

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Caio Henrique Guerra Barbosa*
Mário Luiz Ferrari Nunes**

Resumo

Em função da presença da pluralidade cultural na educação básica, tem se ampliado a divulgação e a prática da pedagogia cultural da Educação Física. Diante desse quadro, o presente estudo analisou a atuação de uma professora recém-egressa na rede municipal de São Paulo, a qual diz colocar em ação um currículo ancorado nos pressupostos teóricos de tal pedagogia. Foi realizada uma etnografia crítica, conforme as descrições de Kincheloe e McLaren (2007) e as técnicas propostas por Flick (2009). A análise do material empírico foi feita a partir das discussões produzidas pelo campo dos Estudos Culturais, principalmente as teorias curriculares propostas por Silva (2009 e 2011) e dos estudos de Neira e Nunes (2006; 2009a e 2009b) a respeito do currículo cultural da Educação Física. Os resultados indicam que as relações de poder e os processos de significação dão novo contexto à prática pedagógica, tornando-a um híbrido de tendências curriculares.

Palavras-chave: Educação física escolar. Currículo cultural da educação física. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual é marcada pela presença do multiculturalismo, entendido como as políticas oficiais e sociais, que tentam estabelecer a convivência entre grupos culturais diversos (HALL, 2003). Nessa sociedade, identidades múltiplas, culturas e grupos se relacionam, conflitam, reformulam, afirmam e se hibridizam a todo instante (HALL, 1997). Este ambiente multicultural é também o que se observa dentro das escolas brasileiras, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consignou uma série de direitos ao povo, sendo um deles a oportunidade e a condição de se obter pelo menos a escolaridade básica. Da Carta Magna decorreu a LDB 9394/96, que consolidou não apenas o direito à escolarização, mas, sobretudo, à igualdade de direitos e o reconhecimento da identidade cultural. Esse fato trouxe para as instituições escolares a necessidade da mudança das condições de trabalho e da seleção dos saberes para a prática pedagógica; logo, também para o currículo. Concomitantemente, essa condição promoveu críticas severas em função do despreparo de grande parte do segmento educacional para atender a essa demanda. O currículo tornou-se o centro do debate, a questão passou a ser a sua composição, aplicação e efeitos. Afinal, como se sabe, os saberes escolhidos e validados para a transmissão aos sujeitos da educação, na maioria das vezes, mantém a hegemonia dos grupos dominantes e facilita a manutenção do *status quo*.

Para Silva (2009), o docente é o principal responsável para colocar o currículo em ação. O autor (2011) afirma ser de extrema importância que a formação docente e o preparo para sua atuação na prática esteja ancorada na

* Professor; Centro Universitário Ítalo Brasileiro e Gpef –FEUSP/CNPq. E-mail: caio.sports@hotmail.com

** Mestre Doutor; Centro Universitário Ítalo Brasileiro e Gpef-FEUSP/CNPq; E-mail: mlusa@uol.com.br

compreensão das relações sociais e de poder que permeiam e constituem a vidas dos estudantes e da sociedade como um todo. Sendo o currículo um artefato cultural, no qual se expressam visões de mundo e sociedade e o professor o seu agente, cabe perguntar: Qual é o sujeito que a escola quer formar? Como ela atua nessa direção? O professor é cômico de suas funções e os modos como os saberes que divulga foram construídos? Essas questões e reflexões mobilizaram o presente estudo.

Se o currículo escolar forma e espera formar determinada identidade, isso não é diferente para o currículo cultural da Educação Física. Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b) advogam que o currículo cultural da Educação Física deve propiciar a formação de um sujeito que conheça as formas de regulação das identidades e, com isso, seja capaz de olhar e atuar sensivelmente a favor dos grupos e sujeitos subjugados nas relações sociais existentes. Do mesmo modo, espera-se que ele seja capaz de exercer o cuidado de si sob os mesmos princípios. Os autores defendem este tipo de currículo como o mais adequado para os tempos contemporâneos, nos quais as identidades são fragmentadas, hibridizadas e cada dia mais cambiantes. Sem falar no constante aumento dos riscos de homogeneização cultural, assim como a crescente fundamentalização (HALL, 1992).

