismo deixa de considerar que cada currículo, ao fundamentar-se em determinadas teorias e enveredar por uma pedagogia específica, recorrerá a concepções de mundo, sociedade, escola, área de conhecimento, cidadão e prática corporal que podem ser divergentes” (NEIRA, 2011a, p. 9).

A proposta para dar conta do diálogo entre as Diretrizes Curriculares municipais da EDF e o CC-EDF foi realizar um recorte no documento oficial em análise: considerar que a proposta oficial do município é, essencialmente, um currículo que bebe numa fonte teórica



denominada “histórico-crítica”. Contudo, o problema dialógico persiste, visto que o CC-EDF, como explicado, bebe numa fonte teórica “pós-crítica”.

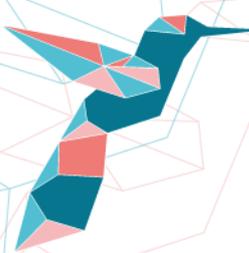
A solução encontrada foi planejar a prática pedagógica considerando os eixos da cultura corporal como estruturas gerais para categorização das manifestações corporais mapeadas pelos estudantes no início e decorrer do ano letivo. Visando contemplar o estudo de pelo menos um tema de cada eixo durante o ano, foi feito um direcionamento no momento de votação para escolha dos temas: quando um dos temas categorizados num determinado eixo era eleito para estudo (por exemplo, futebol no eixo esportes), todos os temas de estudo daquele eixo não poderiam mais ser votados nas votações seguintes.

A terceira forma foi analisando o PPP da escola. Nesse documento encontramos que “a Educação Física Escolar visa proporcionar ao aluno um momento de ensino-aprendizagem, dentro de vivências corporais, teórico-práticas, despertando o prazer pela atividade física e também trabalhar questões de socialização, dando ênfase às relações interpessoais” (CURITIBA, 2006b, p. 47). O texto cita também a opção por uma perspectiva “construtivista” na abordagem do componente curricular, afirmando que os professores devem levar em conta a realidade e as vivências anteriores dos alunos, bem como “trabalhar a partir da interação do aluno com o mundo, buscando sua realidade” (CURITIBA, 2006b, p. 47). Por fim, o texto remete o trabalho pedagógico aos eixos norteadores das Diretrizes Curriculares municipais. Em nossa opinião, o documento acaba por misturar diversas concepções pedagógicas, sendo demasiado genérico e causando confusão. Sendo assim, entendemos que a solução pedagógica relacionada às Diretrizes Curriculares municipais já contempla, minimamente, o PPP da escola⁵.

- Tematizar durante as aulas as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos educandos (mapeamento da cultura corporal de chegada)

Iniciamos o ano letivo com a apresentação do professor e dos alunos, onde cada um pôde falar seu nome, sua idade e brincadeira preferida. Depois, conversamos sobre o que entendiam por “práticas corporais” e definimos que são as ginásticas, esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras criados e praticados pela humanidade. Como tarefa de casa, foi proposto aos educandos uma atividade de observação e anotação das práticas corporais que acontecem

5 No ano letivo de 2015 existe um movimento da Secretaria Municipal de Educação para reescrita das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e também dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades educacionais.



no entorno da escola. Cada criança deveria trazer anotado o que observou.

Na aula seguinte, cada aluno leu as práticas corporais que havia observado e, a partir dessas informações, fomos categorizando cada prática corporal nos eixos da EDF, montando o quadro abaixo.

Quadro 1 – Conteúdos de Partida mapeados por turma

| ESPORTES | GINÁSTICAS | DANÇAS | LUTAS | JOGOS E BRINCADEIRAS |
|---|--|---|---|---|
| 3° A | | | | |
| Futebol Basquete Vôlei Futevôlei Golfe Beisebol Futebol americano Skate | Pular corda Le Parkour | Danças infantis Rock Funk Balé Disco | Brincar de lutinha Muay Thai Hapki-Do Capoeira Kung-fu Karatê Jiu-Jitsu Judô | Brincar com triciclo Andar de bicicleta Jogar bola Jogos de perseguição (pega-pega, mãe-cola, mãe da rua) Esconde-esconde Cobra cega Xadrez Mãe polenta Amarelinha Corrida Queimada Pé na Bola Batata Quente Jogo da Velha |
| 3° C | | | | |
| Futebol Futebol feminino Vôlei Futebol americano Basquete Natação Beisebol Tênis Tênis de mesa Atletismo | Pular corda | Forró Funk Pagode Rock Samba Sertanejo Pop Dança de rua Hula-Hula Balé | Karatê Judô Jiu-jitsu Capoeira Muay-thai Kung-fu Boxe | Esconde-esconde Brincar na piscina Jogos de perseguição Queimada Caça ao tesouro Passa anel Batata quente Siga o mestre Bobinho Pique-Bandeira Boliche |
| 3° D | | | | |
| Futebol Vôlei Basquete Atletismo Handebol | Pular corda Bâmbole/Arcos Circence (corda bamba) Yoga | Pagode Rock Funk Escravos de Jó Brinquedos cantados Dança da | Brincar de lutinha Judô Jogos de oposição (queda de braço, cabo de guerra) Capoeira Kung-fu | Corrida Jogos de tabuleiro (damas) Boliche Andar de bicicleta Brincar na piscina Jogos de perseguição |



