

# **O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO: EFEITOS NAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DOS ESTUDANTES SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS E SEUS REPRESENTANTES**

Marcos Ribeiro das Neves

## **Resumo**

A presente investigação procura identificar os efeitos do currículo cultural nos sujeitos da educação, através da análise das significações elaboradas sobre as práticas corporais tematizadas, bem como sobre seus representantes. Enquanto projeto formativo, o currículo cultural pretende influenciar na constituição de identidades solidárias e a favor das diferenças. Afinal, na luta por uma sociedade menos desigual, o currículo se configura como um artefato cultural importante, pois nele se forjam os cidadãos e cidadãs. É por meio dele, também, que determinados saberes são validados enquanto outros ficam à margem. Na perspectiva cultural da Educação Física, o currículo visa a construir uma proposta onde os distintos patrimônios culturais corporais sejam reconhecidos através da tematização das práticas corporais que coexistem no cenário social, bem como a valorização dos significados produzidos por seus representantes. Para a realização da pesquisa, foi desenvolvida uma etnografia e uma autoetnografia de aulas de Educação Física culturalmente orientadas em escolas públicas da capital paulista. O material produzido foi submetido à análise cultural e confrontado com a teorização pós-crítica. De um modo geral, os resultados permitem afirmar que o currículo cultural em ação exerce uma influência nas significações proferidas pelos estudantes acerca das práticas corporais tematizadas e os sujeitos que delas participam. Contrariando as expectativas iniciais que centravam o processo nas atividades de ampliação mediante o contato com outras representações, o processo de ressignificação acontece desde o mapeamento, perpassa as vivências e se fortalece, de maneira especial, naquelas atividades de aprofundamento em que são desenvolvidas situações didáticas voltadas para a desconstrução de representações pejorativas. Também se concluiu que os professores exercem um papel fundamental nesse processo ao se mostrarem abertos às representações dos estudantes, sem imposição de significados e garantindo-lhes o espaço para livre expressão.

**Palavras chave:** Educação Física. Currículo. Representações Culturais. Significações.

## **Introdução**

A opção por esse referencial teórico das teorias pós-críticas, mais que uma identificação é uma posição ideológica e política que está conectada de alguma forma com a minha trajetória de vida e minha forma de ser e viver.

É verdade que nos relatos de experiência publicados nos livros “Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – Volumes I e II”, “Praticando Estudos Culturais na Educação Física” e no site do GPEF<sup>1</sup>, abundam indícios desses efeitos. Cruz (2009), por exemplo, desenvolveu um projeto no horário do intervalo entre as aulas da escola, identificando como as relações de poder atuam nesse espaço e para isso propôs diferentes possibilidades de intervenção. Após realizar uma assembleia com os atores envolvidos no currículo e definir diferentes ações coletivas, afirma que “o currículo, ao ganhar vida em meio aos diversos cenários escolares, contribui de forma decisiva na formação das identidades dos cidadãos formados pela escola” (p. 142).

O trabalho de Reis (2009), intitulado “Os diferentes sentidos da capoeira”, descreve que “algumas representações foram construídas, reconstruídas e, em muitos momentos, transformadas devido à complexidade dos assuntos abordados” (p. 167). No trabalho “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”, Neves e Escudero (2012), depois de descreverem as ações didáticas desenvolvidas, afirmam que os alunos “ao terem contato com diferentes discursos sobre os negros e ao saber das próprias pessoas seus saberes e toda sua luta para sobreviver”. Os estudantes mudaram seus discursos que antes inferiorizavam esse grupo cultural. E finalizam a escrita afirmando que “ao final do projeto, identificou outras subjetividades sendo produzidas” (p. 63).

Em relato de experiência que tematizou a pipa, Salomão et al. (2016) descrevem que o professor e os estudantes sentiram na pele o preconceito que as gestoras da escola exteriorizavam por escolherem essa brincadeira, dizendo: “que é um perigo o cerol! É proibido!”. A prática corporal era narrada por alguns estudantes como coisa de menino e ao final do trabalho outros se posicionavam produzindo novos significados sobre a pipa. Segundo eles, as pessoas precisavam entender que “a pipa é uma arte, precisam estudar com a gente para não falar besteira”.

Ao tematizar o funk em uma escola da rede estadual da cidade de São Paulo, o professor Felipe sofreu resistência dos docentes e de outros atores do currículo. Em certo

---

<sup>1</sup> Disponíveis em: <http://www.gpef.fe.usp.br>.

momento do trabalho, uma das mães dos estudantes chegou com uma Bíblia na mão questionando o professor de tal ação, dizendo que foi muito difícil fazer a filha deixar de gostar da dança e com o trabalho dele a garota voltou a curti-la. Em outros locais, ainda, percebeu que o funk parecia o demônio da escola diante do discurso pastoral que entra em ação. Ao finalizar, descreve que alguns estudantes tiveram sua voz reconhecida diante de um contexto que muitas vezes se sentem estranhos (QUARESMA; NEVES, 2016).

Os documentos supracitados fazem alusões a modificações nas significações dos discentes a partir de constatações empíricas, sem entrar em detalhes sobre como isso acontece.

O contato com esses materiais fez surgir algumas questões: Quais seriam os possíveis efeitos do currículo cultural de Educação Física em ação? Quais são as significações produzidas pelos sujeitos a partir da tematização de uma determinada prática corporal? Na tentativa de encontrar respostas, foram consultadas diferentes bases de dados sem obter sucesso, o que nos levou à realização do presente estudo, com o objetivo de analisar o processo de significação e ressignificação empreendido pelos sujeitos com relação às práticas corporais (e aos seus praticantes), privilegiadas no currículo cultural da Educação Física.

Os estudos sobre o currículo ratificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente as representações<sup>2</sup> construídas. Aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996; 2007), e assim, ganha relevância toda investigação que evidencie seus possíveis efeitos, ao colocar sob análise os conteúdos abordados, a maneira com que são desenvolvidas as atividades de ensino e como todo esse processo de (res)significação mobiliza e leva os sujeitos a assumirem determinadas posições de sujeito.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar

---

<sup>2</sup> 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, 2013, p. 17).

conhecimentos (SILVA, 2007), é importante afirmar que o contato com determinados “textos<sup>3</sup>” culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conteúdos veiculados, influência nas formas de interpretar o mundo, comunicar ideias e sentimentos, contribuindo para a formação de diferentes representações culturais.

Nos termos da presente pesquisa, a preocupação recai sobre as práticas corporais enquanto artefatos culturais distintivos, alocados no currículo da Educação Física como objetos de estudo. Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, as brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas são concebidas como textos corporais, configurando formas de expressão, produção e reprodução de significados culturais (NEIRA; NUNES, 2006).

Para os Estudos Culturais, (movimento teórico que analisa como a cultura constitui a vida das pessoas), revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas significações e ressignificações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON et al., 1995).

Em tempos de repetidas críticas aos diversos modelos curriculares em voga e diante da tentativa de transformar a realidade social brasileira, o processo discursivo posto em ação pelo currículo como um todo e do componente Educação Física em específico, assume um papel fundamental. A análise dessa dinâmica mediante um conhecimento mais profundo das lutas por significação que ela oculta ou explícita poderá suscitar movimentos em prol da melhoria ou modificação na educação. Por isso, a importância de se realizar a presente pesquisa dada a possibilidade de conhecer os efeitos do currículo cultural de Educação Física.

O estudo realizado analisa o trabalho de professores que afirmam colocar o currículo cultural de Educação Física em ação. Um deles, o próprio pesquisador, que trabalhou em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no bairro da Vila Maria, e agora leciona em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Paulo (CIEJA), no bairro de Campo Limpo.

---

<sup>3</sup> Ampliando a definição mais comum de que um texto é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido, nos Estudos Culturais, o conceito de texto é submetido a uma mutação. Ao invés de designar um lugar no qual os significados são construídos em um único nível de inscrição, quanto menos em um único artefato, o texto funciona como uma intercalação de níveis.

O segundo foi o acompanhamento de um projeto em uma escola pública da Rede Estadual onde o pesquisador acompanhou o trabalho realizado por um professor que afirma colocar o currículo cultural em ação. E o terceiro, foi acompanhar um docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde o professor atua nos anos finais do Ensino Fundamental. A turma que foi acompanhada nunca teve aula com esse professor e não teve contato com o currículo cultural, o que sinaliza a possibilidade de identificar outros deslocamentos discursivos.

Pensando em evidenciar a multiplicidade de fatores que envolvem uma decisão curricular, inicialmente, discorri sobre o currículo em diferentes tempos históricos, suas mudanças e lutas no interior da cultura. De forma geral, essa escolha também se deu pela constatação de que muitos docentes da área têm dificuldade de conectar o currículo ou suas ações na escola a um modelo de sociedade, e ainda, não compreendem que os diferentes projetos de escola influenciem na formação do cidadão.

No segundo momento, dissertei a respeito das diferentes teorias curriculares da Educação e suas possíveis ligações com os tempos históricos, com os sujeitos que almejam formar e as mudanças decorrentes de lutas políticas no tecido cultural. Na literatura acessada, quisemos destacar as características de cada uma delas, suas relações com o modelo de sociedade em voga e a mudança de olhar quando diferentes pesquisadores começarem a investigar o mesmo fenômeno e pensar sobre.

Isso se deu pelo meu contato com a literatura e por escolha política de dialogar com os pensamentos de determinados autores. As gavetas que foram abertas no momento da escrita e o atravessamento que tive com outros autores em um determinado tempo e espaço que puderam produzir esse encontro resultando nessa produção, que poderia resultar em outro trabalho, caso outros autores compusessem o diálogo.

Para finalizar, no terceiro momento, discorremos sobre a trajetória do campo da Educação Física e suas (des)conexões com a contemporaneidade e, ainda, a respeito da contribuição do currículo cultural de Educação Física nos tempos atuais, seu campo teórico e seus alicerces, caminho esse que está representado no quadro e na figura abaixo.

## **Método de Pesquisa**

Os métodos analíticos empregados pelos Estudos Culturais buscam diálogo em qualquer campo teórico que colabore para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Sua proposta pode ser vista como uma “bricolagem” de métodos de pesquisa (NELSON et al., 1995). Ao questionar as formas positivistas de produzir conhecimento, os Estudos Culturais valorizam “[...] o ato de ‘situar’ objetos particulares para análise [...]” (FROW; MORRIS, 2008, p. 321), recorrendo a múltiplas leituras de mundo para compreender como se constroem as representações atribuídas a qualquer prática cultural, no caso em tela, as manifestações corporais privilegiadas pelo currículo da Educação Física, bem como seus praticantes.