Neste cenário, observamos a prática pedagógica de uma docente recém-egressa na rede municipal de São Paulo, que afirma partilhar e traduzir em sua docência os pressupostos teóricos do currículo cultural da Educação Física. Para tanto, esta observação focou a intervenção didática da professora, as vozes dos alunos e as relações sociais entre eles decorrentes da prática elaborada pela docente.

A metodologia empregada foi a etnografia crítica, conforme as escritas de Kincheloe e McLaren (2006) e Flick (2009). O desenvolvimento deste estudo teve como objetivos:

- Analisar o modo de participação dos diferentes grupos, juntamente com a professora, na formação do currículo a ser estudado/desenvolvido.
- Conectar o tema de estudo selecionado pela docente com a valorização das diferentes vozes existentes na sala de aula.
- Relacionar a sua prática durante a formação e desenvolvimento do projeto com os pressupostos do currículo cultural da Educação Física.
- Inferir os modos de regulação das aulas e a marcação da identidade e da diferença.

Em um primeiro momento, o texto apresentará a descrição do método. Posteriormente, serão oferecidas as principais noções conceituais que permitiram as análises dos resultados e, por fim, discutiremos os resultados obtidos por meio da coleta dos dados.

1. MÉTODO

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo no transcorrer do desenvolvimento de um projeto de estudo, do seu início ao fim. O sujeito da pesquisa foi escolhido em função das seguintes características: a) na sua graduação teve aulas com um dos autores da proposta curricular da prefeitura de São Paulo, marcada como cultural; b) ao final desse percurso, desenvolveu trabalho de conclusão de curso sob este enfoque e orientação do mesmo professor; c) é membro de grupo de pesquisa vinculado à academia, que estuda os referenciais que sustentam a proposta curricular adotada; d) participou de cursos de formação ofertados pela secretaria de educação a qual tem vínculo; e) participou na mesma rede de ensino como regente de cursos de formação de professores para a implementação do currículo cultural nas escolas municipais.

O método empregado foi a etnografia, inspirada nas considerações de Kincheloe e McLaren (2006),

que entendem que as observações realizadas, bem como a análise dos dados, sofrem interferência do observador. Por sua vez, este não é neutro, pois coloca sua subjetividade em cena. Isso implica dizer que outro pesquisador poderia ver e analisar outros aspectos e produzir resultados diferentes. Para o trabalho de campo, usamos as técnicas da observação não participante, divulgadas por Flick (2009). No campo dos Estudos Culturais é comum o uso da etnografia como método de pesquisa para investigar a cultura em suas particularidades. Por ser um estudo *in loco*, focamos a investigação nos discursos proferidos e nos efeitos das táticas imanentes, que decorrem das relações entre a professora e os alunos, a fim de situar os discursos em contextos locais específicos.

As observações foram feitas por meio de anotações escritas em diário de bordo, no transcorrer de todas as aulas. Para ampliar a coleta, foram realizadas filmagens com celular, para o menor envolvimento possível do observador com os observados. A filmagem foi suspensa nos momentos em que foi percebida. Tanto os registros impressos como as gravações em vídeo foram consentidas pelo sujeito da pesquisa e, posteriormente, ocorreu a sua participação na discussão dos resultados.

Ao término da coleta dos dados, a análise dos registros permitiu a categorização de temas. Assim, na escrita da discussão o que se vê não é uma cronologia dos fatos. São pontos recortados para a construção de significações sobre o processo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CURRÍCULO E A SOCIEDADE MULTICULTURAL

Em que pese as diferentes linhas epistemológicas que as sustentam, tem sido comum a proposta de autores para o desenvolvimento de currículos que se enquadrem na denominada perspectiva cultural. Expressões como

sociocultural, sócio histórico e histórico-crítica se alinham com denominações como pedagogia crítica e pós-crítica. Esse mote tem sido o ponto de escrita e desenvolvimento de estudos para muitos pesquisadores. Este cenário pode ser evidenciado por uma preocupação docente em realizar práticas pedagógicas em acordo com as políticas públicas atuais, diminuindo, assim, as críticas que a escola vem recebendo, ou apenas por atualmente ser o mais adequado para lidar com a pluralidade cultural existente na sociedade.