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | cadeira | Karatê, Tae Kwon Do Jiu Jitsu Krav Magá Muay Thai | Perna de pau Corrida Amarelinha Esconde-esconde Cobra cega Parquinho Mãe-Altura |
| 5° A | | | | |
| Futebol/Futsal Vôlei Basquete Skate Tênis Natação Handebol Vôlei Hipismo Futevôlei | Pular corda Artística Le parkour Caminhada Ginástica rítmica | Dança de rua Pagode Pop Rap Reagge Rock Jazz Hip-hop Balé | Judô Capoeira Karatê Jiu-jitsu Kung-fu Sumô Muay-thai Boxe Tae kwon-do Luta livre MMA | Esconde-esconde Jogos de tabuleiro Andar de bicicleta Queimada Jogos de perseguição Bets Carro de rolimã Cobra cega Tênis de mesa Amarelinha Corrida de tampinha Soltar raia Bater cartinhas (Bafo) Futebol de botão |
| 5° B | | | | |
| Futebol/Futsal Vôlei Skate Basquete Futevôlei Handebol Atletismo Tênis de Mesa | Pular corda Le Parkour Yoga | MPB Funk Sertanejo Heavy metal Eletrônica Dança de rua | Capoeira Sumô Luta livre Kung-fu Karatê Boxe Muay-thai Judô Tae kwon do MMA | Esconde-esconde Jogos de tabuleiro Andar de bicicleta Queimada Jogos de perseguição Bets Cobra cega Quiz Andar de patins Alerta Patinete Elefante colorido Batata quente Peteca Bater cartinhas (Bafo) Frescobol Vai e Vem Pião |
| 5° C | | | | |
| Futebol/Futsal Vôlei Skate Natação Handebol Futebol | Pular corda Le parkour Caminhada | Rock Funk, Eletrônica Sertaneja Hip-hop Pop | Judô Capoeira Tae Kwon Do Esgrima MMA Muay thai | Esconde-esconde Andar de bicicleta Queimada Jogos de perseguição Carro de rolimã Cobra cega |

| | | | |
|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| americano Basquete | Jazz Reagge Tango Axé | Kung fu Sumô Karatê Boxe | Três cortes Pião Corrida Soltar raia Tiro ao alvo Bets Baralho Bater cartinhas (Bafo) Andar de patins |
|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|

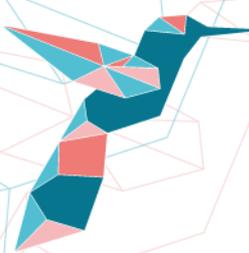
- Promover a justiça curricular no momento de selecionar os temas de estudo (atuação no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação das temáticas pertencentes aos grupos não hegemônicos)

Entendemos que a seleção dos temas de estudo deveria ocorrer da maneira mais democrática possível, ou seja, através de votação. Esse artifício pedagógico corrobora o que afirma Giroux⁶ (2006 *apud* NEIRA, 2014, p. 124): “pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias”.

Após a montagem do Quadro de Conteúdos de Partida na lousa, procedemos com a seleção do tema de estudo. Com relação a isso, cabe ressaltar que o CC-EDF, engajado na luta pela transformações social, “prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para decisão dos temas de estudo e atividades de ensino” (NEIRA, 2011a, p. 12). Desse modo, a partir da questão “o que você quer estudar?” cada aluno pôde votar no tema de estudo que tinha interesse. A primeira votação foi aberta, ou seja, cada aluno deveria declarar a todos seu voto.