O projeto intelectual dos Estudos Culturais está sempre marcado, em algum nível, pela preocupação e envolvimento com as questões sociais,

[...] partindo do particular, do detalhe, de um pedacinho da existência comum ou banal, para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais que se entrecruzam e os permeiam (FROW; MORRIS, 2008, p. 327).

A bricolagem de métodos busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a presente investigação. Kincheloe (2006) definiu a bricolagem como um modo de investigação multimetodológico que busca interpretar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, confrontando-os com distintos referenciais teóricos. Em trabalho posterior, Kincheloe (2007) explica que o termo bricolagem é compreendido como o emprego de variados métodos e estratégias à medida que se tornam necessários no desenrolar do estudo.

A opção pela etnografia, nos moldes propostos por Denzin e Lincoln (2008), deve-se à necessidade de recolher as experiências curriculares dos participantes no exato momento em que ocorrem e por permitir o reconhecimento das representações que os sujeitos elaboraram acerca das situações vividas. Durante o caminho, foi necessário repensar a pesquisa, sensível a outros elementos que foram emergindo. Por isso, recorreremos à autoetnografia, que é uma espécie de autonarrativa, uma possibilidade de o sujeito narrar-se e emergir nessa cultura (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009). A junção da etnografia com a autoetnografia permitiu ampliar as experiências didáticas com o currículo cultural.

## Procedimentos Metodológicos

Os Estudos Culturais tendem a utilizar cada vez mais às técnicas de análise textual, empregar uma diversidade crescente de fontes, utilizar métodos de forma mais eclética e trabalhar com a problemática da relação entre o pesquisador e a prática cultural que está sendo investigada (FROW; MORRIS, 2008).

Nesta pesquisa, para uma compreensão mais apurada dos efeitos que o currículo pode gerar nos sujeitos da educação, foi realizada a observação participantes de aulas de Educação Física em escolas da rede pública de ensino do município de São Paulo, entrevistas semiestruturadas com estudantes e demais agentes no contexto da observação participante e coletados materiais que subsidiaram a ação didática (planos de ensino, diários de classe e atividades). Também, o professor pesquisador coletou informações de uma página secreta na rede social *Facebook* na qual se comunicava com os alunos. Buscando compreender o processo de significação empreendido pelos sujeitos diante dos conhecimentos abordados acerca da prática corporal, foi importante analisar como as atividades de ensino influenciam na marcação social que discursivamente produz a identidade e a diferença referentes às manifestações corporais e de seus praticantes.

A análise cultural foi a maneira escolhida para interpelar os discursos proferidos pelos estudantes no decorrer das aulas e por ocasião das entrevistas. Procuramos ouvir os sujeitos para conhecer suas visões e compreender os pressupostos que sustentam seus argumentos.

Além disso, outros elementos ajudaram na análise, quando algumas atividades de ensino foram utilizadas para que os estudantes pudessem se manifestar e, com isso, identificar a maneira que os deslocamentos discursivos aconteceram durante a tematização. Estes, de uma forma ou de outra, estiveram presentes na pesquisa, especialmente no diálogo de maneira informal, na narração dos estudantes e também nas pistas que os professores nos deram acerca dos acontecimentos das aulas.

Para Kincheloe (2006), a inter-relação do olhar do pesquisador com múltiplos olhares possibilita a produção do conhecimento de forma aberta e constante, ou seja, a bricolagem propõe que o conhecimento esteja sempre em transformação de acordo com o contexto e com as diferentes perspectivas sobre ele.

Como o próprio pesquisador é um professor que coloca em ação o currículo cultural de Educação Física, os significados produzidos pelos estudantes a partir das suas aulas, também se transformaram em objeto de análise. Assim, produzir conhecimentos a

partir da própria prática pedagógica se aproxima da autoetnografia. O investigador, em certa medida, é sujeito da sua própria pesquisa, o que permite colher dados importantes sobre o entendimento do seu trabalho. Ele está imerso no contexto escolar, vivencia e faz outras leituras do cotidiano, além dispor de diferentes canais de comunicação com os vários atores do currículo, coisas que podem levar tempo para se perceber quando se está imerso em outra realidade e se tornam mais difíceis de conseguir.

A escolha da autoetnografia também propicia que o pesquisador produza registros mergulhado em diferentes sensações. Nesse sentido,

[...] é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009, p.134).

Os dados gerados permitem que o pesquisador realize uma interpretação e se posicione perante o próprio trabalho entretecendo suas análises com a literatura. Esse método se apresenta como uma alternativa importante para pesquisar a própria prática, compreender o próprio projeto, permitindo que o trabalho transforme seu relato em método científico ao sistematizar uma realidade subjetiva produzida em seu contexto de trabalho. (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009).

A autoetnografia possibilitou-nos descrever nosso próprio relato e observá-lo, procurando distanciar-nos dele para analisá-lo com base no referencial teórico das teorias pós-críticas, realizando uma autoanálise e assumindo um posicionamento autorreflexivo, de modo a identificar por quais discursos nosso próprio pensamento se encontra atravessado e constituído. Além de produzir conhecimento de força inversa, ou seja, do chão da sala de aula para a academia, embora entendamos que inexitem fronteiras ou dicotomia entre teoria e prática.

A escolha por esse método nos parece importante para lidar com certa ruptura de elementos característicos quando se pensa em entrevista, entrevistado e entrevistador. O rompimento da barreira em parte da pesquisa pode ser um momento importante para trazer outras contribuições que provavelmente não seria possível identificar quando estamos em outra posição de sujeito.

A autoetnografia diminui a relação e a tensão desse momento fatídico e estabelece conexões mais próximas com o momento da pesquisa, nesse jogo discursivo, a pesquisa se realiza a todo momento e permite que o pesquisador identifique gestos, olhares e diferentes textos que dão pistas para o entendimento do trabalho, em outras palavras,



permite exorcizar alguns fantasmas e pensar outras possibilidades menos fidedignas e mais artísticas no momento da entrevista, no qual “[...] podemos pensar sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação.” (SILVEIRA, 2007, p. 123).

Pesquisar a própria prática pedagógica e no final avisar os estudantes ou não sobre a pesquisa diminui a tensão e a necessidade de o entrevistado resistir a respostas de forma sutil, impostas por relações de poder entre entrevistador e entrevistado, professor e estudante, diminui a tensão na qual o entrevistado fica encurralado e acaba se apropriando de diferentes estratégias de fuga para escapar daquilo que o pesquisador deseja ouvir e que muitas vezes, induz a um jogo de cartas marcadas.

O campo teórico que atravessa esta pesquisa e o currículo cultural de Educação Física rompem com o desejo moderno de entrevistadores têm medo do silêncio, das fugas, dos desvios de assunto e dos subterfúgios para tentar, ao seu modo, lançar olhares para outros textos que compõem a cena da pesquisa e os emaranhados onde o poder se estabelece. Nas entranhas, nos burburinhos, nas fofocas, no desabafo, nas piadas, ironias e risadas que acontecem durante as aulas, até o silêncio é um ato político que agora poderá ser analisado.

A autoetnografia alinhada a diversos momentos de entrevista se apresenta como uma possibilidade interessante de percepção de sentidos, de efeitos discursivos e de momentos onde emergem diferentes significados e produzem-se outras identificações durante a prática pedagógica, a união desses procedimentos podem dar pistas para o que se quer pesquisar.

Na busca de trazer outras contribuições para a área e explorar outras possibilidades, optamos em acompanhar outros professores que afirma colocar o currículo cultural de Educação Física em ação. Para compor a colcha de retalhos, para entender o contexto da pesquisa e observar mais de perto, recorreremos à etnografia. Esse procedimento se apresenta como uma alternativa interessante para substituir métodos desgastados, tipologias massificantes e quantitativas, o método etnográfico tem sido frequentemente utilizado por pesquisadores de diferentes áreas, como em Educação e Educação Física. Pode ser utilizado, ainda, o termo inspiração etnográfica porque alguns etnógrafos defendem que para fazer etnografia é preciso adotar um tipo de protocolo com tempo e análise diferentes da adotado na presente pesquisa.

Essa maneira de pesquisar tem se mostrado importante porque “[...] o ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seu objeto de estudo” (FONSECA,

1998. p, 58). Nela, a análise com ênfase no cotidiano e na subjetividade revela uma possibilidade para se pesquisar o efeito do currículo nos sujeitos da educação. O autor defende que método etnográfico além de ser importante para a compreensão do mundo intelectual, fornecendo pistas interessantes para pesquisar a sala de aula e o currículo em ação.

Embora a comunicação na sala de aula seja entendida por todos, ou seja, de um modo geral as pessoas falam as mesmas palavras e isso é importante, existe na comunicação pela linguagem elementos que são mais complexos. Os discursos, gestos e olhares que os estudantes lançam para as práticas corporais podem dar indícios para entender como as relações de poder e a produção discursiva sobre o Outro têm produzido diferentes efeitos e como o currículo cultural pode contribuir para produzir outras formas de identificação. Afinal, se o movimento comunica algo, é uma linguagem, imerso em uma cultura, o pesquisador pode fazer leituras do professor que propõe a tematização de uma prática corporal e do estudante no momento em que gesticula, comunicando o que pensa sobre a manifestação que será investigada.

Nesta pesquisa, observamos estudantes, professores<sup>4</sup> e outros atores que estão presentes no currículo em ação, que participaram das aulas de Educação Física. Foram palco das nossas observações as experiências realizadas em quatro instituições públicas de Educação Básica, duas escolas municipais de Ensino Fundamental, uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio e um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos administrado pela Secretaria Municipal de Educação. Este, situado no bairro do Capão Redondo (Zona Sul), enquanto as demais se localizam, respectivamente, nos bairros da Vila Maria (Zona Norte) e do Jardim Esther (Zona Oeste), e no Jardim Ângela (Zona Sul), todas na cidade de São Paulo.

Lançamos nossos olhares a partir de um determinado campo teórico para entender como os discursos presentes na fala dos estudantes produzem diferentes formas de ver as práticas corporais e seus representantes, e como a prática pedagógica pode ampliar as possibilidades de significação, produzindo outras formas de ver as culturas. Por isso, a possibilidade de realizar pesquisa em contextos diferentes é importante. Afinal, o pesquisador

[...] ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Descentrando o foco de pesquisa dele para o

---

<sup>4</sup> Após a explicação dos objetivos e métodos utilizados na pesquisa, todos os envolvidos manifestaram sua concordância em participar.

outro, ele realiza *le détour par le voyage* — e só assim, completando o processo com a volta para a casa, alcança a reflexividade almejada (FONSECA, 1998, p. 65).