Moreira e Candau (2003) afirmam ser impossível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, na qual a referência cultural não esteja presente. Podemos, dentro deste contexto, apontar o currículo como um campo de lutas onde diferentes vozes buscam sua valorização. Em contra partida, a escola, por meio de ações calculadas ou não, direciona os seus esforços de acordo com os interesses que a norteiam, tornando-a um espaço de hibridismos culturais permeados por assimetrias nas relações de poder.

A pluralidade cultural e o multiculturalismo contemporâneo são aspectos interessantes de se observar. Seja nos ambientes públicos, privados, familiares, escolas e sala de aula, é possível encontrar diferentes culturas transitando no mesmo espaço e lutando por reconhecimento. Na escola, por agregar a diversidade cultural de forma obrigatória, isso se torna mais evidente. Para Grignon (2009), a escola não pode continuar a transmissão de uma cultura dada como certa, reforçando certa hegemonia cultural. O resultado tem sido a afirmação por meio de uma série de ações de um modo correto de falar, sentar, inquirir, jogar, movimentar, enfim, a validação de ser e de uma identidade idealizadas. Salientam Moreira e Candau (2003), que apesar dessa ação gerar conflitos, a presença da pluralidade cultural na escola pode culminar em uma ampliação, valorização e possibilidade de uma prática pedagógica inovadora.

A classe favorecida socialmente busca a hegemonia de sua cultura e seus saberes por meio de diversas ações que se confundem com atos naturais e normalizados. Este ponto de normalização de certos processos é um dos espaços onde a hegemonia é estabelecida. No entanto, esse processo tem gerado descompasso entre os diversos representantes culturais que se dirigem à escola. Isso decorre dos processos de significação. Para Foucault (2010), não existe um conhecimento único, verdade unânime e muito menos uma forma de ser correta. Estes se estabelecem e se afirmam através das relações de poder que permeiam toda a sociedade e se validam pela ordem do discurso que cada grupo cultural constrói.

Silva (2009 e 2011) coloca o multiculturalismo como chave para o desenvolvimento do currículo, no qual o termo pode ser interpretado ambigualmente: como apenas a inclusão das diferenças no debate curricular, assegurando o discurso político de oportunidade igualitária para todos, ou como afirmação e valorização das diferenças, de modo que todos tenham seu espaço no âmbito social.

O simples fato da existência e utilização do termo multiculturalismo já afirma a identidade e, conseqüentemente, a diferença. O termo *multi* mostra uma diversidade e também as diferenças. No entanto, a noção de diferença extrapola a de diversidade. Sendo algo visto como idêntico a aquilo que descreve, é evidente que só existe a identidade pela ocorrência de algo oposto a ela. Aquilo que ela não é torna-se a sua diferença. Em uma relação descrita por Hall (2011) como dependentes, mais do que a identidade dar vida ao seu oposto: a diferença – ambas dependem uma da outra para sua existência. Woodward (2011) diz ser a diferença o ponto chave da identidade. Nessa lógica, o homem se torna homem a partir daquilo que ele não é, da existência da mulher. Do mesmo modo, compreende-

se o que é ser humano pelo que se diferencia de seu estado de natureza.

No entanto, se o significado está sempre em disputa, não há nada que possa afirmar a identidade das coisas e muito menos o ponto de referência para a existência de seu oposto a não ser as relações de poder que determinam o que as coisas são. Nesse sentido, não existe a identidade (*idem/entidade*), uma entidade igual a si mesma, nem tampouco sua diferença. Só existe a pura diferença. O resultado desse jogo são práticas de exclusão que delimitam o social, colocando “para dentro” dos sistemas de representação aquilo que é denominado normal, a identidade e “para fora” a sua diferença.