A partir da segunda votação, organizamos a aula em 3 partes: 1) retomar na lousa as práticas corporais mapeadas no início do ano; 2) adicionar ao quadro de conteúdos de partida novas práticas corporais que os alunos tiveram contato nesse período e 3) votação do novo tema de estudo. A votação foi aberta em 5 das 6 turmas (cada aluno declarava qual era sua opção), mas tinham duas regras para essa escolha: 1) as práticas corporais categorizadas no mesmo eixo do primeiro tema de estudo escolhido não poderiam ser votadas, de modo a garantir o acesso dos educandos à temáticas de outros eixos da EDF e 2) o voto dos colegas deveria ser respeitado acima de qualquer opinião pessoal e comentários depreciativos sobre a escolha dos colegas seriam punidos com a perda do direito de votar (essa regra foi necessária

6 GIROUX (2006).



pois, na votação anterior, houve tumulto e discussão quando alguns alunos votavam em opções que outros colegas não queriam).

A exceção foi a turma do 5°C, onde resolvemos fazer a experiência do voto secreto, muito pelo desrespeito que existiu entre os educandos com relação à escolha diferente dos colegas, mas principalmente pela constatação de que, na modalidade do voto aberto, muitas vezes os votos dos últimos já não valiam para a escolha do tema de estudo, pois a votação já estava definida. No voto secreto, cada criança escrevia num papel o tema que queria estudar (conforme os 3 momentos da aula expostos anteriormente) e colocava o papel numa urna improvisada. Ao final de cada votação, fazíamos a contagem do número de votos e do número de alunos, enfatizando que ambos números deveriam ser iguais para que a votação fosse válida.

Todas outras votações que se seguiram até o final do ano letivo seguiram os moldes da votação secreta experimentada na turma do 5°C, inclusive com a implantação da regra de dois turnos, nos moldes das eleições para os poderes executivo e legislativo do Brasil. Quando a votação ia para o segundo turno, apenas as duas práticas corporais com mais votos se mantinham na disputa. Além disso, um momento para os alunos advogarem em favor da escolha de uma ou outra prática corporal era aberto na aula, de modo a convencer os colegas a votarem na manifestação defendida.

Quadro 2 – Temas selecionados para estudo por turma

| EIXOS/TURMA | 3ªA | 3ªC | 3ªD | 5ªA | 5ªB | 5ªC |
|----------------------|------------|-------------|--------------|--------------|------------|----------------------|
| GINÁSTICAS | Le Parkour | Pular Corda | Pular Corda | Le Parkour | Le Parkour | Le Parkour |
| DANÇAS | Funk | Funk | Funk | Dança de Rua | Eletrônica | Eletrônica |
| LUTAS | Kung Fu | Muay Thai | Krav Magá | Muay Thai | Kung fu | Karatê |
| JOGOS E BRINCADEIRAS | Skate | Queimada | Perna de Pau | Queimada | Queimada | Jogos de Perseguição |
| ESPORTES | Futebol | Futebol | Basquete | Futebol | Skate | Futebol |

- Descolonização do currículo (sugere-se temas curriculares permeados com as manifestações culturais dos grupos historicamente ausentes do cenário escolar)

Na prática pedagógica em tela, buscamos o estudo de manifestações corporais que

continham elementos de grupos subalternizados. No estudo do Futebol, por exemplo, buscamos fazer um mapeamento dos diferentes jogos de futebol praticado em distintas culturas. Dessa pesquisa surgiu a prática de jogos totalmente distintos do futebol “padrão FIFA”, como o Xikunahity, que é uma espécie de futebol indígena – praticado pelas tribos Hiara e Paresi -, jogado apenas com a cabeça; o futebol americano; o rugby; o showbol; o calcio; além da reflexão acerca do preconceito existente em relação à prática do esporte pelas mulheres. No estudo da Dança de Rua buscamos textos culturais que tinham como objetivo trazer à tona o contexto cultural de conflito racial vivenciado pelos negros norte americanos. No estudo do Funk buscamos realizar a interpretação das letras das músicas, que em grande parte relatam a cultura da favela ou mesmo uma realidade que seus autores gostariam de viver, como o Funk ostentação. No estudo do Le Parkour e do Skate, buscamos, através da exibição de documentários, atentar para o preconceito existente com os praticantes dessas modalidades, devido à apropriação incomum que fazem do espaço urbano.