Nesses encontros, o pesquisador atento às diferenças analisa diferentes discursos para o entendimento da realidade daqueles contextos. Mesmos que estas sejam provisórias e cambiantes, são discursos que produzem vontades de verdade. Cabe ao pesquisador criar possibilidades de diálogo entre elas.

O próprio processo de desconstrução das representações culturais levado a cabo pelo currículo cultural apresenta uma ferramenta importante para o pesquisador analisar o contexto e entender a realidade da produção discursiva como fruto das relações de poder. Assim, alguns procedimentos didáticos característicos da proposta empregados pelos professores ajudam na realização da pesquisa.

Mesmo assim, como cada caso é um caso, isso somente faz sentido quando o pesquisador se apropria de métodos de outras áreas e ousa, criando possibilidades de análise, ainda que o método possa não ser aquele posto em ação pelos antropólogos e, de fato,

[...] provavelmente não poderá cumprir o método etnográfico ao pé da letra. Não terá a disponibilidade para passar horas a fio fazendo observação participante. (Muitas vezes, seu contato com o “nativo” é confinado à sala de aula ou consultório.) Não terá o luxo de passar “incógnito” entre seus nativos. Entretanto, poderá tomar de empréstimo alguns dos elementos descritos aqui — o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus “clientes” e interagir de forma criativa com eles (FONSECA, 1998, p. 76).

Nesse ato de criação que aproxima a presente pesquisa da Antropologia, transportando-a para o campo da educação, que o método da pesquisa etnográfica se torna uma possibilidade importante de diálogo. E demonstra um movimento de se repensar os limites que muitas vezes os métodos apresentam, por serem pensados em determinados tempos e locais distintos, nos quais a cultura se modifica constantemente. O que a nosso ver se torna positivo por dois motivos. Primeiro porque o que foi inventado deve ser usado e se for uma escolha do pesquisador no ato da pesquisa, também é uma decisão política. Segundo, porque alguns pesquisadores sentem a necessidade de se apropriar de outros métodos e devem fazê-lo, mesmo sabendo das condições impostas por outros campos do conhecimento para o uso de métodos próprios. Afinal, nesse processo já não é mais isso

e nem aquilo, mas um método híbrido, que pode ser utilizado com outra potência, uma etnografia “original”.

Em tempo, os estudos sobre os efeitos do currículo ainda são recentes e há muito que pesquisar no campo educacional. Afinal, se existem outras visões de sociedade, como descrevemos em outros momentos deste trabalho, e se a literatura apresenta três tipos de teorias curriculares e cada uma delas contribui na formação de sujeitos diferentes, precisamos entender mais os efeitos do currículo e como contribuem para formar ou produzir realmente o modelo de sujeito que queremos formar.

Nesse sentido, a pesquisa de inspiração etnográfica não se reduz apenas a descrever, registrar e relatar os fatos no momento da pesquisa, mas está imersa na construção dos dados, apresentando os efeitos do currículo e seu caráter político de mudança. E mesmo que a pesquisa apresente a flexibilidade e a possibilidade de se apropriar de outros métodos mais abertos alguns procedimentos serão adotados no ato da pesquisa, já que,

[...] há procedimentos recorrentes na prática etnográfica que devem ser considerados, como o processo de rotinização do trabalho de campo, que é certamente algo que ajuda substancialmente o pesquisador nessa tarefa, a leitura de outras etnografias, a revisão da literatura sobre o tema, a elaboração do seu projeto, do seu cronograma, assim como o diário de campo, que adquire certamente uma centralidade na pesquisa etnográfica (OLIVEIRA, 2013, p. 174).

Por isso, na presente pesquisa escrevemos um diário de campo, no qual anotamos, durante a observação das aulas, discursos, questões lançadas pelos participantes e tudo aquilo que os estudantes disseram sobre as práticas corporais e seus representantes.

Outras formas de registro foram utilizadas quando os professores organizaram atividades de ensino, como a escrita dos estudantes, na qual é possível observar a materialização de determinados discursos. Esse procedimento gerou momentos interessantes de aproximações e distanciamentos daquilo que estava sendo produzindo, permitindo identificar efeitos sobre os estudantes e professores pesquisados, ou seja, alguns possíveis efeitos do currículo.

Depois realizar os registros das aulas produzimos textos em forma de relato de experiência. Esses documentos foram confrontados com a teorização cultural, levando em consideração como categoria de análise os procedimentos didáticos do currículo cultural.

## **Análise Cultural**

Para interpretar os dados da pesquisa optamos pela análise cultural. A escolha se faz pela contribuição que o método pode oferecer para o campo que esse trabalho sustenta, os Estudos Culturais. Além do rompimento com o cânone que sempre esteve presente nas ciências positivistas, o deslocamento gerado por esse movimento teórico permite que a cultura seja analisada nos diferentes locais.

Como já descrevemos em linhas anteriores, para os Estudos Culturais, a cultura é o elemento central que constitui nossas vidas (HALL, 1997). É por meio dela que as pessoas vão aos poucos sendo inseridas e vão aprendendo o que devem ser, em outras palavras, é por meio da cultura que as pessoas vão constituindo suas identidades e dando significados às coisas do mundo.

Nesse movimento, tudo aquilo que se faz presente age como pedagogia. Silva (1999) descreve que esse movimento é fortemente influenciado pela “virada cultural”, como filmes, igreja, televisão, novelas, escola, teatros, visitas, *slam* e sarau, os quais agem como formas de educação, isto é, também são pedagógicas. Logo “[...] se a cultura é vista como pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural.” (SILVA, *ibid.* p.139).

Sendo assim, o trabalho científico também passa a analisar os diferentes locais que constituem a vida das pessoas utilizando qualquer artefato que possa influenciar na constituição das identidades. Para os Estudos Culturais, pouco importa se o objeto analisado possui protocolo de validação ou não, tudo que está na cultura é passível de análise.

Desde o seu surgimento nos anos 1950, na Inglaterra, os Estudos Culturais vêm se debruçando sobre as mais diferentes práticas culturais. No Brasil, principalmente na área da educação, diferentes pesquisadores realizam suas pesquisas a partir desse campo que se torna cada dia mais potente para se pensar a educação na contemporaneidade.

O currículo escolar, bem como os diferentes sujeitos, contextos e práticas e que envolve, é um artefato importante para se analisar sob a ótica dos Estudos Culturais. O caminho traçado pelos estudantes durante a escolarização obrigatória age fortemente na formação dos sujeitos, basta lembrar o longo tempo de permanência na instituição.

Nesse processo a linguagem, a cultura e o poder são centrais, o que está em jogo e a significação que vai sendo constantemente desestabilizada e deslocada por diferentes discursos. Os estudantes diariamente são subjetivados, os discursos que acessam nos mais diferentes locais da sociedade produzem vontades de verdade sobre as coisas da vida, no caso em tela, as práticas corporais e seus praticantes.

Sendo assim, a análise cultural pode contribuir porque, “[...] cabe, agora, examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produções de significados (e) discursos.” (WORTMANN, 2002, p.78). Esse procedimento pode trazer informações importantes para se pensar o efeito do trabalho pedagógico.

A linguagem tem um papel importante porque é por meio dela que as pessoas interagem através de um complexo sistema de signos, sem ela não seria possível a comunicação. Ademais, é o que dá sustentação ao diálogo e permite que os sujeitos interpretem o mundo de uma determinada maneira.

A sala de aula nos oferece inúmeros indícios sobre o fato. Embora as pessoas se comuniquem por signos, sua constituição, seu interior é fortemente marcado por diferentes culturas. No encontro letivo, nem tudo é igual, os significados que emergem durante a tematização de uma dada prática corporal podem suscitar narrativas preconceituosas ou elogiosas sobre o mesmo signo. Nesse movimento não podemos deixar de analisar as relações de poder que estão impregnadas na linguagem, na interação com o outro.

A análise cultural não se resume a descrever o trabalho como um campo passivo traduzido em meros registros. Apoiada na noção de representação cultural de Hall (1997), esse método permite analisar os diferentes circuitos de significação colocados em ação. Torna-se central o entendimento de como os significados e as práticas são construídas no discurso e, como o poder e a linguagem regulam condutas e ajudam a construir representações produzindo diferentes sujeitos. A questão da análise cultural, segundo Wortman (2002), é “penetrar nas linguagens” e “garimpar” os significados em uma multiplicidade de textos.

Ao se aventurar por esses campos não pretendemos desocultar ou denunciar o que supostamente possa estar escondido, o que se buscou com este trabalho foi simplesmente praticar Estudos Culturais como sugerem diferentes autores. Nesse campo teórico, os discursos não estão ocultos, estão em todos os locais produzindo diferentes efeitos de regulação e de resistência. Sendo assim, os Estudos Culturais nos ajudam a entender como a hegemonia se dissolve em todos os pontos de apego que constitui a identidade dos sujeitos e nos dá subsídios para pensar outras formas de ser e viver.

A análise cultural tem um caráter político, o que faz com que o analista se ocupe do contexto sócio-histórico particular em que se insere, mobilizando “[...] recursos teóricos e empíricos disponíveis para começar a construir respostas.” (MORAES, 2015, p. 7) Diante disso, os potenciais resultados buscam consolidar o que foi observado em

campo para comunicar de maneira analítica do contexto social (OLIVEIRA JUNIOR, 2017).

## 2.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao realizar uma breve reflexão sobre os registros das aulas e daquilo que observamos em campo, compreendemos que as significações proferidas pelos estudantes relacionadas às práticas corporais e seus representantes, tematizadas nas aulas de Educação Física, apresentaram um movimento de polissemia, de ampliação dos significados.

Entendemos que esse efeito se caracteriza de forma positiva, dado o campo teórico que sustenta a pesquisa e a posição política adotada em relação aos efeitos do currículo. Se não fosse assim, os referenciais teóricos sofreriam sérios questionamentos.

É esperado que essa visão sobre os efeitos do currículo seja realizada dessa maneira. O currículo cultural está apoiado no pensamento pós-moderno e, nesse sentido, o resultado não poderia ser outro. Diante disso, procuramos escapar dos desejos da modernidade quando aguardam que os efeitos das aulas ocorram para todos e da mesma maneira.

O ato de significar uma prática corporal e seus representantes está atrelado a uma cadeia de enunciados que extrapola os discursos acessados somente no currículo escolar. As representações culturais são produzidas discursivamente pelas diferentes pedagogias disponíveis na sociedade e esse processo ocorre em meio a relações de poder.