Para Silva (2009) todos os currículos projetam uma identidade esperada e defendida como a mais adequada para a continuidade da sociedade. Deve-se ter cuidado com a afirmação e defesa de uma identidade, pois isto pode gerar uma desigualdade na relação entre os sujeitos, favorecendo alguns, e exercendo regulação e opressão sobre aqueles que não se adéquam ao esperado. Com isso, o aluno que não se enquadrar nos moldes fixados será marcado com a diferença, o anormal que deve ser corrigido ou expulso.

2.2 O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com base nesses pressupostos, Neira e Nunes (2006; 2009b; 2009b) defendem um currículo enquanto espaço-tempo no qual seja possível compreender os processos de fixação de sujeitos e se lute contra isso: um currículo das diferenças. O currículo cultural da Educação Física tem como objetivo a formação de um sujeito ativo-crítico socialmente, que seja suficiente capaz de se posicionar e lutar nos assuntos sociais a favor dos oprimidos. Ainda neste caminho, Neira e Nunes (2009a) colocam o currículo dentro deste contexto multicultural como um ponto político, um campo de

luta constante pela busca de confirmação das vozes, culturas e diferenças.

Para que se alcance isto, existem alguns pontos importantes a serem executados na prática pedagógica. Dentre eles, o professor deve desenvolver o senso de pesquisador etnógrafo, a fim de poder investigar com profundidade a prática corporal que será tematizada. A ação de pesquisar é o que permite ao professor oferecer diferentes atividades de ensino para que sejam expostas aos alunos diferentes formas de linguagem e o ensino dos saberes necessários para a formação crítica. Além disso, o (a) docente deve se colocar no mesmo patamar dos discentes, sendo ambos produtores de conhecimento, o que dará um grande passo para a construção da noção de equidade social. Também reforçam o princípio da justiça curricular, a ancoragem social dos conteúdos e a articulação com o projeto pedagógico da escola.

A justiça curricular refere-se à escolha das práticas corporais a serem investigadas, à seleção de atividades de ensino, às formas de avaliação de forma a garantir o espaço de todos a fim de validarem sua cultura, expressarem a sua opinião, experimentarem suas ideias, analisarem os efeitos de sua intervenção, consolidando, assim, a pedagogia do dissenso. O segundo item indica que os temas a serem abordados devem estar articulados com os locais onde se produzam os significados do assunto em tela e, por fim, enquanto agente cultural, o professor deve articular seu projeto aos objetivos e metas traçados pelo coletivo da escola.

A fim de garantir o diálogo entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, Neira e Nunes (2009a) defendem alguns encaminhamentos didáticos para a prática docente no desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física. O primeiro deles é o *mapeamento do patrimônio da cultura corporal dos estudantes*. Esse é o ponto de partida para uma ação comprometida com a diferença cultural. Isso significa levantar as

práticas da cultura corporal presentes na comunidade (danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras), os marcadores identitários que as caracterizam e o modo como a comunidade as significam. Para os autores, essa ação é imprescindível na seleção da manifestação a ser tematizada no projeto e também no levantamento dos saberes do grupo a respeito do assunto. Os autores enfatizam que a partir dos dados coletados no mapeamento é que o professor problematiza o assunto a ser investigado.

Não há uma sequência pré-determinada a seguir, apenas sugestões de ações que possam garantir o reconhecimento da diferença e dos modos de regulação das relações de poder que caracterizam as práticas. Dentre as ações, a *ampliação* e o *aprofundamento* dos saberes referentes à prática corporal estudada permitem aos alunos conhecer aspectos culturais referentes à política, história, saberes populares, científicos entre tantos assuntos que o trabalho possa requerer.

Baseando-se no conceito de cultura dos Estudos Culturais, nos quais ela é entendida como um campo de luta pelo poder de definir os significados da realidade, os autores indicam a ação da *ressignificação*. Se o controle do significado está em constante conflito, os alunos poderão perceber que não existe uma verdade absoluta sobre nada. Assim, são convidados por meio de problematizações e debates a produzirem novas formas de vivenciar a prática em questão, em conformidade com as formas de regulação que ocorrem no âmbito das aulas e relacionarem esse processo com a própria prática investigada e a sociedade mais ampla.