- Evitar incorrer no daltonismo cultural (promover um arco-íris de culturas, valorizando as manifestações das mais diversas culturas);

Várias manifestações corporais selecionadas para estudo possuem sua origem vinculada a outras culturas: Muay Thai (Tailândia), Karatê (Japão), Kung Fu (China), Krav Magá (Israel), Le Parkour, Skate, Street Dance, Danças Eletrônicas, Funk (culturas urbanas subalternizadas). No estudo da Queimada foi realizado um mapeamento dos diferentes nomes com que o jogo é conhecido, dependendo da região do país em que é jogado e, mesmo em temas hegemônicos, como no caso do Futebol, buscamos situações que colocassem em xeque as representações iniciais que os estudantes possuíam acerca do esporte, como a vivência do Xikunahity (cultura indígena).

- Ancoragem social dos conhecimentos (aprofundamento das questões sócio históricas e políticas do tema).

Buscamos, através de procedimentos didáticos variados (exibição de documentários e vídeos da internet, pesquisas de questões norteadoras na internet), estudar o contexto de origem e evolução histórica dos temas selecionados por cada turma. No entanto, tivemos dificuldades no aprofundamento da discussão das questões de poder envolvidas na dominação cultural de determinadas manifestações corporais em detrimento de outras, muito em consequência da falta de conhecimentos prévios dos estudantes que pudessem sustentar tais discussões, uma vez que são crianças com idades entre 7/8 anos (3ºs anos) e 9/10 anos (5ºs

anos).

ALVENARIA DO CURRÍCULO CULTURAL EM EDF

- Mapeamento da cultura corporal dos educandos, da turma, da comunidade e seleção democrática do tema de estudo

Mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido. (NEIRA, 2011a, p. 129).

- Ressignificação cultural

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. [...] Trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos, etc é algo constante. Pode-se deflagrar o fenômeno em inúmeras situações. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos. (NEIRA, 2011a, p. 152).

- Aprofundamento e Ampliação

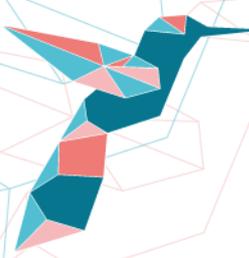
“Aprofundamento é conhecer melhor a manifestação corporal estudada, procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações.” (NEIRA, 2011a, p. 158). Já a ampliação “implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, aqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos” (NEIRA, 2011a, p. 158). Seu principal objetivo é “a elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica” (NEIRA, 2011a, p. 160).

- Leitura e interpretação das práticas: para além das vivências corporais

Rompendo com a tradição curricular da Educação Física, que atribuiu exclusividade às vivências corporais durante as aulas, o currículo cultural fundamentado no multiculturalismo crítico amplia o leque de atividades de ensino e recorre não somente a vivências, mas também à análise e discussão dos diversos saberes relacionados às práticas corporais que se configuram como patrimônio cultural dos grupos que compõem a sociedade (NEIRA, 2011a, p. 165).

Quadro 3 – Procedimentos didáticos adotados

| MAPEAMENTO | RESSIGNIFICAÇÃO | AMPLIAÇÃO | APROFUNDAMENTO | LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS |
|--|---|---|--|---|
| <p>Questionários diagnósticos sobre os temas selecionados para estudo</p> <p>Produção de cartazes onde os estudantes deveriam escrever o que o tema representava para eles</p> | <p>Vivências práticas partindo das manifestações já acessadas, conhecidas e vivenciadas pelos estudantes</p> <p>Reelaboração das vivências e manifestações acessadas durante as aulas</p> <p>Criação de novos artefatos culturais (jogos, regras, sequencias de golpes das lutas, coreografias)</p> | <p>Vivências práticas buscando manifestações corporais não acessadas, desconhecidas e não vivenciadas pelos estudantes, preferencialmente manifestações advindas de outras culturas</p> | <p>Exibição de documentários, reportagens e vídeos acerca dos temas selecionados para estudo</p> <p>Pesquisas na internet e com familiares; jogos online</p> <p>Elaboração de cartazes abordando diferentes tópicos relacionados aos temas em estudo</p> <p>Bate-papo com convidados externos com experiência prática na manifestação corporal em estudo</p> | <p>Redação de textos sobre o que aprendeu no estudo dos temas</p> <p>Estudo do contexto de origem e histórico dos artefatos culturais tematizados</p> <p>Produção, exibição, análise e discussão de vídeos das vivências práticas realizadas</p> <p>Análise e discussão dos documentários e reportagens exibidos, bem como das regras das manifestações corporais estudadas</p> |