Reconhecemos, também, que os olhares lançados para os acontecimentos das aulas estão contaminados pelo campo teórico que sustenta nossa ação pedagógica e política. Diante desses limites, procuramos identificar algumas marcas e traços deixados durante as aulas sob minha responsabilidade e dos professores participantes do estudo, para então realizar algumas análises.

Os discursos que circularam nas tematizações analisadas permitiram identificar que o processo de significação colocado em ação, e que constitui o objeto desta pesquisa, ocorreu de maneira diferente do que se poderia imaginar.

Contrariando os resultados de pesquisas anteriores (NEIRA, 2014, 2015 e 2016c) que afirmavam que os efeitos do currículo cultural decorriam do processo de desconstrução, promovido em momentos pontuais, pude identificar que, desde o início da

tematização, os significados atribuídos pelos estudantes sobre as práticas corporais sofrem diferentes deslocamentos discursivos.

No período em que estive<sup>5</sup> imerso no campo deparei-me com diferentes narrativas proferidas até mesmo durante os momentos em que os professores mapeavam o universo cultural corporal da comunidade. As significações que emergiam na realização desse procedimento didático reverberavam o estranhamento dos estudantes quando o tema escolhido lhes causava incômodo. Podemos dizer que o ato de se incomodar e significar o objeto de ensino logo de início caracteriza uma fígada, um deslocamento daquilo que estava naturalizado.

Somente podemos entender os efeitos do processo de significação se tivermos ideia sobre quais posições de sujeito esse sistema apresenta, assim como, nosso posicionamento em seu interior. Pois, “[...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (WOODWARD, 2007, p. 17).

Tidas como representações no interior da cultura, as práticas corporais produzem significados sobre os grupos culturais que as produzem e reproduzem. Logo, são passíveis de serem significadas de forma preconceituosa pelos demais. Na sala de aula, isso ressoa constantemente diante das diferentes leituras que os estudantes realizam. As significações que lhes são atribuídas narram a outra brincadeira, a outra dança, a outra luta, o outro esporte, a outra ginástica (e os seus representantes) dentro de uma cadeia discursiva, ajudando a dar sentido à maneira como olhamos a nossa e as demais culturas.

Observamos que no momento da enunciação do tema feita pelo professor, a linguagem entra em ação como ato político, dando início a uma tensão. Significar o maracatu como “coisa do demônio”, falar que os circenses são “maloqueiros” e “pobres”, que o futebol é “coisa de homem” ou que a luta é “briga”, são alguns exemplos de como os significados emergiram nas aulas observadas. Ademais, o silêncio e outros modos de comunicação também revelam um olhar sobre as manifestações corporais manifestando maneiras variadas de significá-las.

---

<sup>5</sup> A escrita do texto foi analisada em parceria com o orientador, portanto, o tempo verbal é usado de uma maneira e na escrita também aparece uma narrativa na primeira pessoa, por conta da autoetnografia realizada nas aulas do professor pesquisador.



O ato de significar uma prática corporal logo no início da tematização pode produzir discursivamente significações distintas, dependendo de quem fala e das relações de poder envolvidas naquele contexto. Conseqüentemente, a luta pela significação tem início quando a comunicação se exerce.

O presente estudo permite afirmar que esse diálogo começa no mapeamento, tão logo os docentes anunciam aos estudantes qual será o tema. Isso ocorre porque eles têm contato com muitas representações da prática corporal. Uma vez iniciados os trabalhos, a diversidade de significados partilhada pela turma vem à tona, indicando várias possibilidades de conceber a manifestação em questão.

No CIEJA Campo Limpo, por exemplo, os estudantes reagiram da seguinte forma às primeiras imagens da capoeira:

“Que macumba é essa?”

“Isso não pode ser arte marcial, se precisar bater eles batem, a capoeira é luta, dança, esporte”.

As práticas corporais podem ser significadas de diferentes maneiras, inclusive com narrativas que apresentam um olhar de inferiorização. É o que faz surgir, no currículo cultural, a necessidade de debater, discutir e desconstruir esses discursos. Durante o mapeamento sobre o futebol realizado na EE Norberto Alves Rodrigues, o professor Felipe<sup>6</sup> lançou as seguintes questões:

“Com as experiências que vocês têm, o que os leva a falar do jogo?” “O que mais têm a dizer das experiências?”

“O texto serviu de alguma coisa?”

“Dá para jogar no campo?”

“Saindo deste espaço, o futebol de rua tem árbitro?”

“Por que se chama pelada? Quem pôs as regras?”

Às quais os alunos responderam, levantando questões relacionadas ao investimento financeiro no futebol e às diferenças de gênero no esporte:

“Acho desnecessário gastar dinheiro com o futebol”.

“Acho futebol preconceituoso”.

---

<sup>6</sup> Os nomes dos professores são verdadeiros. Sua menção foi devidamente autorizada.

“Porque não investe no feminino?”.

“E na Copa do Mundo, só tem jogo masculino!”.

“Nas Olimpíadas, as mulheres são as melhores”.

Embora o discurso dominante tente definir os significados do futebol como uma prática socialmente masculina, no trabalho analisado, os estudantes acabaram reconhecendo a participação de mulheres, tiveram contato com outros significados, sobretudo mediante a assistência de vídeos selecionados pelo professor.

Nas aulas que acompanhei percebi que os significados atribuídos às práticas corporais sofreram um tratamento de abertura, de “quebra”, de deslocamento das estruturas que constituíam a linguagem e seus significados. A citacionalidade exercida pelos docentes direcionou-se à desconstrução dos discursos que inferiorizam o outro, colocando em ação uma postura que vai além do binarismo, graças às atividades de ampliação que viabilizam o acesso a diferentes significados, privilegiando outros olhares.

Nesse movimento, o currículo cultural não deseja definir isso ou aquilo, se o futebol é jogo de homem ou de rico; se a capoeira é somente luta ou, também, jogo ou brincadeira; se o maracatu é macumba ou amor. Nesse processo de deslocamento discursivo, abre-se a possibilidade das práticas corporais serem ressignificadas de infinitas maneiras.

Na tematização do circo realizada na EMEF Dom Pedro I, os estudantes foram levados até o Centro de Memória do Circo. Posteriormente, pedi para responderem por escrito três questões sobre a saída pedagógica. Um dos grupos assim escreveu:

- 1) Circo não é só malabares, trapézio ou tecido, mas também é enfiar a espada pela garganta, andar em uma linha e também andar em bicicleta pequena e fazer números com cobras etc.;
- 2) As roupas de alguns palhaços e a maquete gigante mostrando a trajetória até chegar o circo montando barracas etc.;
- 3) As maquiagens as roupas e algumas atividades como andar numa linha só e em pé, andar de bicicleta pequena (Isabele, Jamile, Julia e Isabela<sup>7</sup>).

---

<sup>7</sup> Os nomes dos estudantes são fictícios.

No trabalho observado na EMEF Roberto Mange, ocorreu o mesmo processo, as lutas tematizadas nas aulas do professor Alessandro tinham significados atrelados à macumba. Com as atividades de ensino organizadas, os estudantes puderam perceber que essas práticas corporais, em outras culturas, vinculam-se à cerimônia de casamento, ritual de respeito aos mortos, competição ou lazer. O professor adotou a precaução de não definir os significados, encerrando-os em uma única possibilidade de ser.

No CIEJA Campo Limpo, o maracatu era visto por alguns estudantes como “coisa do demônio”. Mas, durante a tematização, acessaram as concepções de amizade, amor, resistência, cortejo, coroação dos reis do Congo e cultura. Já a capoeira, no princípio significava como “macumba”, após o trabalho pedagógico passou a ser vista como luta, jogo, possibilidade de viver uma vida digna, mandinga, malícia, manha e diversão.

Identificamos durante a pesquisa a maneira como esses docentes abordaram as temáticas, levando em consideração as significações produzidas pelos alunos. Quando percebiam representações preconceituosas, enfrentavam-nas mediante a problematização. Na EE Norberto Alves Rodrigues, tão logo o professor Felipe percebeu a inquietação das meninas, assim se posicionou: “Está pegando a questão do gênero aqui, vou nortear por esse caminho”.

O professor Alessandro, da EMEF Roberto Mange, assim que percebeu a vinculação que os estudantes fizeram entre capoeira e uma visão preconceituosa das religiões de matriz africana, decidiu que abordaria o assunto. Na EMEF Dom Pedro I, durante a tematização das práticas circenses, os estudantes disseram que os palhaços eram “pobres” e que “viviam pedindo dinheiro na rua”. Uma aluna não mediu palavras:

“Eles são assustadores. Fico com medo quando eles vêm chegando no farol”.

Decidi, então, problematizar as questões de trabalho e classe social. Na tematização do maracatu, significações similares foram apresentadas pelos alunos, que ainda convocavam o discurso religioso para se exprimir a respeito da prática corporal:

“Maracatu é coisa do demônio”.

“Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!”.

“Sangue de Jesus tem poder!”

No trabalho com as lutas, especialmente quando tematizada a capoeira, o discurso religioso permanecia. Ainda, as lutas eram associadas à violência:

“É religião, tem o kung fu!”

“Capoeira é macumba!”

“Professor? Luta machuca!”

“Professor, as pessoas lutam por vários motivos, é briga!”

Na ocasião, deu-se o seguinte diálogo:

“O que é macumba?”

“Se não é macumba é o quê?”

“Que ideia você tem sobre macumba?”

“Para fazer o mal, professor, teve um dia que fui ao shopping e no caminho vi aquela coisa lá cheia de ovo dentro, tinha farofa, pinga, vela”.

“Se eu vir isso na frente, eu chuto”.

“Para mim, macumba é um instrumento. O que vocês estão falando que é macumba pode ser uma oferenda de alguma religião afro-brasileira”.

Durante a tematização do futebol, feita a partir de um texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, o professor Felipe provocou:

“Com as experiências que vocês têm, o que os leva a falar do jogo?”

“O que mais têm a dizer das experiências?”

“Por que se chama pelada?”

“Quem pôs as regras?”.

Logo surgiram as primeiras falas dos alunos, relacionando o esporte ao investimento financeiro, ao reconhecimento social e às questões de gênero:

“Acho desnecessário gastar dinheiro com o futebol”.

“Futebol feminino não é reconhecido”.

“A mesma coisa (futebol feminino), mas não passa na TV”.

“Alegria que fica dentro de nós quando fazemos o gol”.

“O dinheiro que vem do clube para reformar os estádios, na Copa do Mundo, vem dos governos”.

“Acho o futebol preconceituoso”.

Como a linguagem é central nesse processo, a proposição exercida pelo currículo cultural, as atividades de ampliação instigam a circulação de significados atribuídos às práticas corporais, sobre o quais não se tem qualquer controle. Durante a tematização do circo, o debate ocorreu em torno dos artistas e suas características físicas. A alusão ao fato de serem “anormais”, como gigantes e anões, foi problematizada. Perguntei por que pensavam daquela maneira e os estudantes disseram que o objetivo era “atrair as pessoas”. Na tentativa de indagar essa representação, convidei uma aluna de outra turma e seu irmão, artistas circenses, para uma conversa com os estudantes.

É interessante observar que até os próprios representantes das práticas corporais marginalizadas estranham quando elas adentram no currículo. Muitas vezes se recusam a demonstrá-las ou fingem não saber nada. Antes da convidada partilhar seus saberes com os demais estudantes, ficou receosa. Quando perguntada sobre o fato em separado, disse que tinha medo de ser ridicularizada pela turma.

Como ela, alunos praticantes de determinados esportes se aproximam aos poucos até tomar coragem e conversar com o professor. Muitos observam e, de acordo com os códigos, sentem-se bem para falar. Enquanto outros silenciam e preferem não ter suas identidades associadas a certas significações culturais, com receio de que possam ser estigmatizados. Afinal, ainda no momento do mapeamento, quando o docente anuncia que uma prática corporal não hegemônica será tematizada e tenta extrair as significações dos estudantes, discursos preconceituosos aparecem, pois são várias culturas olhando para aquele texto, fazendo com que diferentes representações sejam exteriorizadas.

E o currículo cultural deseja justamente promover um debate acerca dessas representações. No trabalho realizado pelo professor Alessandro os estudantes acessaram outros significados sobre as lutas. O docente selecionou vídeos de modo a evidenciar como em diferentes sociedades e grupos as lutas exercem significados variados, como competição, confronto, defesa pessoal, necessidade de manter a forma física etc., e

envolvem pessoas de diferentes idades, gêneros, classes sociais, etnias e condições físicas.

No momento em que escolhi tematizar maracatu utilizando imagens, pedi aos discentes que se posicionassem sobre o que viam. Eles associaram a prática cultural ao discurso religioso, visível nestas falas:

“Professor para mim isso tem a ver com religião.”

“Oxi, eu que não vou me meter com essas coisas aí!”

Para os Estudos Culturais, a representação é um traço. Nunca, o ato ou processo de significação determina o que uma coisa é. Não existe uma relação direta entre algo e a representação que lhe é atribuída. Uma representação não permanece intacta, ela jamais se define. É sempre adiada e, às vezes, severamente disputada de acordo com o circuito de cultura que está em jogo (WORTMANN, 2011).

Nesse processo, os significados são compartilhados por todos que estão imersos na cultura e com isso, aos poucos, são produzidos e intercambiados nas relações sociais, sendo a linguagem um dos meios por onde se dá essa ocorrência.

Por tudo isso é que se torna necessário atentar, quando do desenvolvimento de análises culturais, para os processos, os códigos, as estruturas, as convenções e as práticas em que se produzem diferentes sistemas de significação em instâncias de produção cultural como o cinema, a publicidade, a pintura, a fotografia, as diferentes formas de literatura, as exposições dos museus, os laboratórios científicos etc. (WORTMANN, 2011, p. 158).

O currículo também é um artefato cultural importante na disseminação de significados. Santos e Neira (2016b), defendem que, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais sejam abordadas enquanto temas culturais e afirmam que adotar esse procedimento possibilita incorporar radicalmente os saberes da gente, transformando-os em conteúdos, sem que seja necessário sequenciá-los ou ordená-los. Por meio da tematização, o conhecimento é tecido tal como uma rede, cujas ações didáticas, uma vez artísticas, conectam diferentes saberes, todos passíveis de produzir outras significações.

A maquinaria que constitui o currículo cultural fortalece o diálogo com outras formas de ser e viver. Destaco aqui a conversa que o artista circense Giovani entabulou

com as crianças quando visitou a escola. Retomando o que haviam anotado em seus cadernos<sup>8</sup> na aula anterior, dispararam:

“Como você aprendeu a fazer malabares?”

“Há quanto tempo você pratica?”

“O que te satisfaz nessa prática?”

Giovani explicou que aprendeu através do *YouTube* e o que o satisfaz “Não é apenas o dinheiro, mas a felicidade de ver o sorriso das pessoas”. Ou seja, para ele, na sua intervenção, o significado do circo estava associado à felicidade. Por isso, preferia ter contato com elas depois que passavam do trânsito intenso, pois entendia que nesse momento o estresse poderia impedir o diálogo.

Durante a tematização da capoeira, um dos mestres, quando entrevistado pelos alunos, destacou que sofria pressão dos membros família, pois consideram que o trabalho com a capoeira teria pouco retorno financeiro. Informou aos educandos que um capoeirista profissional ganha até R\$ 5.000 por palestra ou curso. Mesmo assim, no Brasil, a capoeira permanece, historicamente, marginalizada e carregada de preconceitos, enquanto no exterior é mais valorizada. Até por isso aceitou o convite de falar sobre a prática cultural na escola.

No dia seguinte, a professora regente da sala relatou que tinha preconceito com o cunhado que “só queria saber de jogar capoeira” e, dessa maneira, não via uma perspectiva positiva no relacionamento dele com a irmã. No entanto, após presenciar o depoimento do mestre convidado, ela sugeriu que o cunhado também fosse chamado. Ele reforçou o posicionamento do colega quando explicou que muitos capoeiristas recebem convites para ensinar em outros países, sendo muito bem remunerados. Dias depois, a docente confidenciou que passou a ver o cunhado de outra maneira.

Quanto à marginalização e ao preconceito contra a capoeira, seus representantes relataram que são constantemente abordados pela polícia. O que faz pensar nos significados da capoeira atrelados à etnia, mas também à desvalorização da cultura brasileira em vista das culturas de outros povos.

---

<sup>8</sup> Nas aulas de Educação Física, cada estudante tem o seu caderno, que é utilizado para registrar as atividades de aula durante o estudo das práticas corporais.

“A capoeira é uma prática corporal brasileira criada pelos negros. Se você estiver passando de quimono na rua ninguém vai te abordar, se disser que treina jiu-jitsu, não sofrerá preconceito. A gente só valoriza o que vem de fora, de outro país”.

A maneira como os representantes de determinadas práticas corporais são significados também foi observado no presente estudo. Constatei que a sua entrada na escola pode causar desconforto aos sujeitos da educação. Durante a tematização do circo, por exemplo, ao receber a visita de um circense vestido de bermuda, camiseta regata e chinelos, a diretora referiu-se de uma forma preconceituosa ao olhar às suas vestimentas e alertou sobre os riscos de se trazer pessoas “estranhas” para o interior do espaço escolar.

O fato se repetiu com os estudantes. Ao deparar com um circense que usava *dreadlocks* no cabelo, os estudantes reagiram:

“Professor pelas roupas e cabelo achei que ele fosse do reggae!”

“Não imaginei que ele seria o palhaço”.

Os exemplos citados mostram como alguns significados culturais carregam cargas de preconceito e estereótipos. Neste caso, a aparência atuou como um marcador identitário. No primeiro caso, as vestimentas foram assemelhadas às das pessoas em situação de rua. No segundo, o penteado se aproximava de pessoas que escutam determinado tipo de música.

As leituras que os estudantes e outros atores do currículo realizaram sobre os representantes das práticas corporais também foi definida pelos discursos que compunham o traço no momento do contato. De modo que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2007, p. 18).

Os significados dependem de uma cadeia discursiva com a qual os sujeitos se relacionam durante a sua trajetória de vida. Esse olhar para as coisas e a maneira como vão significá-las estão relacionados aos locais onde transitam, às instituições a que pertencem, aos meios de comunicação de massa que acessam entre outros. Nestas condições, as relações de poder definem o olhar para o outro.

O contato com um dos artistas circenses causou deslocamentos discursivos até mesmo nos estudantes que o conheciam por vê-lo trabalhando no bairro. Inicialmente tido



como um “cara estranho” e “maconheiro”, após a conversa na escola, passou a ser visto como um “cara bacana”.

Muito embora, como foi dito acima, o contato com outras significações se inicie ainda no mapeamento, é evidente que o procedimento didático da ampliação potencializa esse acesso. Na tematização do maracatu, a conversa com os brincantes do grupo Bloco de Pedra, permitiu aos estudantes conhecerem significados inimagináveis:

“Para nós, maracatu é amor, amizade, possibilidade de viver com pessoas de outras classes sociais, é resistência.”

Naquele dia, os próprios representantes problematizaram a narrativa de um educando, desestabilizando a representação que anunciara. No início da conversa o estudante pediu a palavra:

“Posso falar uma coisa? Para mim maracatu é candomblé!”.

Uma praticante do maracatu, então, mostrou um instrumento musical, chamando macumba, e perguntou se parecia com o que eles viam na rua, em despachos feitos por religiosos. Muitos responderam que não. Tomando cuidado para não reproduzir o mesmo preconceito, a brincante explicou que macumba não tinha a ver com as oferendas que são colocadas pelas pessoas nas ruas:

“Macumba é um instrumento de percussão. A macumba que vocês estão falando não é macumba, é um ritual, uma oferenda, é uma outra coisa. [...] Então eu acho difícil maracatu ser macumba, essa que vocês estão falando”.

O professor Felipe empreendeu a mesma ação política da linguagem ao selecionar vídeos de mulheres habilidosas com a bola nos pés, provocando outras narrativas nos estudantes.

“Nossa, joga melhor que a gente!”.

Há que se considerar que as representações pejorativas inicialmente apresentadas pelos estudantes não se dão ao acaso. Elas estão lastreadas nas experiências culturais. Enquanto a turma do professor Felipe praticamente não conhecia meninas que jogavam

futebol como os meninos, os meus alunos consideravam os artistas circenses pessoas economicamente desfavorecidas porque atrelavam o local onde faziam as suas intervenções artísticas (nos semáforos da cidade) à mesma representação de pessoas em situação de rua. Isso tem um sentido, pois, na cidade de São Paulo, muitas pessoas nessas condições têm se apropriado da gestualidade dos malabaristas como uma forma de aproximar-se dos motoristas e pedir dinheiro. É possível que esse recurso empregado para sobrevivência atue na significação dos artistas circenses.

Outra maneira de fortalecer uma representação preconceituosa dos circenses ocorre quando as pessoas se dirigem às manifestações políticas contra a corrupção utilizando nariz de palhaço. Em geral, o artefato quer dizer que estão sendo enganadas, que estão sendo feitas palhaço. Esse gesto produz significados sobre esse grupo cultural. Inferiorização semelhante acontece quando a figura tatuada do palhaço associa a pessoa que a detém ao mundo do crime.

No trajeto de ônibus para a visita pedagógica ao Centro de Memória do Circo, ao observar pessoas fazendo apresentações de malabares nos semáforos, uma estudante perguntou:

“Prô, eu venho com a minha mãe aqui no centro e direto eu vejo os mendigos pedindo dinheiro no farol com bolinha nas mãos, eles são todos do circo, né?”.

Trazer os representantes das práticas corporais para dentro da escola pode levar os estudantes a conhecerem outros discursos sobre essas pessoas e suas culturas. Perguntando aos artistas circenses de onde vinham, quanto ganhavam e como viviam, acessaram os significados sobre suas culturas a partir das emissões que fizeram.

Num dos encontros, os alunos puderam entender mais sobre a relação que o artista tem com o trabalho e com o seu público. Ele relatou que mora no mesmo bairro onde fica a escola, em uma casa boa e disse para a turma que por filosofia de vida gosta de interagir com as pessoas. Explicou, também, que o dinheiro era um objetivo que o levava a trabalhar no semáforo, mas era não era o principal. Destacou para os alunos que o retorno profissional estava na satisfação de se comunicar com as pessoas e fazer amizades.

O outro artista que visitou a escola explicou que se formou em História. Enquanto artista circense, atuava em eventos e locais fechados, como festas de aniversário e intervenções em empresas. Relatou que já trabalhara nos semáforos, respeita bastante aqueles que o fazem, mas prefere outros locais.

Diante do contato com outras maneiras de ser e viver do circo, alguns estudantes observaram que ser circense não é pedir dinheiro na rua. Até pode ser, mas também, fazer amizades e trabalhar em outros locais. Viram que os circenses pertencem a outras classes sociais, não são obrigatoriamente pobres ou dependem da arte para sobreviver.

No trabalho pedagógico realizado no currículo cultural as significações atreladas aos representantes das práticas corporais são tensionadas à medida que travam contato com diferentes representações. Os brincantes que visitaram a escola em meio à tematização do maracatu explicaram que o cortejo lhes trazia recordações de familiares falecidos, além de coleguismo e resistência, pois associavam-no à luta dos negros escravizados no Brasil e às relações de amizade que construía:

“Maracatu é amor”.

“Maracatu é coleguismo, é uma palavra que define também o que é isso para mim”.

“O maracatu é um momento de compartilhar, um com o outro, amor e resistência”.

As atividades de ensino elaboradas para hibridizar discursivamente as representações culturais também geram efeitos inesperados. Logo após elaborarem questões acerca do maracatu e assistirem a um vídeo sobre maracatu rural, estimei os estudantes a pesquisarem as respostas às suas dúvidas na sala de informática, recorrendo à internet. Uma aluna leu em um site que o maracatu estava ligado ao candomblé. No mesmo instante, bateu na mesa e cruzou os braços:

“Professor, eu li aqui que maracatu é coisa do demônio e eu sou evangélica, não vou fazer mais nada.”.

Essa atividade fortaleceu a representação que possuía sobre a prática corporal, aumentando sua resistência ao tema. Atento a esse efeito e conforme os discursos que estavam emergindo, organizei uma atividade de desconstrução. Tinha como preocupação proporcionar o entendimento dos motivos que levavam as pessoas, muitas ali presentes, a narrarem as religiões afro-brasileiras de forma inferior, o que se refletia na rejeição ao estudo das práticas corporais de matriz africana. Para elaborar as atividades, contei com

a ajuda de uma professora de História da rede municipal. Percebi que seria necessário discutir com a turma a história da escravização dos negros no Brasil, visando identificar como surgem os discursos preconceituosos a respeito dos produtos culturais da população negra.

Comecei questionando como eles achavam que era a vida na África.

“Lá deve ter bastante miséria e pobreza!”.

Na sequência apresentei outros discursos sobre a vida no continente africano. Discutimos sobre a diversidade étnica, a vinda dos negros à força e comercializados como qualquer outra mercadoria. Com base na historiografia consultada, aproveitei a oportunidade para ancorar socialmente o maracatu como representação do cortejo de coroação dos reis e rainhas vindos do Congo. Durante a exposição, um aluno que havia se recusado a participar da conversa com os convidados, chegando a interpelá-los com expressões desrespeitosas, disse:

“Professor, posso falar? Na última aula também vi lá na sala de informática que o maracatu era religião, e eu sou evangélico e fiquei meio estranho, agora com sua explicação comecei a entender que é cultura de um povo, história de um povo”.

As atividades de desconstrução implicam que o olhar sobre o objeto investigado passe por um processo até que se chegue à transformação desejada. A depender dos discursos colocados em circulação pelas ações didáticas, tanto é possível reforçar os significados baseados no olhar etnocêntrico, como seu inverso, desestabilizá-lo.

A autoetnografia realizada levou-me a entender que a ressignificação pode ter um efeito rápido e provisório. Daí a importância do procedimento didático do aprofundamento. Entre uma atividade na sala de informática para pesquisar sobre o maracatu e outra, cujo objetivo era mostrar um panorama da história dos negros e suas manifestações culturais, a desconstrução de ideias preconceituosas em alguns alunos parece ter acontecido de forma abrupta. Conclui-se que os efeitos do currículo não seguem uma ordem esperada, não ocorrem em um tempo previsto e, principalmente, não atingem todos os alunos da mesma forma, visto que cada estudante, na sua singularidade, interpreta os significados a partir da própria bagagem.

As representações culturais não apresentam uma estrutura fechada e definida, as pessoas inseridas em determinada cultura acessam a todo momento diferentes discursos sobre os signos disponíveis no tecido social. Quando incitados por questões polêmicas, é comum os estudantes ecoarem discursos proferidos por pastores, familiares, programas televisivos, entre outros.

Um fato interessante deu-se por ocasião da produção do cortejo da turma, com a participação de todos os estudantes, cada qual ocupando a função desejada. Percebendo a chegada de dois novos alunos, retomei o caminho percorrido para que eles entendessem o trabalho. Oriundos do Recife, logo se identificaram com o tema:

“Professor, cresci tendo medo de ver os cortadores de cana brincarem maracatu no meio do canavial, eles ficavam mexendo o corpo com aquele chapeuzão na cabeça, era o caboclo de lança que o senhor falou, tive que vir aqui para São Paulo para entender um pouco mais sobre o maracatu, tinha bastante preconceito”.

Entender como os marcadores sociais são construídos permite compreender como o pensamento constitui o olhar das pessoas sobre outras culturas. Nesse processo, o professor comprometido com o currículo cultural pode evitar que diferentes discursos preconceituosos sejam reforçados, deixando de ser disseminados e fortalecidos.

O fenômeno se repetiu nas aulas do professor Felipe. Durante a tematização sobre o futebol, o docente organizou diferentes fontes para que os estudantes pudessem entender a construção social do machismo. Naquele encontro o docente explicou a maneira como os corpos são inseridos na cultura desde o seu nascimento. Por meio de um texto acadêmico que fazia uma análise do discurso binário de gênero e da leitura de um trecho do livro de Gênesis, da Bíblia, ele falou da construção social do masculino e do feminino. E comentou:

“As pessoas podem ter o direito de ser outra coisa que está fora da norma, mas correm o risco de vida porque a sociedade vai regulando e normatizando os corpos e aqueles que escapam, os corpos abjetos, vão sendo narrados de forma inferior”.

Após sistematizar um esquema na lousa, explicando como os corpos se tornam de meninos e de meninas, bem como os riscos da fixação das identidades, deu-se o seguinte diálogo:

“O problema é que não tem só homem e mulher nas ruas!”

“E quando fazemos piadas? O que pode acontecer?”

“Podemos contribuir para violência contra os gays e contra as travestis”.

Quando perguntados sobre o que estavam aprendendo nas aulas, o professor Felipe obteve como resposta:

“Professor, estamos aprendendo a deixar o preconceito que está no futebol e em outros locais de lado, e que o futebol pode ser jogado por mulheres também”.

Na tematização do maracatu, a atividade de aprofundamento descrita anteriormente produziu efeitos parecidos mediante a desconstrução das representações. Após discutir com os estudantes as narrativas coloniais naturalizadas que circulam na sociedade por meio de assertivas como: “quero esclarecer uma coisa”, “negro quando não caga na entrada caga na saída” e “amanhã vou trabalhar que é dia de branco”, um dos estudantes pegou o aparelho celular do bolso e mostrou para sala uma apresentação de *Stand Up* em que o artista problematizava exatamente os mesmos discursos.

Aproveitando a menção, conversamos sobre como as piadas podem contribuir para um discurso de inferiorização de determinados grupos sociais. Um tanto irritado, um aluno disparou:

“Ninguém faz piada com branco e nem com pessoas magras, por isso que eu odeio esse tipo de brincadeira! Com as mulheres a gente só ouve piadas ridículas o tempo todo, no trânsito, no *Facebook*, se a gente der risada também a gente contribui com isso, né?”.

Os discursos proferidos pelos estudantes ajudam a pensar a importância desse tipo de atividade. Afinal, “[...] a participação do sujeito, explica Hall (2005), não é uma ação que tem princípio e fim em si mesma, mas consiste em agir sobre a lógica dos discursos

construídos socialmente e aos quais se tem acesso, aproximando-os de suas próprias experiências e analisando-os.” (NEIRA, 2016c, p. 127).

No estudo que realizou acerca dos efeitos do currículo cultural, Neira (2016c) alerta sobre a necessidade de problematizar as narrativas e as posições que os estudantes adotam durante a tematização, destacando que tais procedimentos sinalizam efeitos nas ações que empreenderão. Em outras palavras, as significações que os estudantes exteriorizam sobre as práticas corporais e sobre os seus representantes podem influenciar os papéis que assumem no contexto social.

A autoetnografia realizada permitiu a visualização de deslocamentos discursivos relativos à gestualidade que caracteriza o maracatu. Convidados a analisarem vídeos de maracatu rural e maracatu nação, em busca dos fatores que possam ter influenciado a construção de gestos específicos. No maracatu rural criado na Zona da Mata pernambucana, a influência foi exercida pelo trabalho dos cortadores de cana de açúcar, já o maracatu nação teve como inspiração os movimentos dos soldados.

Foi interessante perceber que durante a construção do cortejo da turma, o grupo que ficou responsável criou os passos da dança, levando em consideração suas trajetórias de vida e suas profissões.

“Professor, agora o maracatu tá ficando gostoso!”.

“Por que?”

“Sou de uma religião e isso é complicado para mim. Mas se o senhor disse que podemos fazer do nosso jeito, a gente pode criar passos para que eu fique mais tranquila”.

Muitas vezes a gestualidade de determinada prática corporal aproxima os estudantes de grupos sociais que são constantemente inferiorizados. Na visão de alguns estudantes, o maracatu empregava gestos que se aproximavam do candomblé e da umbanda. Sob influência dos discursos fundamentalistas proferidos nos cultos religiosos que frequentam, seus olhares para o tema de estudo acabavam influenciados.

Na tematização da capoeira, a tensão se reverberou diante da trajetória de vida dos capoeiristas e a da religião que muitos professavam. Em certo momento, os alunos assistiram a um documentário que narrava a história de Mestre Pastinha, quando uma aluna viu a roda de capoeira e os capoeiristas jogando, disfarçou e fez o sinal da cruz, para se proteger diante daquelas imagens. Mais tarde sussurrou:

“Isso até arrepiava quando a gente vê!”

Na tematização do circo, emergiu a leitura de outro marcador identitário e as tensões conectadas às políticas de gênero. A análise da gestualidade feita pelos estudantes evidenciou um olhar centrado nas significações que valorizavam o desempenho de homens. Representação que caiu por terra diante da indignação de alguns meninos quando uma menina demonstrou habilidade na técnica do “tecido”, algo que para eles exigia muita força.

Diante do insucesso de alguns colegas, ouviu-se:

Aí, fraquinho! A Jamile é mais forte que você! Ela parece homem!”

A Jamile não se incomodou de ser chamada de homem e nenhum estudante rejeitou a manifestação. Parece que em alguns momentos as significações que aproximam as pessoas pertencentes aos setores minoritários à cultura dominante não desencadeiam desconforto entre os estudantes, o que demonstra como operam as relações de poder através das práticas discursivas.

A etnografia realizada nas aulas do professor Felipe revela o mesmo. A gestualidade de uma jogadora apresentada nos vídeos com vistas a desfamiliarizar o olhar dos estudantes sobre o futebol, foi comparada à dos homens. Embora a menção tenha causado certa mudança no semblante das meninas, ninguém se posicionou publicamente.

Mesmo sabendo que os efeitos exercidos pelo currículo não podem ser controlados, a atitude política adotada pelos docentes cujas aulas foram observadas baseou-se num diálogo constante com as diferenças. Em tempos pós-modernos, aquilo que sempre foi narrado de forma inferior tem sido, em alguns momentos, significado de outra maneira, circulando e gerando tensões na ordem vigente. Nesse movimento,

[...] a significação é o subproduto de um jogo potencialmente interminável de significantes, e não um conceito firmemente ligado a um determinado significante. O significante não nos revela o significado diretamente, como um espelho reproduz uma imagem; na língua, não há uma série harmoniosa de correspondências diretas entre o nível dos significantes e o nível dos significados (EAGLETON, 2001, p. 176).



Durante as aulas ocorreram diferentes processos de ressignificação, afinal, o contato de um discurso com um outro produz outras possibilidades de ver. Nesse movimento, o signo deixa de ter apenas um único significado. A representação cultural que os estudantes exteriorizam não some, não é apagada nem tampouco substituída, no decorrer do processo ela pode ser hibridizada, na medida em que é interpelada por outras significações.

Quando eles significaram o futebol como “coisa de homem” e, no decorrer das atividades, viram outros corpos praticando futebol, as significações se ampliaram com outras possibilidades. Logo, o futebol já podia ser de homem e de mulher. Esse é um aspecto relevante do currículo cultural, apesar de soar insuficiente para aqueles que defendem outras vertentes da Educação Física, tradicionalmente presas à aprendizagem no sentido psicológico do termo.

A autoetnografia e as etnografias realizadas mostraram que os professores que assumem a pedagogia cultural não impõem significados “verdadeiros”, esperando que os estudantes substituam suas concepções iniciais. Ao contrário, o currículo cultural é uma prática de ressignificação. Resignificar “[...] conjuga-se como alterar, modificar, adaptar, reelaborar, transformar ou como reproduzir, repensar, refazer e tantos outros verbos, que indicam uma produção de sentido somados ao prefixo “re” de repetição.” (BONETTO; NEIRA, 2017, p. 226).

Os alunos do professor Alessandro conheceram outras formas de ver e entender as lutas. Assim, os significados atrelados àquelas práticas corporais não foram substituídos, mas ampliados. Fosse outra a proposta, talvez, o docente pretendesse o apagamento da concepção anterior com a consequente apropriação do que “ensinou”. Vale lembrar que, etimologicamente, “ensinar” vem de *insignare*, ou seja, indicar, assinalar, marcar, mostrar algo a alguém.

O problema dos currículos convencionais da Educação Física é a tentativa de fixar o significado: o gesto correto, o malefício da obesidade, o desenvolvimento adequado, a regra, o esporte burguês etc. No fechamento, esse traço carrega a marca daquilo que é, da identidade, e daquilo que não é, da diferença. Esse processo acontece porque os sistemas de comunicação precisam um do outro. É nesse momento que o poder age definindo aquilo que as coisas devem ser, ou seja, o que é valorizado e, por consequência, marcando o que não devem ser, a diferença.

Quando os docentes que colocam o currículo cultural em ação tematizam uma prática corporal, esse movimento de definição dos significados não ocorre, pois o que se

percebe é um processo é de indefinição, de abertura, em que diferentes significados emergem e circulam.

“Aprendemos que maracatu é música, amizade e que tem dois tipos de maracatu”.

“Não aprendi muita coisa porque cheguei hoje, mas foi muito bom porque agora sei que não é religião”.

“Eu não sabia, mas maracatu é dança”.

“Aprendi os nomes dos instrumentos e as músicas”.

“Eu aprendi que é uma cultura diferente”.

“Aprendi sobre os instrumentos e sobre a cultura”.

“Nós aprendemos os significados das danças culturais e as diferenças dos instrumentos”.

“Aprendi que o maracatu é uma dança bem legal para gente mexer com o corpo”.

A linguagem também opera por sistemas classificatórios produzidos a partir da identidade como norma (SILVA, 2000) e, nesse processo, a construção das representações culturais é fortalecida.

A árbitra de futebol entrevistada pelos alunos do professor Felipe contou que ouviu xingamentos e comentários desrespeitosos durante as partidas. Geralmente, são discursos machistas que colocam as mulheres em determinadas posições de sujeito: “vagabunda”, “puta”, “gostosa”, “vai lavar louça”.

Nas aulas do professor Alessandro também apareceram diferentes significações sobre as lutas:

“Cheguei achando que fosse jiu-jitsu e agora sei que essa luta é muay thai.”

“Eu não fiz nada porque não gosto! Acho isso muito chato!”

Na tematização da capoeira no CIEJA Campo Limpo, recebemos um grupo de capoeiristas e, na aula seguinte, conversamos sobre a experiência com eles.

“O que vocês aprenderam com a visita dos capoeiristas? O que ficou de importante que vocês podem socializar com as demais pessoas?”

“Aprendemos que são pessoas como as outras, têm outras religiões e até patrocínio”.

“Eu mesma achava que era coisa de macumbeiro, mas não é nada disso”.

“Até eu pensei que era só essas coisas de macumba”.

“Eu achei legal porque a capoeira pode ajudar a tirar as crianças da rua”.

Esse movimento incessante da linguagem escapa de qualquer desejo moderno de controle, basta a comunicação entrar em ação que a disputa se estabelece e a tensão se inicia. Nas tematizações observadas reconheci o cuidado que os professores tiveram em não definir aquilo que é, mas sim, abrir espaço para outras significações. Esse ato político se fez presente em cada aula, em cada problematização, em cada atividade de ensino estrategicamente pensada para fazer a língua gaguejar, para não fechar e definir os significados sobre as práticas corporais e seus representantes.

A linguagem colocada em ação realizou um efeito interessante: quando seu movimento pedia para a diferença, automaticamente a estrutura dominante sacava a navalha para sangrar e tentar sufocar novas possibilidades de vida. As formas de regulação que atuam na sociedade mais ampla tentavam fechar os significados colocados em ação. Percebendo isso, os professores fizeram outro jogo e convidaram para a festa o movimento incessante da diferença, das minorias, do povo, daquelas culturas que habitam a escola pública e que merecem estar ali e ter reconhecida toda a sua dignidade.

Próprio da Educação Física, como um movimento, o currículo cultural dialoga com a realidade e com as culturas que estão presentes na sala de aula, nos guetos, nas favelas, nos terreiros, nas casas das pessoas, nas ruas e em tantos outros lugares, abrindo a comunicação para outras formas de vida, em ato contínuo com o modo singular como cada docente vive o seu fazer diário.

## **Considerações Finais**

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as significações atribuídas pelos estudantes relacionadas às práticas corporais e seus representantes nas aulas de professores que afirmam colocar o currículo cultural de Educação Física em ação.

O trabalho foi realizado em quatro instituições de ensino públicas situadas na cidade de São Paulo, sendo três da rede municipal e uma da rede estadual. Duas delas dedicadas ao Ensino Fundamental, uma à Educação de Jovens e Adultos e outra ao Ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Com este trabalho quisemos contribuir com o acúmulo de conhecimento sobre o currículo cultural em ação. Interessou-nos, aqui, os efeitos do currículo, os significados, os discursos que os estudantes exteriorizam durante a tematização das práticas corporais, discursos esses relacionados às práticas corporais e sobre os seus representantes.

De maneira geral, os resultados ajudam a perceber como o currículo analisado contribui para modificar o olhar de alunos e outros atores envolvidos no processo pedagógico e como esses acontecimentos afetam os sujeitos da educação e produzem outras maneiras de significar, sempre no movimento de abertura, de ampliação das perspectivas e de outras formas de ser e viver.

Cabe lembrar que todo currículo exerce, de algum modo, o desejo de regulação. Os currículos que existem na área de Educação Física, sobretudo os que se fundamentam na psicobiologia, voltam-se para a formação de corpos obedientes aos desejos do neoliberalismo (NEIRA, 2011). Já as propostas pautadas nas teorias críticas mostram-se inócuas no enfrentamento dos mecanismos que produzem as diferenças. Conforme denunciaram Bonetto, Neves e Neira (2017), embora se comprometam com a análise do contexto sócio-econômico, a pedagogia anunciada deseja que os educandos assimilem a gestualidade das práticas corporais hegemônicas. Em ambos os casos, o que se busca é integrar os diferentes grupos à cultura dominante para que todos possam competir em grau de igualdade na sociedade capitalista moderna.

Quando o assunto é pedagogias do corpo, o currículo cultural se distingue dos citados anteriormente, pois dialoga com diferentes possibilidades de acessar as gestualidades, refuta o jogo da hierarquização e questiona a necessidade de validar exclusivamente os saberes científicos, tidos como explicações mais elaboradas da realidade.

No jogo da leitura e da linguagem, os estudantes têm contato com a diversidade de expressões da gestualidade e dos significados atribuídos às práticas corporais e seus

representantes. Mobilizados pelas atividades de mapeamento, ampliação e aprofundamento, produzem outras possibilidades de acordo com a necessidade de cada grupo, o que lhes permite ressignificar e desconstruir posicionamentos.

A presente pesquisa não teve o intuito de reificar os resultados. Não há qualquer intenção de afirmar que os mesmos efeitos ocorram em outros espaços e com outros estudantes. Nesse sentido, não desejo universalizar e definir os significados observados para que outras pessoas e outras escolas possam se apropriar em busca de garantias. Destaco, contudo, a importância de se pesquisar micro-espacos ou pequenas realidades para perceber os movimentos na cultura e sinalizar a potência de vida que surge nas micro-relações cotidianas.

Pudemos identificar que os relatos de experiências produzidos por outros professores que colocavam o currículo cultural em ação apresentavam efeitos similares ao processo de significação que foi encontrado nas análises da pesquisa, significados esses que colocados em ação estão sempre em movimento nas aulas observadas. Sinalizo, ainda, a importância de dar continuidade aos estudos sobre o assunto.

Para realizar esta pesquisa utilizamos uma bricolagem de métodos. Para compor a colcha de retalhos trabalhamos com a autoetnografia realizada em duas escolas que atuei entre 2015 e 2017. Primeiro, na EMEF Dom Pedro I, onde tematizamos o circo com uma turma do Ensino Fundamental II. Posteriormente, no CIEJA Campo Limpo, na qual estudamos a capoeira e o maracatu com duas turmas da EJA.

Durante a pesquisa surgiu o desejo de analisar outras experiências. A escolha foi feita pela necessidade de não fechar a investigação nos contextos que me eram familiares e, desse modo, produzir mais materiais para análise. A fim de investigar outras realidades, apropriei-me do método etnográfico. Diante de tal escolha, permaneci dois semestres em escolas distintas: uma da rede estadual e outra da rede municipal de educação. Nesse período, registrei as observações e, principalmente, as narrativas proferidas pelos professores e estudantes durante as aulas.

Assim, o presente estudo dá continuidade aos anteriores na tentativa de compreender os efeitos do currículo de Educação Física inspirado nas teorias pós-críticas. Além disso, pesquisando no “chão da escola” e com os estudantes que fazem parte dessa realidade, busquei uma ligação entre o conhecimento produzido na academia e o cotidiano institucional. Com isso, rejeitei a falsa ideia da dicotomia teoria e prática, procurando ajudar a combater a escassez de pesquisas que escutam os estudantes.

Aprendi a pesquisar no cotidiano, sem medo de errar, agregando mais elementos quando avalei ser necessário. Vivi intensamente o estudo, a escrita árdua, o sabor das conquistas e a amargura dos estranhamentos e incertezas. Sentindo o mesmo que Oliveira Júnior (2017, p, 115), constatei que “é caminhando que se faz o caminho”.

O gosto bom da pesquisa foi motivado pelas viagens de moto que rasgavam a cidade de São Paulo em todas as direções. O cansaço da labuta diária era recompensado pela energia dos amigos de luta que me recebiam com sorrisos e me presenteavam com aulas bem articuladas, pensadas com carinho, professores cientes que o público que frequenta as escolas em que trabalham merece ter seus conhecimentos reconhecidos e valorizados.

Durante o trabalho de campo, fui afetado pela militância na docência. Em várias ocasiões, o pesquisador e professor não se distinguiram. Mesmo buscando a ética de si, às vezes, não permitia que me apropriasse dos conhecimentos circulantes, por estar na condição de pesquisador, recusasse a ajudar os colegas com uma conversa ou uma intervenção quando precisaram.

Outro momento importante ocorreu após a tematização da capoeira, quando a professora regente de classe que acompanhou nossas aulas, dos alunos e minha, entregou-me uma carta que revelou a potência do currículo analisado e seus possíveis efeitos e da qual extraí o fragmento abaixo:

Durante as aulas, o professor Marcos nos proporcionou vivências dentro do espaço escolar, com grupos de capoeiristas, inclusive eu quebrei o tabu e convidei meu cunhado que é um capoeirista para vir se apresentar, e deu muito certo, mais um preconceito quebrado por mim. Conhecemos vários mestres da capoeira, entendemos que infelizmente é pouco valorizada no Brasil e bem cobiçada pelos estrangeiros. Passei a ter um novo olhar sobre o meu cunhado e entendi porque gosta tanto desse esporte. Enfim, com as aulas do professor Marcos, eu e os alunos passamos a entender que capoeira não é religião, mas sim uma dança, luta, arte e até um esporte a ser praticado por todos que tiverem interesse, inclusive por mim se algum dia tiver a oportunidade.

Com relação ao processo de significação, afirmamos que o currículo cultural produziu inúmeros efeitos relacionados às práticas corporais e seus representantes nos sujeitos que participaram do estudo. Tendo início no mapeamento, no transcorrer das atividades de ensino, surgiram outros modos de significar, corroborando as constatações empíricas expressas nos relatos de experiência elaborados por vários professores que se

deixam inspirar pelos pressupostos teórico-metodológicos do currículo cultural da Educação Física.

É notório que o contato com diferentes atividades de ensino durante o trabalho pedagógico permitiu que os estudantes refletissem sobre a maneira como observavam as práticas corporais. A intenção política de organizar estratégias de ensino para a reflexão desse processo é fundamental para produzir outras significações.

Em vários momentos presenciei os professores refletirem sobre os significados que colocavam em ação em suas aulas e, depois, no registro, observarem as diferentes representações proferidas durante a tematização. Conforme anunciaram Escudero (2011) e Müller (2016), a avaliação prescinde do registro, procedimentos que permitem identificar os discursos preconceituosos colocados em circulação e repensar as aulas sempre que se constatar a necessidade de borrar significações que inferiorizam o outro. Disso não podemos abrir mão. Como disse Marisa Vorraber Costa, “seremos cúmplices se permanecermos omissos”.

Percebemos, ainda, que as visitas de representantes das práticas corporais nas escolas contribuíram na produção de significações distintas. Além disso, tal dispositivo, típico das atividades de ampliação, viabilizou o confronto do discurso do colonizador com a voz do colonizado, do opressor com a do oprimido, do estabelecido e detentor de privilégios com o marginalizado e subjugado. Essas atividades, desde que bem articuladas com a desconstrução e problematização que caracterizam as situações didáticas de aprofundamento, podem ajudar os estudantes a perceberem as relações de poder que influenciam seus olhares sobre o objeto de ensino.

Também ficou evidente que o currículo cultural da Educação Física gera novas significações sobre as representações do próprio componente, o que coincide com os resultados obtidos por Oliveira Júnior (2017, p. 116):

[...] notamos que a escolha e elaboração das atividades de ensino influenciaram nas significações das crianças e jovens. Assistir vídeos, ler textos e imagens, observar e debater as explicações, vivenciar as práticas corporais e participar das problematizações ocasionaram a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos saberes que os estudantes acessaram na escola ou fora dela. [...]

Ademais, as atividades de ensino realizadas também contribuíram para que as crianças e jovens ressignificassem a Educação Física como algo que ultrapassa a confortadora ideia de divertimento e execução de técnicas dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras. Alguns fatos ilustraram essa ideia: quando estudantes, ora estranharam a leitura, durante a

aula, de um livro infantil que tratava de uma história de idosos, ora afirmaram que tal situação didática configurou a aula de Educação Física e, também, quando duas alunas discutiram acerca da importância da vivência motora como princípio fundamental para a compreensão das práticas corporais.

Outras janelas se abriam durante a pesquisa sempre que os estudantes eram expostos a situações didáticas que intencionalmente produziam uma política a favor das diferenças. Uma delas é a questão do poder, que perpassa os corpos presentes. Os resultados indicam que tal força é democratizada nas aulas do currículo cultural. Embora o poder culturalmente fortaleça um determinado grupo, quando as atividades são planejadas com o objetivo de contrapô-lo, o setor inicialmente em vantagem acaba sucumbindo.

Observamos que no currículo cultural a problematização não é realizada exclusivamente pelo professor. O procedimento é exercido pelos estudantes e também por outras pessoas que transitam nas aulas. Foi o que aconteceu durante as entrevistas com os convidados que questionaram as representações dos estudantes ou dos praticantes da manifestação corporal que se encontraram com os alunos e alunas durante as visitas pedagógicas. Essas situações também compõem o currículo e se conectam a ele de múltiplas maneiras.

Por fim, é importante dizer que esta pesquisa apresenta um caráter local, contextual e singular. Se as observações fossem realizadas em outros espaços, se tivesse optado por observar a prática pedagógica de outros professores, se o envolvimento com os participantes fosse diferente ou se a relação com os professores envolvidos nas escolas em que realizei a etnografia ocorresse de outra maneira, os resultados poderiam ser distintos.

Esperamos que o presente estudo contribua com o debate em torno dos efeitos dos currículos nos sujeitos e, sobretudo, com o conhecimento acerca de uma Educação Física escolar mais democrática e que tem por objetivo principal a construção de uma sociedade menos desigual. Para tanto, consideramos que o lugar dos estudantes precisa ser cada vez mais fortalecido, quer seja na proposta analisada ou nas pesquisas em Educação.



## Referência Bibliográficas

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Tematizando o Muai-Thai nas aulas de educação física: um relato de múltiplas ressignificações. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 15, n. 2, p. 224-234, abr./jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_. “Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal”: influências do currículo da Educação Física no posicionamento dos sujeitos. In: **Anais do IV Congresso de Estudos Culturais da Universidade de Aveiro**. Aveiro, Portugal. 2014.

\_\_\_\_\_. Efeitos do currículo de educação física no posicionamento dos sujeitos com relação às práticas corporais e aos seus praticantes. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Vitória (ES): UFES, 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.