O *registro* dos diversos acontecimentos ocorridos durante o projeto contribui com a *avaliação*. Por ser praticada durante todo o processo, ela tem por finalidade reajustar o processo e contribuir para que tanto os discentes como o docente possam compreender a dinâmica da construção dos significados. Esclarecem os

autores que há uma cronologia de acontecimentos. Esses encaminhamentos podem ocorrer simultaneamente e a qualquer tempo do processo.

Para Canen e Oliveira (2002), propostas curriculares baseadas nas concepções dos Estudos Culturais contribuem para que se formem docentes comprometidos com as lutas da sociedade multicultural. Enxergar a prática pedagógica como construção discursiva leva em consideração intenções voltadas para o desafio da desconstrução das desigualdades e preconceitos. Nos tempos atuais, de pluralidade e choque entre diferentes culturas, a escola e a formação de novos professores não podem ignorar a questão multicultural.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O primeiro ponto analisado foi a conduta tomada pela docente durante o início da aula. Todas as aulas começavam com a realização da chamada, indicando marcas dos mecanismos de controle que a escola obriga seus sujeitos a realizarem. Se a chamada é um mecanismo de controle, a forma como se executa pode indicar resistências. Até o término da chamada, a professora deixava os discentes livres, sem tomar nenhum posicionamento acerca dos conflitos e das relações existentes ou oferecer alguma situação didática. Dentro deste momento, se observou a ideia de Foucault (2010), deixando clara a movimentação do poder cambiante entre as partes relacionadas, cenário no qual foi possível escutar o eco de diferentes vozes.

Este posicionamento não foi exclusivo neste momento das aulas. Em outros períodos, permeados por debates e discussões, a docente não tomou partido, impondo saberes. Se por um lado, foi possível escutar diferentes vozes, por outro, a professora deixou os debates à revelia, desorganizados, sem o direcionamento para o desenvolvimento do projeto, principalmente no tocante à enunciação da diferença, fato que indica a presença do

laissez-faire, que marcou a prática da Escola Nova. Estes momentos contribuíram para a marcação da diferença, pois ocorreram atos de discriminação, preconceito, regulação e opressão entre os discentes.

Talvez a falta de experiência da docente recém-egressa na rede pública e em início da sua carreira explique essas ações. Outra possibilidade pode ser a significação que faz acerca de algumas noções conceituais que ancora o currículo cultural como a voz, resistência, dissenso entre outras. Há ainda o modo como a cultura escolar opera esses momentos. Nesse ponto, Hall (1992) ajuda a compreender essa contradição. Explica o crítico cultural que as identidades são contraditórias e constituídas por múltiplos discursos. Um sujeito carrega várias identidades, algumas até o oposto da outra e que estão mal resolvidas, influenciando o seu cotidiano. No atual cenário escolar, confundem-se práticas de liberdade com práticas opressoras pelo simples fato de ser passíveis de manifesto.

Ao fim da chamada, a docente entra na luta para ter sua voz escutada por todos, o que, de início, não foi alcançado. Era apenas mais uma buscando seu espaço, igualando ou confundindo as vozes docente e discente no mesmo patamar. Esta posição conflitante gerou desconforto para a docente, que não foi reconhecida em sua posição de sujeito professora, tampouco fez valer seu direito de manifestar-se. Aqui ocorreu mais uma confusão entre as posições que os sujeitos ocupam com a igualdade de direitos entre docente e discente, como sugerem Neira e Nunes (2009b) e Silva (2009).

A docente perambulou por algumas práticas próximas e outras distantes do que se encontra no referencial teórico do currículo cultural da Educação Física, sem, no entanto, abandonar os estudos sobre a proposta pedagógica. Se na chamada a professora não fez intervenção, nos momentos dos debates sistematizados, observaram-se diferentes posicionamentos. Em alguns

momentos, a professora garantiu que se expressassem os diferentes saberes integrantes do espaço, ocorrendo a valorização e a equidade tão esperada. Já em outros, os que envolviam conflitos identitários, a professora se posicionou de forma neutra e/ou distante, deixando os alunos à baila de suas próprias condições e características, sendo quase sempre um caminho para a rotulação de certos sujeitos e a afirmação de algumas identidades vistas como normais e corretas, ações que acabam por dificultar a compreensão das identidades como híbridas, multifacetadas e em constante construção (CANEM; OLIVEIRA, 2002).

Se os conflitos foram trabalhados de forma desigual, os processos de ressignificação foram fortemente incentivados mediante problematizações decorrentes dos debates. Por ouvir diferentes saberes sobre o mesmo objeto, a docente possibilitou aos discentes situações potentes para a compreensão do modo como as coisas do mundo são constituídas. Do mesmo modo, gerou o reconhecimento de alunos que ajudaram a ampliação do conhecimento de outros, valorizando a sua diferença e o espaço coletivo.

O *mapeamento* do patrimônio da cultura corporal dos alunos foi obducto da análise da prática pedagógica, pois a docente já havia feito isso no ano anterior. Esse foi outro ponto contraditório, pois como indicam Neira e Nunes (2009b), esta prática deve ser constante, pois a cultura está sempre em transformação. Em função das análises da professora do projeto da escola e de seu mapeamento, a prática corporal desenvolvida foi a capoeira.

A *ressignificação* foi muito enfatizada durante todo o projeto. A docente parece entender que os diferentes saberes não podem ficar postos à margem das discussões. Isso ficou evidente nas falas dos alunos: “Todos têm maneiras certas de pensar” “Vamos ouvir o que o outro tem a acrescentar a nós”. “Não é apenas

o nosso conhecimento que presta, vamos pensando e analisando as diferentes formas de pensar e vendo ao que nós nos igualamos, sem dizer e achar que o outro é menos importante”.

Em seus momentos de indução à problematização dos conflitos e debates surgidos durante o projeto, como já citado acima, a docente fez com que os alunos se colocassem em discussão e compartilhamento de saberes, realizando a desconstrução de ideias hegemônicas e ressignificando-as. Os alunos foram aos poucos produzindo outras ou próprias formas de movimentarem-se na capoeira, conforme ganhavam confiança e compreendiam a sua participação como importante, atuando como sujeito ativo-crítico.

Durante a execução do estudo, a *ampliação* ocorreu de forma intensa por conta das trocas dos alunos. Isso fez com que os encaminhamentos de *ressignificação e ampliação* estivessem presentes em todos os momentos dos projetos, tendo momentos mais claros e outros mais sutis, mas sempre presentes. Enquanto prática sistematizada, a *ampliação* ocorreu apenas com a amostragem de um vídeo, no qual os alunos confrontaram seus modos de execução e criação de movimentos com os presentes no documentário. Entendemos que o vídeo foi pouco explorado pela docente, afinal, temas candentes no âmago das aulas, que envolviam a identidade e a diferença, poderiam ser abordados com as cenas assistidas.

Em se tratando da ideia de sujeitos pesquisadores, podemos dizer que este ponto foi bem tênue entre a teoria e a prática pedagógica. Em primeiro lugar, a docente induz todos os alunos a realizarem pesquisas iguais durante todo o transcorrer do desenvolvimento do projeto. Tudo isto sem a explicação do que e o porquê isto está sendo feito, ficando o ato de pesquisar e da pesquisa como pontos não explicados, logo, desvalorizados. Para completar, os alunos manifestaram

sua trajetória de sujeitos passivos fomentadas na escola, pois todas as explanações foram feitas mediante a leitura de algum texto pesquisado, de forma fidedigna, enquanto os demais recebiam a criticada educação bancária ou resistiam a ela. Vale ressaltar que também não houve a orientação por parte da docente quanto às formas de pesquisa e busca das fontes, jogando os alunos “aos leões”. Tampouco ocorreu a limitação por parte da docente em dizer que apenas seriam aceitas pesquisas em textos e apresentadas por intermédio de leitura. Isso coube aos alunos.

O fato praticado pela docente exposto no parágrafo acima reforça aspectos marcantes das pedagogias excludentes que marcam a diferença. Quem lê com facilidade possui uma grande vantagem em relação a quem não domina o ato da leitura. Do mesmo modo, a busca das fontes favoreceu os que puderam acessar a internet. Ao não possibilitar outras linguagens para a comunicação nem orientar os alunos, a docente favoreceu a marcação da diferença. Além disso, essa prática gera desatenção por parte dos alunos. Se a intenção era propor algum momento de *aprofundamento*, podemos dizer que ele ficou nas intenções.

Durante a análise do material coletado, observamos que a turma propicia mais tranquilidade para a docente nas atividades denominadas práticas. Parece que nesse momento a própria prática gera a regulação das identidades. Esta constatação foi corroborada pela docente, visto que a mesma tem o hábito do registro e a análise das suas escritas. Seguindo as formulações de Freire (1979), para quem o registro é algo de extrema importância para a arte de lecionar, a professora realizou no percurso anotações e filmagens, que também foram partilhados com o pesquisador. No entanto, não houve indicadores a respeito da avaliação das diversas significações realizadas pelos alunos, tampouco se os objetivos por ela propostos foram

alcançados. Aqui, mais uma vez, a professora fez outras traduções do currículo cultural da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de sociedade multicultural e políticas multiculturalistas, esta pesquisa procurou analisar o modo como o currículo cultural da Educação Física é colocado em ação. Para tanto, foi feita uma etnografia em uma escola da rede municipal de São Paulo, que atende a diversidade cultural, durante o desenvolvimento de aulas caracterizadas pela professora, sujeito da pesquisa, como em acordo com o currículo cultural de Educação Física.

Nesta pesquisa, os dados coletados propiciaram a realização de algumas inferências. Pode-se dizer que as significações que a professora fez da proposta curricular em cena foi hibridizada com outros currículos e discursos sobre a educação, as crianças e a escola.

Em relação aos encaminhamentos característicos do currículo cultural, percebemos que a professora deu grande ênfase aos processos de *ressignificação*, possibilitando aos alunos perceberem-se enquanto produtores de cultura. Essa ação também permitiu a compreensão de que a cultura não é estática e muito menos orgânica, mas que seus significados são produzidos pelas relações sociais que cada grupo cultural elabora e são definidos nas relações de poder e, por isso, sujeitos a novas significações.

Se a ação de ressignificar foi marcante, a de *ampliação* ficou confusa. O que se viu foi apenas um momento sistematizado e pouco explorado. A ênfase ficou na leitura dos movimentos realizados por capoeiristas, enfatizando aspectos nominais e procedimentais. A leitura das identidades ficou à revelia. A *ampliação* ocorreu, na maioria das vezes, por conta da socialização que os alunos realizaram o que não desmerece a ação docente. Em relação ao *aprofundamento*, esse foi realizado por meio de pesquisas

solicitadas aos alunos, as quais também não foram sistematizadas pela professora. O modo como a ação de *ampliação* e a de *aprofundamento* foram realizadas não permitiu que a professora realizasse a *ancoragem social dos conteúdos*. Mais uma vez, alguns pontos da pedagogia foram hibridizados.

Também foi possível observar a ação de *registrar* da professora. Apesar de manter seus apontamentos como fonte para as aulas, não ficou evidenciada a *avaliação* das aprendizagens dos alunos quanto aos saberes provenientes da capoeira, tampouco as significações dos alunos em relação à identidade e a diferença. Como decorrência dos distanciamentos teóricos que a professora realizou, surgiram situações de injustiças e opressões entre os alunos, que ocorreram sem a intervenção docente.

Embora tenham sido encontrados pontos distantes da proposta do currículo cultural da Educação Física, a docente gerou situações de integração e reconhecimento do Outro. Nas aproximações com o referencial teórico adotado, observamos que a docente encaminha os discursos e as atividades para que as mesmas se adequem às políticas “inclusivas”, fazendo do multiculturalismo um aliado. Pode-se afirmar que o princípio da *justiça curricular* garantiu com que fossem ouvidas as diferentes vozes, de modo que as mesmas ecoassem por toda a sala e fossem escutadas por todos os presentes, realizando a valorização e reconhecimento da diferença, sem taxá-las como inferiores ou superiores. Do mesmo modo, a construção do projeto realizado partiu de seu *mapeamento*, mantendo o contato da escola com a cultura dos discentes. Por aqui, a escola abriu portas para a valorização da diversidade cultural e a ruptura com modelos hegemônicos de conhecimento. Enquanto produto da cultura negra, a capoeira ocupou espaço produzido pela cultura branca.

Se a cultura é um campo de luta pela significação e os significados estão em constante transformação, a prática analisada pode ser entendida como um híbrido

de tendências curriculares. Afinal, a professora, defensora do currículo cultural de Educação Física, é também sujeito de longa data dos processos de escolarização que vivenciou na escolarização básica, no ensino superior e agora, como docente, nas reuniões coletivas que participa. Ela é sujeito de muitos discursos marcados por poder que visam o controle do significado do que venha a ser escola, currículo, Educação Física, sociedade etc. Ela também é sujeito da cultura, portadora de múltiplas identidades, fragmentadas e cambiantes. Desse modo, não se pode negar suas tentativas de êxito, suas angústias decorrentes do fracasso observado e suas alegrias pelos objetivos alcançados. Como defendem os propositores do currículo cultural da Educação Física, a docência é uma *artistagem*. Cabe aos artistas do currículo analisar suas aproximações e distanciamentos teóricos e os efeitos que esses movimentos geram em sua prática

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract

The present study concerned with the educational situation of Physical Education in the school environment, having as suggestion and defense the post-critical cultural curriculum, as more suitable for the development of discipline in schools nowadays, aimed to analyze the pedagogical practice of a teacher who newly joined the municipal network of Sao Paulo, and said to translate and share the same theoretical assumption of the work. To this, was based on descriptions of critical ethnography in Kincheloe and McLaren (2007), performing a non-participant observation where the observer does not participate and does not alter the natural progress of the locus. Linking the actions taken

with the ideas of Silva (2009 and 2011) in the discussion of the curriculum, Hall (1992, 1997 and 2011) in the formation of identities and Neira and Nunes (2006, 2009th and 2009b) on the cultural curriculum of Physical Education.

Keywords: School physical education. Curriculum. Pedagogical practice.

A PRACTICA PEDAGÓGICA DE UM CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCACION FISICA

Resumen

En la practica pedagogica de la pluralidad cultural en la educacion basica se a ampliado la divulgacion y la practica pedagogica cultural de la educacion fisica. Frente a este cuadro el presente estudio analizo la actuacion de una profesora recién egresada de la red municipal de san pablo, la que dice colocar en accion un curriculum de acuerdo a los puntos teoricos de la pedagogia. Fue realizada una etnografia critica de acuerdo a las descripciones de kincheloe y mclaren (2007) y las tecnicas propuestas por flick (2009). El analisis del material empirico fue hecha a partir de las discusiones producidas en el area de los estudios culturales, principalmente las teorias curriculares propuestas por silva (2009-2011) y de los estudios de neira y nunes (2006-2009a y 2009b) respecto al curriculum cultural de la educacion fisica. Los resultados indican que las relaciones de poder y los procesos significados recontextualizan la practica pedagogica, convirtiendola en un hibrido de tendencias curriculares.

Palabras clave: La educación física escolar. Curriculum. La práctica pedagógica.

REFERENCIAS

CANEM, A e OLIVEIRA, A.M.A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. 20º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Educação como pratica da liberdade*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRIGNON, C. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8º. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, FACCED/ UFRGS, (1997).

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

KINCHELOE, J.L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009 a.

_____. *Praticando Estudos Culturais na Educação Física*. São Paulo: Yendis, 2009b.

MOREIRA, A,F,B; e CANDAU, V,M. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003.

SILVA, T.T. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. A produção social da identidade e diferença: In: SILVA, T. T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. 2011

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Enviado em 18 de Fevereiro de 2014.

Aprovado em 23 de junho de 2014.