REFLEXÕES E IMPRESSÕES DA EXPERIÊNCIA

A possibilidade de mapear as práticas corporais dos alunos e, através de votação, eles escolherem qual gostariam de estudar, fez com que os alunos vivenciassem o poder de decidir quais conhecimentos eram mais relevantes para a própria formação e abriu a possibilidade de diálogo entre a cultura da comunidade e a cultura proposta pelos documentos oficiais do município. Esse procedimento desencadeou, também, uma maior identificação dos educandos com o currículo, sendo possível perceber um maior envolvimento e interesse deles nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Foi possível constatar a constituição do currículo como campo de disputas culturais. Em cada votação, os conflitos de opinião entre os alunos eram inflamados, pois cada um deles queria fazer prevalecer sua identificação cultural perante a do colega. Talvez tenhamos cometido alguns erros, todavia, estamos falando de crianças relativamente novas (7 a 10 anos de idade) e essa foi uma tentativa de educá-los no sentido de respeitar as diferenças.

Nessa experiência com o CC-EDF, percebemos que os alicerces do currículo cultural funcionaram como princípios balizadores do processo pedagógico e que as etapas de trabalho expostas na alvenaria do currículo funcionaram de maneira híbrida, pois se misturaram e aconteceram simultaneamente através das diversas atividades construídas com cada turma.

Em relação ao processo de ressignificação das práticas corporais trabalhadas, talvez tenhamos falhado, pois muitas vezes não conseguimos planejar e propor atividades que discutissem os marcadores sociais de cada tema e nem chegar às discussões de poder propostas pelo referencial teórico do CC-EDF, muito embora a maturidade das crianças envolvidas no processo tenha sido outro fator desafiador para esse tipo de discussão durante as aulas. Uma coisa é fato: a falta de experiência dos educandos no processo participativo na construção das atividades dificultou a organização e criação coletiva, principalmente com as turmas dos 3^{os} anos que, quando questionados, começavam a falar ao mesmo tempo, talvez um sintoma da falta de estímulo da educação tradicional nesse sentido.

Teaching Procedures in Cultural Curriculum of Physical Education: a Pedagogical
Experiment at a Municipal School in Curitiba City

ABSTRACT

After contextualize the origin of the Cultural Curriculum of Physical Education, we highlight some key concepts for our pedagogical experience with this curriculum, illustrating them with the planning and implementation of teaching procedures used in class and ultimately we reflect on the educational experience in question.

KEYWORDS: *Cultural Curriculum; Physical education; Teaching procedures.*

Procedimientos de Enseñanza del Currículo Cultural de la Educación Física: una Experiencia
Docente en una Escuela de Educación Integral de la Ciudad de Curitiba

RESUMEN

Después de contextualizar el origen del Currículo Cultural de la Educación Física, destacamos conceptos clave para la experiencia pedagógica con este currículo, ilustrándolos con planificación y ejecución de los procedimientos de enseñanza utilizados en la escuela primaria y en última instancia, reflexionar sobre la experiencia educativa en cuestión.

PALABRAS CLAVE: *Currículo Cultural; Educación Física; Procedimientos de enseñanza.*

REFERÊNCIAS

CURITIBA. *Diretrizes curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – volume 3: ensino fundamental*. Curitiba: SME, 2006a.

CURITIBA. *Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Integral Jornalista Cláudio Abramo*. Curitiba: SME, 2006b.

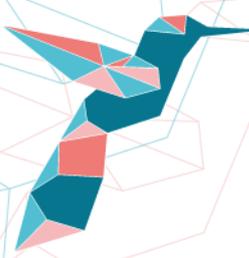
CURITIBA. *O profissional da educação e sua relação com o trabalho na escola pública*. Semana de Estudos Pedagógicos. Curitiba: SME, 2014.

DOLL JÚNIOR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MCLAREN, P. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed). Albany, NY: Allyn and Bacon, 2003.

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



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

NEIRA, M. G. *O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 332 f. Tese (Livre docência) – Metodologia do ensino de Educação Física, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011a.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, n. 14, p. 195-206, 2011b.

NEIRA, M. G. A seleção dos temas de ensino no currículo cultural da Educação Física. *Revista Educación física y deporte*, v. 32, n. 2, p.1421-1430, 2013.

NEIRA, M. G. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. *Lantuna*, v. 1, n. 1, p. 119-136, jan-jul, 2014.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática – Volume II*. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai-ago, 2012.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. *Cultural studies*. New York, USA: