

O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos

The Physical Education curriculum in action: analysis of the significance of bodily practices proceeding by subject

Letícia Araujo, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo - USP
Departamento de Metodologia – Licenciatura em Educação Física
leticia.araujo@usp.br, mgneira@usp.br

Resumo. O currículo não é um instrumento neutro, pois carrega em si a intencionalidade da constituição dos sujeitos em conformidade com um determinado projeto social. O objetivo da presente pesquisa foi analisar o processo de significação das manifestações corporais privilegiadas no currículo da educação física, e identificar que posições de sujeito assumem diante dessas manifestações. Para tanto, utilizou da análise qualitativa, com observação participante de aulas de Educação Física e entrevista semiestruturada com alunos. O material recolhido foi confrontado com a construção teórica de Charles Taylor. Conclui-se que os processos de significação das manifestações corporais passam por elementos fundamentais como a abertura ao diálogo sobre o fenômeno cultural estudado e os discursos que emergem durante o trabalho realizado em sala de aula, o reconhecimento das identidades presentes na comunidade e a fusão de horizontes entre os sujeitos do currículo; e que as posições de sujeito assumidas diante dessas manifestações devem estar atreladas a esses elementos para que os sujeitos a assumam com propriedade.

Palavras-chave: Cultura Corporal; Currículo; Significação.

Abstract. *The curriculum is not a neutral instrument, because it carries the intent of the constitution of the subject in accordance with a particular social project . The objective of this study was to analyze the process of signification of the privileged physical manifestations in the curriculum of physical education and identify that subject positions assume on these events. For this purpose, were used the qualitative analysis with participant observation of physical education classes and semistructured interviews with students. The collected material was confronted with the theoretical construct of Charles Taylor. It is concluded that the processes of signification of bodily manifestations undergo fundamental elements as openness to dialogue about the cultural phenomenon studied and the discourses that emerge during the work done in the classroom, the recognition of identities in the community and the fusion of horizons among the subjects of the curriculum, and that the subject positions taken on these events should be linked to these elements to assume that the subjects with the property.*

Key words: *Body manifestation; Curriculum; Significance.*

Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística
Edição Temática: Cultura e Comportamento
Vol. 4 no 1 – Abril de 2014, São Paulo: Centro Universitário Senac
ISSN 2179-474X

© 2014 todos os direitos reservados - reprodução total ou parcial permitida, desde que citada a fonte

portal de revistas científicas do Centro Universitário Senac: <http://www.revistas.sp.senac.br>
e-mail: revistaic@sp.senac.br

1. Introdução

O currículo não é um instrumento neutro, pois carrega em si a intencionalidade da constituição dos sujeitos em conformidade com um determinado projeto social. Em função do seu caráter político, com intuito de formar identidades, parece relevante investigá-lo através da análise de como é posto em prática na instituição escolar e como se dá o processo de significação por parte dos docentes e alunos (NEIRA, 2007).

A investigação do conteúdo curricular e de sua aplicabilidade diante da diversidade cultural encontrada na escola, com o intuito de entender melhor como se dá o processo de significação realizado por alunos e docentes poderá sugerir indícios dos efeitos do currículo na formação das identidades dos sujeitos.

Sendo a Educação Física um componente que se debruça pedagogicamente sobre as práticas corporais concebidas como textos da cultura, é lícito afirmar sua participação efetiva nos processos de significação com relação ao que é legitimado (ou não) no currículo. A valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, disponibilizará aos alunos certas concepções de mundo, sociedade, homem, práticas corporais, ciência etc., exercendo uma influência não desprezível em quem eles devem tornar-se.

Uma vez que o currículo pretende formar pessoas segundo o projeto de sociedade almejado, é importante entender como os significados que veicula influenciam seus sujeitos a assumirem determinadas posições, e conseqüentemente, a afirmarem certas identidades (NEIRA, 2011). Isso significa entender como os conhecimentos curriculares são colocados em ação pelos docentes e como são significados pelos alunos.

A dificuldade em avaliar os efeitos da prática do currículo proporciona as condições de perpetuação do problema. A falta de atenção com relação aos privilégios concedidos a determinadas manifestações corporais sem critérios explícitos, a maneira como elas são apresentadas aos alunos ou a desconsideração do patrimônio cultural corporal da comunidade, podem fazer com que a ação curricular se afaste dos objetivos de uma escola compromissada com a formação de cidadãos que circularão na esfera pública.

Embora os pesquisadores da área venham se debruçando sobre as questões curriculares (NEIRA, 2007, 2008 e 2010; GRAMORELLI, 2007; LIMA, 2007; NUNES; RÚBIO, 2008, entre outros), observamos a carência de estudos que investiguem as relações que os estudantes travam com as manifestações corporais contempladas nas aulas, questão fundamental quando retomamos as ideias de Silva (2007), para quem, os conhecimentos veiculados no currículo atuam decisivamente na formação dos sujeitos. Dada a ainda incipiente produção científica preocupada com o fenômeno, ganha relevância uma investigação que se proponha conhecer mais profundamente as lutas por significação que o currículo da Educação Física oculta ou explícita, considerando a possibilidade de contribuir para a avaliação da proposta em vigor em uma instituição.

O que se pretende com a presente pesquisa é encontrar respostas para as seguintes questões: De que forma as práticas pedagógicas e os conteúdos veiculados no currículo da Educação Física interpelam os sujeitos? Como os mecanismos atuantes no currículo da Educação Física atuam na constituição de identidades dos sujeitos?

2. Objetivos

Configuram-se como objetivos deste trabalho:

- Analisar como os alunos significam as manifestações corporais privilegiadas no currículo da Educação Física;
- Identificar que posições de sujeito os alunos assumem diante das manifestações corporais privilegiadas pelo currículo, dada sua decorrência do processo de significação.

3. A construção da identidade

A fim de compreender melhor o processo de formação da identidade, no presente trabalho procuramos trabalhar sob a ótica de algumas das ideias de Charles Taylor. A escolha do autor se deveu ao estabelecimento de relação que realizou entre identidade e multiculturalismo; relação esta que envolve elementos fundamentais da sociedade contemporânea como a comunicação de massa e a política do reconhecimento.

Ao observar os conflitos da sociedade contemporânea ocidental, Taylor (2000) percebe uma mudança importante na formação da identidade. Passamos de um período em que as regras externas - baseadas na honra - moldavam o homem, para um período onde a formação passa a ser interna e fundamentada na dignidade de cada um. Apesar de no primeiro instante essa mudança apresentar uma ideia favorável de participação mais ativa no processo identitário, o autor também observa um importante caráter de individualismo exacerbado do sujeito no processo de definição da identidade pessoal. Ele percebe neste caráter uma forte presença da perspectiva atomista, que segundo ele, contribui para o desengajamento da razão, pois sugere que as ações, estruturas e condições sociais podem ser explicadas exclusivamente em termos subjetivos, a partir do que é próprio de cada uma das pessoas que compõem a sociedade.

A perspectiva atomista parte de uma visão de sujeito que é proveniente da epistemologia moderna de Descartes. Nela está presente o dualismo cartesiano que apregoa o desprendimento do sujeito do mundo dos objetos, defendendo a ideia de um sujeito que antecede à própria sociedade e que é fruto das vontades individuais. O individualismo exacerbado apontado por Taylor no processo de definição da identidade pessoal fundamenta-se nessa ideia e é fortalecido pela lógica do liberalismo. Taylor, ao criticar essa perspectiva, afirma que o sujeito não antecede à própria sociedade e defende a ideia de um sujeito engajado na sociedade, com um engajamento intrínseco na comunidade, capaz de agir nela e transformá-la.

Taylor denomina a ideia do sujeito da perspectiva atomista de *self pontual*. O *self pontual* é um sujeito desvinculado de qualquer contexto social específico e preocupado apenas com a realização de seu plano de vida - e não, necessariamente, com objetivos socialmente construídos -, não conferindo devida importância a um elemento estruturante das sociedades. Desta forma, o autor dá-nos a entender que, para ele, a própria noção de que cada indivíduo possui uma subjetividade moral distinta é resultado de uma cultura produzida em uma determinada sociedade. Taylor utiliza o termo *self pontual* para criticar a concepção de Locke acerca da formação da identidade através de uma visão de mente objetivada e de um *self* desprendido "das experiências humanas do seio cultural em que os indivíduos estão inseridos" (ARAÚJO, 2003, p. 202) e neutro em relação às indagações ou preocupações constitutivas de si mesmo. Para o autor, os sujeitos não são um *self* por si só, porque a identidade depende da relação do sujeito, de seu *self* individual, com certos interlocutores: "o *self* do agente precisa necessariamente saber de onde ele fala e com quem ele fala" (*ibidem*, p. 201), de maneira que, limitar-se à sua estrutura interna impediria o sujeito de elaborar uma identidade própria capaz de se posicionar no mundo e de reconhecer o outro como formador de seu próprio saber.

Para Taylor (2000), o indivíduo não é autossuficiente. Os significados dos bens são necessariamente compartilhados, têm caráter social e são considerados dialogicamente, não podendo ser decompostos de maneira simplista em experiências individualizadas. Taylor critica a ideia de estruturação de uma comunidade através das disposições subjetivas dos sujeitos que a compõem, no entanto, não nega a necessidade da autonomia individual no desenvolvimento pessoal da identidade, pois sem aquela, esta não seria possível. É tanto, que considera o individualismo holista “como uma importante tendência de pensamento plenamente cônica da inserção social (ontológica) dos agentes humanos, mas que, ao mesmo tempo, valoriza muito a liberdade e as diferenças individuais” (TAYLOR apud SILVEIRA; ROCHA; CARDOSO, 2012, p. 21). Essa ideia coaduna com o contexto contemporâneo multicultural, no qual a formação de identidades deve prever a convivência de maneira pacífica e, mais do que isso, reconhecida entre as infinitas configurações de identidades pessoais e grupais.

Partindo do pressuposto de que o ser humano possui um caráter fundamentalmente dialógico, Taylor sustenta que a ideia de reconhecimento das diferenças tem direta influência na formação de identidade dos indivíduos. Sendo assim, o processo de autodeterminação pessoal se dá a partir da interação com o outro e de estruturas estabelecidas socialmente – sendo que estas são passíveis de transformações através de processo dialógico entre os indivíduos sociais. A identidade é, portanto, dependente de reconhecimento e constituída a partir de elementos externos – ainda que imperceptíveis ao sujeito –, que servem de base para a sua construção. Para Taylor, o reconhecimento não tem caráter acessório nas relações interpessoais, mas é a essência dessas relações e do ser de cada um dos sujeitos envolvidos. Essa política de reconhecimento é tão importante na teoria de Taylor, que o autor sustenta que:

[...] a identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento errôneo por parte de outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, ou uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes desenvolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora (apud SILVEIRA et al, 2012, p. 22).

Segundo Raguso (2006), a política do reconhecimento como elemento fundamental da identidade pode ser testemunhada, sobretudo, em situações nas quais o reconhecimento é negado ou quando há desconhecimento identitário. Podem ser exemplos ilustrativos dessas situações as ações nos campos de concentração (cujo um dos objetivos fundamentais era o aniquilamento das identidades dos prisioneiros) e as relações entre culturas e povos, onde partindo de uma cultura padrão dominante, se denotam como marginais todas as outras culturas. Contudo, a política do reconhecimento, numa relação verdadeiramente dialógica, ao invés de suprimir ou anular as identidades, permite que emergja quanto haja “de mais autêntico, de mais precioso, de mais verdadeiro em cada um dos sujeitos envolvidos, num processo que dá valor à subjetividade de cada um dos participantes” (p. 108). O reconhecimento é, portanto, criativo, pois exige ao sujeito sair de si mesmo, assumindo o lugar do outro. Segundo a interpretação de Raguso, essa maneira de proceder só é possível se o sujeito possui uma consciência de si suficientemente madura, sendo capaz de assumir uma identidade clara e definida.

A identidade apresenta tanto um caráter de subjetividade sob a ótica da autenticidade, quanto um caráter de construção social, pois o sujeito procura o

autoconhecimento e a definição de seus objetivos a partir de avaliações que faz sobre si, seus valores, seus desejos, mas ao mesmo tempo, sobre a relação destes com os elementos do grupo social circundante. A identidade não é dada de maneira a emergir naturalmente no sujeito, mas é fruto de uma construção social, definida pelas identificações que balizam o espaço onde o indivíduo pode tentar determinar o que é bom ou valioso; o que deve fazer ou ao que deve se opor, ou seja, "trata-se do horizonte dentro do qual sou capaz de tomar uma posição" (TAYLOR, 2011, p. 17).

A identidade, segundo Taylor, é um conceito moderno ligado à percepção de si e à autoavaliação, que exige do sujeito reconhecer e determinar o que lhe é significativo. Apoiado nas ideias de Herder, Taylor propõe – como algo peculiar à cultura ocidental contemporânea – a ideia de autenticidade, ou seja, de que cada pessoa possui uma originalidade intrínseca. "Na palavra de Taylor: 'Há uma certa maneira de ser humano que é a minha maneira. Eu sou chamado a viver a minha vida desta maneira e não imitando a de qualquer outra pessoa'" (TAYLOR, C., 1991 apud RAGUSO, 2006, p. 118). Essa originalidade é descoberta e compreendida ao longo da vida, nunca dada por si só, mas fruto do empenho de cada um em conhecê-la e desenvolvê-la. Contudo, a noção de autenticidade apresentada por Taylor não deve ser entendida de maneira reducionista, como mera "liberdade de escolha"; mas em sentido mais amplo, responsável pela orientação das escolhas do sujeito, por suas motivações e projeções de valores. A autenticidade, como entendida por Taylor (2011), no entanto, necessita de um horizonte de valores, referências a partir das quais tome sentido e seja capaz de expressar originalidade. Ou seja, para que haja uma autenticidade consistente, o sujeito deve confrontar sua originalidade com um pano de fundo constituído por valores que o transcendam – ao que Taylor denominou "fontes da moralidade" –, e em contraste com o qual possa emergir, distinguir-se e ter sentido (RAGUSO, 2006, p. 118-123)

Outro conceito importante trazido por Taylor é o de "avaliação forte". A avaliação forte reside no modo reflexivo dos desejos, quando são analisados pelo sujeito levando em consideração também suas crenças e valores. Trata-se de uma distinção qualitativa capaz de definir os bens superiores a partir dos quais será possível discernir outros bens, atribuindo-lhes valores e estabelecendo a viabilidade ou não de persegui-los. Essas diferenciações acerca do certo ou errado, melhor ou pior, mais valioso ou menos valioso, são avaliadas por nossos desejos, inclinações e escolhas, mas existem independentemente destes na esfera social, oferecendo padrões pelos quais podem ser julgados. O conceito de avaliação forte complementa a ideia de que a identidade não está no âmbito meramente subjetivo, pois, para Taylor o desejo do sujeito – de seu *self* – é secundário sob o prisma da avaliação forte. Ou seja, o modo reflexivo dos desejos pode ser diretamente influenciado por fatores externos capazes de dialogar com os desejos do sujeito, de modo que o indivíduo pode tomar decisões que não lhe venham simplesmente trazer alguma forma de prazer ou satisfação de desejos do *self*. Essas avaliações fortes, portanto, são espaços para análise dos desejos e ambições – de forma a tentar conciliá-los com as orientações de cada indivíduo –, que virão a culminar nas expressões valorativas da identidade do sujeito (SILVEIRA et al, 2012, p. 30-31).

Por ser capaz de se autointerpretar, o ser humano, partindo dos resultados de suas avaliações fortes e do reconhecimento de bens constitutivos, define sua própria vida e linha de conduta. A aceitação de um bem constitutivo e a significação realizada pelo sujeito fazem com que ele possa reavaliar sua escala de valores originária, ao ponto de "vê-los e julgá-los de maneira nova e diferente, experimentando-os diferentemente, chegando até a indiferença ou à rejeição" (TAYLOR, 1989 apud RAGUSO 2006, p. 120). Desta maneira, embora uma noção consistente de autenticidade necessite de um pano de fundo constituído de uma escala de valores que transcenda o sujeito, esse pano de fundo – a partir da experiência no âmbito social e sob a ação do que é autêntico no indivíduo, ou seja, das distinções que são

frutos de suas avaliações fortes – pode ser reavaliado, contestado, abraçado ou rejeitado pelo sujeito.

Ao falar de autenticidade, retornamos às ideias de Taylor sobre a política do reconhecimento. Isso porque, para o autor, a autenticidade como:

[...] a expressão do mais profundo e íntimo do ser humano, nunca pode ser confundida com a escolha do que mais agrada, do que faz sentido para mim de uma maneira que nunca pode ser partilhada, ou até que se contrapõe ao bem do outro, ao pleno realizar-se também da autenticidade de outrem. De fato, Taylor, ao concordar e assumir plenamente a ideia da linguagem como consciência reflexiva e como desvelamento, sublinha como tal desvelamento não fica limitado no plano individual, intrapsíquico, mas acontece sempre na relação, põe sempre em causa a comunidade (RAGUSO, 2006, p. 132).

O que Taylor sugere é que a identidade não pode ser definida prescindindo da referência à comunidade. A autenticidade, por exigir expressividade – uma expressividade que é interpessoal, humana, social – requer a existência de uma política de reconhecimento que permita o estabelecimento de processos de significação dialógicos entre os sujeitos sociais, do que é próprio e autêntico em cada um. Charles Taylor, além de definir, propõe uma nova maneira de olhar a política de reconhecimento das diferenças, tendo em vista um reconhecimento que não se encontra pautado em uma ideia de reconhecimento igualitário (que acaba por desconsiderar as diferenças entre identidades de indivíduos e grupos sociais) e nem em uma ideia de reconhecimento das diferenças (que defende a valorização das singularidades, mas que também acaba em seu caráter universalista, adotando uma perspectiva etnocêntrica extremada que conduz a um relativismo resignado). Reconhecendo os limites dos modelos anteriores - mas não ignorando a ocorrência de um e de outro -, Taylor propõe um reconhecimento das diferenças que reconheça o valor das culturas minoritárias em uma sociedade democrática, permitindo suas efetivas influências na construção coletiva de significados e na tomada de decisões coletivas, através de uma fusão de horizontes.

Ancorado em uma hermenêutica que leva em conta a ligação entre linguagem, significação e realidade intersubjetiva, Taylor sustenta que “as significações comuns são a base da comunidade. As significações intersubjetivas oferecem às pessoas uma linguagem comum para falar da realidade social e uma compreensão comum de certas normas” (TAYLOR, 1985 apud RAGUSO, 2006, p. 169). Por contar com a ideia de subjetividade, é possível inferir que haverá diferenças que dificultem a partilha de significados entre os indivíduos da comunidade. Contudo, para Taylor, essas diferenças devem passar por um novo processo de compreensão, para criar um novo espaço social comum. Isso porque, ainda segundo o autor, esse processo de compreensão do outro é sempre em primeiro lugar um aproximar-se da compreensão dos próprios sentimentos, das próprias emoções (RAGUSO, 2006).

A fusão de horizontes proposta pelo autor fundamenta-se nas propriedades dialógicas existentes entre as culturas, que as tornam capazes de conhecer os fatores constituintes de cada grupo social e de valorizar e encontrar elementos compatíveis entre eles. Segundo essa ideia, seria necessária, portanto, uma abertura para os estudos comparativos entre culturas e um deslocamento de horizonte para suas fusões resultantes. Trata-se de uma compreensão em sentido hermenêutico que recorre a um terceiro plano resultante do contraste entre as duas formas de linguagem (a minha e a do outro), um espaço de contraste e sobreposição advinda do esforço interpretativo e explicativo de uma cultura em compreender as práticas de outra cultura, interpretando-a nos termos que são próprios a esta e não em seus próprios termos.

Não se trata, no entanto, de compreender perfeitamente os termos e parâmetros de cada cultura - pois os estudos antropológicos tem-nos mostrado ao longo dos anos que essa é uma tarefa inviável -, trata-se de encontrar nessa fusão de horizontes um espaço para o diálogo, partindo da ideia de reconhecimento da própria cultura e da cultura do outro, analisando cada uma delas sob o pano de fundo da compreensão, da abertura e do reconhecimento tanto das igualdades, quanto das diferenças.

A noção de relação entre subjetividade - subentendida na noção de autenticidade - e construção social da identidade e a ideia de reconhecimento das diferenças baseada na fusão de horizontes, podem ser resumidas, de certa maneira, na seguinte citação:

Um ser humano pode sempre ser original, pode ultrapassar os limites da reflexão e da visão dos próprios contemporâneos, pode até não ser por eles compreendido. Mas o impulso para uma visão original encontrará mil obstáculos e acabará por dispersar-se na confusão interior, se de alguma maneira não puder estabelecer uma relação com a linguagem e a visão dos outros" (TAYLOR, 1989, apud RAGUSO, 2006, p. 135).

Essas relações entre subjetividade e construção social e a presença da política de reconhecimento estão muito presentes na teoria de Taylor. Ao analisar elementos como processos de reconhecimento, de compreensão do outro e de significação discursiva, essa teoria torna-se um meio interessante para a análise do processo de construção de identidades, pois torna possível percorrer alguns caminhos dessa construção e, em certa medida, explicitá-los.

4. Metodologia

Tendo em vista que o enfoque da pesquisa possui um caráter mais hermenêutico, de interpretação de significados do que de mensuração de variáveis, pareceu interessante realizar uma análise sob a égide da abordagem qualitativa.

A coleta de dados foi realizada através de observação participante, de elaboração e efetuação de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos nas aulas de Educação Física de uma instituição escolar pública de Ensino Fundamental.

Foram observadas 20 aulas de Educação Física, entre os dias 14 de agosto de 2012 e 22 de novembro de 2012 (2º semestre letivo). As aulas observadas foram todas de uma única turma de 8º ano do Ensino Fundamental. O grupo foi selecionado por tratar-se de alunos de uma instituição escolar pública, submetidos a aulas de Educação Física baseadas nos pressupostos do currículo cultural.

Ao final do período de observação das aulas, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com alunos da turma, a fim de analisar a representação que possuíam acerca da temática desenvolvida nas aulas.

A entrevista foi realizada de maneira narrativa - sendo também filmada para facilitar a análise posterior dos dados coletados. Foi sugerido que os alunos falassem um pouco do que havia sido trabalhado ao longo do semestre: "fale um pouco sobre a salsa."; "fale um pouco sobre as pessoas que dançam salsa."; "fale um pouco sobre as aulas de educação física deste semestre.". Ao longo das entrevistas, era necessário acrescentar outras perguntas, de acordo com o andamento do diálogo, a fim de aprofundar os discursos e enriquecer a interpretação das representações.

Tendo em conta a afirmativa de Nelson, Treichler e Grossberg (2008), de que "a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto" (apud NEIRA, 2011. p. 64), a metodologia utilizada para análise dos dados coletados na presente pesquisa, a fim de

compreender os processos de representação, as influências políticas, sociais e culturais na significação do currículo de educação física, respeitando a subjetividade de cada indivíduo - mas ao mesmo tempo ciente de que a percepção do pesquisador já se configura como ato interpretativo -, procurou auxílio na fundamentação teórica da hermenêutica crítica.

Segundo Kincheloe e McLaren (2006), a hermenêutica crítica caminha em uma direção normativa - levantando questões sobre os propósitos e procedimentos de interpretação dos textos culturais e sociais -, e seus pesquisadores constroem "pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra" (p. 288).

Neira (2011), ao explicar as ideias de Kincheloe, afirma que a hermenêutica crítica leva a interpretação para além do que é visível ao olhar etnográfico e enseja a "exposição das razões ocultas que movem os eventos e moldam a vida cotidiana". Ainda segundo o mesmo autor, "à medida que a hermenêutica crítica observa a intersecção do poder com os sentidos culturais onipresentes e pré-reflexivos, uma visão sensível e rigorosa do mundo social tem início" (p. 68).

Presentes os objetivos da pesquisa, enveredar pela referida metodologia qualitativa pareceu bastante conveniente, pois uma análise da significação e das posturas assumidas diante do currículo pelos sujeitos nele envolvidos, requer do pesquisador um olhar interpretativo que busca compreender a subjetividade dentro de um processo que envolve o indivíduo, suas relações, seu ambiente e as construções culturais e de valores sobre o objeto de interesse para a análise (neste caso, as manifestações corporais). A fim de corroborar a escolha dessa lógica de interpretação dos dados, podemos incluir uma afirmação de Neira, citando Kincheloe (NEIRA, 2011, p. 69):

a hermenêutica crítica amplia o contexto que envolve o estudo, "ao especificar a natureza da historicidade que ajuda a construir o sentido cultural, a consciência do pesquisador, a construção do processo de pesquisa e a formação da subjetividade humana.

Por fim, o material coletado foi submetido a uma análise crítica mediante o confronto com a concepção de constituição identitária de Charles Taylor.

5. Análise dos Resultados

O trabalho teve a ideia de analisar como os alunos significam as manifestações corporais privilegiadas no currículo de Educação Física. Através das observações realizadas durante as aulas (Anexo I), onde o professor trabalhou ao longo do semestre o tema salsa, o que se pode apreender é que, em primeiro lugar, o tema escolhido não parece ter despertado rejeição da turma. É o que fica evidente, por exemplo, em parte das falas dos alunos nas entrevistas, tais como:

Ai... Nossa! Eu adorei estudar salsa. É muito bom (...) Ah...foi uma experiência muito boa porque é uma outra dança (ALUNO 01)

[...] salsa é um pouco diferente (...) é legal a salsa (ALUNO 02)

[...] eu não sabia que existia essa dança salsa, foi a colega da nossa sala que trouxe e nós fomos adquirindo (...) Foi muito legal a salsa aqui na nossa sala porque era uma coisa diferente. (ALUNO 03).

A aceitação por parte dos alunos do trabalho desenvolvido ao longo do período letivo pode ser um indicador de que o processo de escolha democrática do tema suscita uma postura de abertura dos indivíduos. Conforme citado pelo Aluno 03, escolher conhecer algo que faz parte da cultura de algum dos que fazem parte do grupo, ou seja, que possui um significado para membros daquele grupo - ainda que o artefato cultural seja estranho para a maioria - também parece ser reforçador do processo de abertura.

No que se refere às observações realizadas, também foi possível encontrar engajamento dos alunos no tema desenvolvido e estabelecer certa relação com o significado que a manifestação corporal escolhida pareceu representar para o grupo. Em concreto, é possível relatar, pelo menos, três situações nas quais alguns alunos pareceram estabelecer uma relação mais estreita com o tema.

A primeira situação foi observada em aulas nas quais alguns alunos que apesar de estarem sempre atentos às vivências práticas nunca haviam dançado, arriscaram-se:

[...] No início havia apenas 4 duplas dançando (de um total de 27 alunos) e somente 2 meninos. No entanto, no decorrer da aula, alguns alunos foram adquirindo coragem - alguns com estímulo do professor - e foram tentando aprender alguns passos básicos. No final da aula, metade dos alunos em sala de aula tinha experimentado dançar em dupla (relato das aulas 5/6 de 21 agosto de 2012).

[...] Antes de começar a ensinar o giro, o professor sugeriu que os alunos que, de alguma maneira, já dominavam os passos básicos, ensinassem outros que ainda não tinham tentado ou que ainda não estavam conseguindo executá-los, com dicas e dançando juntos. A estratégia ajudou a aproximar mais alguns colegas - que antes só observavam - da prática" (relato das aulas 7/8 de 28 de agosto de 2012).

[...] O engajamento das duas alunas parece ter estimulado a sala e três alunos - que em outras aulas somente observavam -, arriscaram aprender alguns passos com os colegas" (relato das aulas 10/11 de 04 de setembro de 2012).

Outra situação foi a participação de quase todos os alunos na aula realizada na escola de dança com o professor de salsa. Além da participação de alunos que não participavam das vivências práticas em sala de aula, outra curiosidade foi a maneira como os alunos se envolveram com a prática durante a aula do professor. Os alunos que já participavam das vivências nas aulas de educação física passaram a introduzir movimentos mais finos na dança (molejos e gingados, sem que eles fossem necessariamente sugeridos), estavam atentos às explicações e tentavam esclarecer as dúvidas pontuais quando o professor se aproximava.

Ainda outra situação observada foi a participação de duas alunas do grupo que sempre esteve alheio às aulas de educação física, na vivência prática de salsa ocorrida no pátio da escola. Naquela ocasião, algumas pessoas do grupo do qual elas faziam parte na sala - que é um grupo que não se envolve muito com os outros alunos da turma - não estavam presentes e as alunas quiseram participar da vivência, pois era um meio de interagir com os outros colegas, de acessar a turma.

A última situação foi a realização de uma oficina de salsa para os outros alunos da escola. Todos os alunos que participavam das vivências práticas participaram da oficina. Os alunos que não participavam das vivências - ou seja, que não dançavam, mas que estavam sempre observando os colegas dançando durante as aulas -, mantiveram-se na quadra, observando o trabalho dos colegas de sala que ensinavam outros colegas da escola. A princípio esse dado pode parecer alheio ao que entendemos por engajamento, no entanto, parece sugerir que a salsa passou a ser,

em algum grau e por algum momento, um elemento significativo para aquela turma - constituída naquele espaço de tempo em uma comunidade -, um espaço de abertura onde professor e alunos poderiam problematizar assuntos diversos que lhes dissessem respeito.

O processo de abertura ao estudo para aprofundar os conhecimentos sobre a salsa suscitado pela prática do currículo analisado, pode ser um importante fator desencadeante para uma abertura de espaços de significação, onde haja diálogo entre a "cultura diferente" e a cultura do próprio aluno e a desconstrução e construção de conceitos (através da fusão de horizontes). Esse processo constitui-se como elemento fundamental na construção da identidade do sujeito, pois na teoria de Taylor, a construção da identidade com base no diálogo, contando com a contribuição do que há de autêntico em cada indivíduo e no que é construído socialmente nele e por ele - e não apenas com apoio na originalidade individual -, deve passar por esse primeiro instante, devendo atentar sempre para a abertura aos horizontes de significado (SILVEIRA et al, 2012).

Ainda sobre a abertura ao conhecimento e ao aprofundamento do tema da cultura corporal, é interessante analisar uma das falas dos alunos entrevistados sobre a representação da manifestação que ele não tinha conhecimento e sua fala depois de tê-la estudado e vivenciado. O trecho selecionado da entrevista sugere diversos pontos de análise:

- Entrevistador: "Fale um pouco sobre a salsa".
G.F.D. (14 anos): "A salsa? Ah, eu acho que é uma dança um pouco diferente das outras, né? Mas...ela é meio sensual e é diferente do funk, do samba, da clássica, do rock. É junto homem e mulher. É um pouco diferente".
- Entrevistador: "Mas samba também dá pra dançar junto...".
G.F.D. (14 anos): "Mas sei lá... salsa pra mim é isso! Tem uns passos certos... vários passos. É... você pode apresentar... é legal salsa!
- Entrevistador: "Que tipo de musica você não dançaria de jeito nenhum?".
G.F.D. (14 anos): "Rock."
- Entrevistador: "Por que não?"
G.F.D. (14 anos): "Porque eu não gosto".
- Entrevistador: "E o que você acha das pessoas que dançam rock?"
G.F.D. (14 anos): "São umas pessoas muito...muito...sem cultura!"
- Entrevistador: "Sem cultura? E quem dança salsa são pessoas com cultura?"
G.F.D. (14 anos): "Exatamente."
- Entrevistador: "Por que?"
G.F.D. (14 anos): "Porque sim. Porque eu acho isso."
- Entrevistador: "Muito bem, queria entender melhor isso que você falou 'pessoas sem cultura ou pessoas com cultura'. Por que quem dança rock são pessoas sem cultura?"
G.F.D. (14 anos): "Porque não têm nada pra fazer melhor".
- Entrevistador: "Nossa! Já vi que você não gosta de rock e nem de roqueiro."
G.F.D. (14 anos): "Não, odeio."
- Entrevistador: "De salsa você gosta?"
G.F.D. (14 anos): "Um pouco".

- Entrevistador: "E de salseiro?"
G.F.D. (14 anos): "Um pouco..."
- Entrevistador: "Agora, me fale um pouco – já que estamos falando das pessoas – das pessoas que dançam salsa. O que você não sabia antes, o que você foi vendo..., o que você acha dessas pessoas que dançam salsa? Pessoas que com alguma frequência dançam salsa. O que você acha delas?"
G.F.D. (14 anos): "Ah... antes de ter salsa na escola, eu achava que era... que os caras ficavam treinando desde criança, mas depois eu vi que não, que dá pra aprender, que é uma mistura de várias danças... dá pra dançar".
- Entrevistador: "Mas e quem dança essas danças?"
G.F.D. (14 anos): "Ah! Depende de cada pessoa. Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal".

Uma das coisas mais interessantes do diálogo é observar como o aluno apresenta uma postura inflexível e ao mesmo tempo irrefletida sobre a sua intolerância ao rock e aos roqueiros. A partir de observações como esta, encontramos um pouco daquela ideia contemporânea - criticada por Taylor - de que as significações que dão origem às estruturas da identidade do sujeito são subjetivas e dependentes exclusivamente do indivíduo. Na fala de GFD é possível encontrar um pouco dessa tendência contemporânea quando ele se julga no direito de justificar suas respostas utilizando-se de expressões como: "porque eu não gosto"; "porque eu acho isso" etc. Tais respostas denotam certa tendência social em não questionar a subjetividade de cada um, fazendo desta, muitas vezes, um refúgio para o que não pode ser explicado, corroborando, em certa medida, a ideia de Taylor de que apoiar-se no individualismo de perspectiva atomista, contribui para o desengajamento da razão. No caso acima explicitado, no entanto, o aluno relata apresentar uma mudança de conceito no que tange à salsa. Isso é interessante, pois mesmo não tendo contato próximo com a salsa, o aluno já possuía um conceito – ainda que superficial – sobre seus praticantes. Segundo ele, através de certa abertura ao trabalho desenvolvido com a turma e da experimentação dessa manifestação corporal - até então nova para ele e outros alunos -, ele mudou a ideia que inicialmente tinha das pessoas que dançavam salsa e, se nos é permitido dizer, do próprio fenômeno cultural. Quando diz perceber que a salsa não é somente para certos tipos de pessoas - como pensava antes -, e que todos podem dançar, o aluno demonstra certa aproximação da manifestação cultural e abertura para o diálogo com o discurso que adotava anteriormente. Perceber que a salsa é uma mistura de várias danças pode ter ajudado a aproximar essa ideia de que "outros podem dançar" do discurso anteriormente formulado.

No entanto, seria mais interessante se através do desenvolvimento do currículo, o aluno GFD também explicitasse argumentos mais substanciais para justificar mudanças de discursos (elementos históricos, sociais e culturais que ele percebeu e fizeram sentido para ele ao estudar a salsa), pois o currículo cultural da educação física mostra-se de maneira evidente nesses espaços na desconstrução de conceitos que envolvem as manifestações corporais e que são embasados em discursos infundados, fruto do desconhecimento das relações existentes em cada uma dessas manifestações e da despreocupação em aproximá-las e aprofundar em seus conhecimentos com os alunos.

Ao longo das aulas, emergiram algumas situações onde os alunos explicitaram posicionamentos sobre a salsa, seus praticantes e as formas de dança-la que poderiam e – sob a égide de uma análise cultural do currículo – deveriam ser problematizadas, tais como as destacadas nos trechos abaixo:

- "Os alunos realizaram muitos comentários relacionados ao conteúdo da apresentação de vídeo. Muitos relacionaram alguns movimentos da dança com

insinuações sobre sexo e sobre maneiras masculinas e/ou femininas de dançar. A maioria dos comentários foi realizada em tom jocoso (pareciam envergonhar-se com a temática da sexualidade)" (relato das aulas 2/3 de 14 de agosto de 2012);

- As alunas não queriam dançar com um dos alunos, segundo o professor, elas "evitavam dançar com ele a fim de não dar a entender que, de alguma forma, correspondiam aos afetos do rapaz. Talvez este fato evidencie certa representação das alunas sobre o 'dançar junto'" (aulas 7/8 de 28 de agosto de 2012);
- "Próximo ao final da aula, mais uma vez dois meninos não podiam dançar porque não havia meninas "disponíveis" e dispostas a dançar com eles. Os meninos não aceitavam dançar juntos" (aulas 10/11 de 04 de setembro de 2012).

As situações destacadas do relato de observações sugerem que as significações que os sujeitos fazem de elementos presentes na cultura corporal, e os discursos gerados a partir delas – das significações –, podem influenciar diretamente seus posicionamentos e condutas nas situações cotidianas. Portanto, tentar descobrir e problematizar os discursos diversos que fundamentam cada uma das situações destacadas – uma prática própria da proposta do currículo cultural de educação física – seria fundamental para que houvesse um trabalho de abertura que proporcionasse aos alunos, além dos conhecimentos técnicos vivenciados, também saberes que os auxiliassem na reflexão sobre os discursos presentes na manifestação cultural estudada. No entanto, por não ter contemplado essa propriedade do currículo cultural – a problematização dos discursos emergidos ao longo das aulas –, as aulas analisadas não ofereceram elementos que, partindo das situações de problematizações e diálogos realizados, viabilizassem uma análise de como seus sujeitos são interpelados e como significam essa prática do currículo cultural de educação física.

Apesar disso, podemos afirmar que de alguma maneira esses sujeitos foram interpelados e a salsa, de alguma forma, foi significada. Contudo, ao não contemplar a problematização dos discursos sobre a salsa, o currículo não apresentou uma preocupação com a política do reconhecimento e com a expressividade das autenticidades dos indivíduos com relação à salsa e a outros elementos suscitados pelo trabalho com esse tema. Na opinião de Taylor, essa problemática é importante, pois configura-se em um reforçador da ausência de reconhecimento, ou mesmo de um reconhecimento errôneo das identidades.

Outra situação interessante foi a discussão gerada nas aulas 33/34, onde o professor apresentou alguns discursos sobre a história e origem da salsa, levantando temas polêmicos sobre suas características e o que falam dela. Uma das ideias levantadas foi a polêmica sobre a sensualidade da salsa. O processo de abertura suscitado nos alunos e o reconhecimento da participação deles na formação de uma ideia sobre a dança sugere um preâmbulo do que Charles Taylor indica como importante no processo de formação de identidades. Na situação em questão, o debate envolveu os participantes ao ponto de apresentarem ideias como: "a salsa pode até ser sensual, mas a salsa que dançamos na escola não é". Através dessa fala, nos parece que a aproximação com a salsa realizada através das aulas de educação física, proporcionou de alguma forma, espaços de ressignificação dessa manifestação da cultura corporal. No entanto, conforme sugere Taylor, além de um espaço que suscite abertura para ressignificações, no processo de constituição da identidade, os sujeitos necessitam também explicitar essas significações através do diálogo com outros indivíduos da comunidade – neste caso, a turma de alunos do oitavo ano – para que possa haver uma abertura ao reconhecimento das diversas identidades e um processo de fusão de horizontes na cultura local. Portanto, o espaço de discussão e diálogo, como o estabelecido nas aulas 33/34, é de importância capital para que o trabalho de

aproximação da cultura da salsa seja significado de maneira mais dialogada e reconhecida no processo de constituição de identidades. Entretanto, a abertura desse espaço somente no último dia de aula - e não ao longo do semestre -, prejudicou a análise de como o currículo interpela os sujeitos, pois novamente foram fornecidos elementos insuficientes e nenhuma continuidade que possibilitasse realizar inferências e constatações.

A participação do sujeito, conforme vimos em Taylor, 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 - aí sim - sob uma luz subjetiva. Podemos encontrar uma sugestão dessa ideia em uma das falas das alunas entrevistadas:

- Entrevistador: "Fale sobre a salsa".

RPS (13 anos): "Nossa! Eu adorei estudar salsa. É muito bom! Me senti muito bem dançando salsa, apesar de eu ter família nordestina e eu gostar muito de forró. São meio diferentes os dois. A salsa é meio sensual, o forró não é... o forró é... o forró não é tão sensual assim, é agarradinho, mas não é sensual. A salsa já é, já tem mais mexido... Às vezes eu penso que tem a ver, mas as vezes eu acho que não".

- Entrevistador: "Já que você praticou bastante, ao praticar a salsa você teve uma experiência. Como é que foi essa experiência de praticar a salsa?"

RPS (13 anos): "Ah... foi uma experiência muito boa porque é uma outra dança. Eu nunca dancei salsa. Agora, com as aulas do professor eu danço... dançava, né? Porque já acabou o ano. Eu dançava bastante salsa e quanto mais você dança, mais você quer dançar. Eu até procurei academia de dança para dançar, mas estava muito caro".

- Entrevistador: "E dançar salsa...? As pessoas que dançam salsa são sensuais?"

RPS (13 anos): "Eu acho. Eu acho."

Na fala acima, podemos notar um processo de aproximação à manifestação da cultura corporal proposta nas aulas de educação física. Ao comparar a salsa com o forró, ela demonstra utilizar-se de discursos conhecidos para se apropriar dos novos conhecimentos que lhe foram apresentados. A maneira como ela expõe tal comparação, sugere que houve uma aproximação cultural importante - ela compara a salsa com o forró, sendo o segundo parte importante de sua identidade cultural -, capaz de suscitar um engajamento suficiente que permitisse conceder à salsa um espaço de abertura a um processo de resignificação, contando com os novos elementos vivenciados e os discursos veiculados nas aulas. O fato de ter procurado fazer aulas de salsa extraescolares demonstra que, de certa forma, houve uma resignificação e uma tentativa de apropriação dessa manifestação da cultura corporal por parte da aluna, permitindo-lhe encontrar espaço para conhecer melhor a salsa e, conseqüentemente, desconstruir e reconstruir conhecimentos acerca dessa manifestação.

Tanto o caso da RPS que realizou comparações salsa/forró e procurou aulas de salsa extraescolares, quanto do GFD, que passou a perceber que muitas pessoas podem dançar salsa e não somente algumas que ficam "treinando desde criança", conduzem-nos a uma análise sobre as posições de sujeito assumidas por eles diante da manifestação corporal privilegiada no currículo. RPS, ao procurar aulas de salsa extraescolares, demonstra que o processo de resignificação da salsa lhe deu possibilidade de querer assumir uma posição de sujeito dessa manifestação corporal, muito embora ela não tenha explorado nas aulas quem são os praticantes - os sujeitos - da salsa. GFD, ao resignificar o praticante de salsa - ainda que de maneira superficial -, assume certa posição como sujeito dessa manifestação quando enxerga a

possibilidade de dançar salsa e também quando se inclui ao falar das pessoas que a dançam: "Ah! Depende de cada pessoa. Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal".

No entanto, apesar de terem assumido posições de sujeitos da salsa, quando apresentaram em suas falas respostas evasivas a perguntas sobre os esses sujeitos (respostas, tais como: "Ah! Depende de cada pessoa" ou quando perguntado se achava as pessoas da salsa sensuais, responder: "Eu acho. Eu acho"), demonstraram ter uma ideia parcial e reducionista desses sujeitos - os praticantes de salsa -, evidenciando novamente a presença de elementos da perspectiva atomista, criticada por Taylor, que sugere a interpretação da identidade dos sujeitos como indivíduos descontextualizados; e a relação dessa presença com a necessidade de um trabalho aprofundado nesse aspecto do currículo cultural de educação física para que haja um espaço real de reconstrução e ressignificação da manifestação corporal estudada.

Nas aulas observadas, os alunos demonstraram certa abertura para o estudo da salsa, permitindo uma aproximação dessa manifestação corporal, sobretudo, no que tange ao seu conhecimento experimental, ou seja, no conhecimento baseado no que tinham oportunidade de praticar da salsa. Segundo Taylor, um dos aspectos importantes para a constituição da identidade dos indivíduos é a política de reconhecimento. Um trabalho de educação física, portanto, só poderá realizar uma intervenção positiva no processo de formação de identidade se proporcionar ao aluno uma participação efetiva no desenvolvimento do tema da cultura corporal estudado. Isso porque, segundo Taylor, "a identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência" (apud SILVEIRA et al., 2012, p. 22), de modo que se o indivíduo não tem participação nenhuma no trabalho desenvolvido pela turma, o reconhecimento fica comprometido, gerando uma ação que nunca é neutra ou vazia de significado, mas que poderá exercer uma influência mais ou menos importante - isso vai depender de como o referido trabalho é significado no grupo e de como esse grupo é significado pelo sujeito - no processo de identificação do indivíduo.

Partindo do conceito de participação efetiva - e do seu reconhecimento no grupo - como um aspecto relevante na constituição da identidade, parece que ao apresentar aos alunos diferentes formas de participação, o currículo analisado permitiu que os sujeitos que não participavam efetivamente das vivências de salsa, encontrassem outras maneiras de participar da construção do conhecimento sobre essa manifestação corporal junto com a turma (a formação do grupo de pesquisa, o encargo ao aluno com experiência no uso de recursos audiovisuais e os trabalhos solicitados pelo professor para exposição na feira cultural da escola foram alguns exemplos). Dessa maneira, a possibilidade de ressignificação da salsa se estende para os sujeitos que não vivenciaram a dança ao longo das aulas e também lhes possibilita, em certa medida, assumirem posições de sujeito na manifestação corporal. No entanto, tendo interpelado os sujeitos de maneira superficial quanto à problematização sobre os praticantes e discursos da salsa, a possibilidade de um processo de ressignificação interessante a ponto de suscitar os sujeitos que prescindem das vivências a assumirem posições de sujeito na salsa fica extremamente comprometida. No entanto, nesse caso, a falta de entrevistas com os alunos que, apesar de não terem participado das vivências de salsa, estiveram engajados de alguma maneira nas aulas, parece ter sido a razão principal que acabou impossibilitando a análise da significação que esses alunos fizeram da salsa e seus praticantes.

Ao longo do semestre, o professor tentou por mais de três vezes organizar um encontro dos alunos com alguma pessoa que dançasse salsa e pudesse falar de sua experiência com a cultura da dança, no entanto, todas as tentativas, por motivos diversos, não se concretizaram. Embora tenha tentado estimular a pesquisa e um conhecimento maior da manifestação, o professor acabou focalizando o trabalho na gestualidade da dança, o que culminou em terminar o semestre letivo sem ter conseguido trabalhar devidamente com os alunos quem são as pessoas que dançam

salsa. No que se refere às posições de sujeito assumidas pelos alunos ao longo do trabalho com a salsa, não parece que o currículo tenha dado conta de auxiliar os alunos nesse processo. Pelos discursos proferidos e pelas observações em aula, a maneira como o currículo foi colocado em prática nessa intervenção docente não parece ter fornecido espaço e/ou elementos suficientes para a análise dos papéis sociais e do sujeito da salsa.

6. Conclusão

Diante do contexto multicultural contemporâneo no qual estamos imersos, a análise sobre como são significadas as diferentes culturas e como se configuram os papéis de sujeitos assumidos a partir das significações ocorridas através da prática de um currículo escolar pareceu um viés interessante de estudo.

Ao enforçar o estudo na ação de um currículo cultural de educação física nos processos de significação sobre a cultura corporal da salsa, este trabalho delimitou a análise a fim de compreender como se deu essa intervenção pontual nos processos de significação e constituição da identidade. No entanto, ao pontuar alguns dos elementos fundamentais para a análise da significação da cultura corporal e sua relação com a constituição da identidade com base na teoria proposta por Charles Taylor, é possível dizer que este trabalho também procurou ampliar a compreensão do fenômeno, a fim de auxiliar em trabalhos posteriores que visem compreender as relações entre a ação do currículo e a significação das manifestações por ele privilegiada.

Ao longo do trabalho, foi possível observar um processo de abertura por parte dos alunos à manifestação corporal estudada. A aceitação dos alunos pareceu um indicador de que o processo de escolha democrática do tema suscita uma abertura dos indivíduos e a ação curricular de aproximar a cultura de alguns membros do grupo ao restante dos alunos da turma também pareceu configurar-se como reforçador desse primeiro passo para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a salsa. Esse processo de abertura é importante, pois pode suscitar espaços de significação dialógica entre a cultura do outro e a própria cultura de cada indivíduo e também a desconstrução e construção de conceitos, estas baseadas no que Taylor chamou de fusão de horizontes.

Conforme argumenta Taylor (2000), a mentalidade contemporânea, sob a égide de uma perspectiva atomista, propõe uma formação de identidade baseada em estruturas de significações subjetivas e dependentes exclusivamente do indivíduo, desconsiderando seu caráter social, e em última análise, contribuindo para o desengajamento da razão, quando sem questionar a subjetividade, o indivíduo procura nela um refúgio para sua falta de conhecimento. Em nosso trabalho pudemos encontrar dados que corroboram essa teoria e que fazem ainda mais urgente o trabalho de abertura ao diálogo e aprofundamento nos conhecimentos que nos permitam entender melhor os fenômenos das práticas corporais, auxiliando-nos na compreensão, desconstrução e reconstrução dos discursos acerca delas. A falta desse espaço de diálogo e de aprofundamento não permite que haja verdadeiro reconhecimento por parte dos sujeitos – dos alunos – do currículo à manifestação cultural estudada e aos seus sujeitos – seus praticantes.

Ao longo das observações também encontramos situações que sugerem que as significações que os sujeitos fazem de elementos da cultura corporal e os discursos gerados a partir delas podem influenciar diretamente seus posicionamentos e condutas nas situações cotidianas. Comentários sobre a sensualidade da salsa, posturas que colocaram em evidência certas maneiras de pensar o “dançar junto” e o dançar com pessoas do mesmo sexo, demonstraram que os discursos presentes nas

práticas corporais exercem influência nas posições assumidas pelos alunos, não somente nas aulas de educação física, mas em suas atividades na comunidade, e nas posturas que assumem nas atividades cotidianas. Portanto, a problematização, o espaço para o diálogo e reconhecimento dos discursos e o aprofundamento em certas questões, sobretudo as que emergem ao longo das aulas, pareceram importantes fatores a serem observados na ação de um currículo que procura atender-se a relação entre a significação dos discursos e a formação da identidade. Segundo Taylor, não atender para essa problemática, não apresentar esses espaços de diálogo e reconhecimento das identidades, pode ser um reforçador da ausência de reconhecimento, ou mesmo de um reconhecimento errôneo das identidades.

Conforme sugere Taylor, além do espaço que suscite abertura para ressignificações, os sujeitos necessitam também de um espaço para explicitar essas significações através do diálogo com outros indivíduos da comunidade, para que haja uma verdadeira abertura ao reconhecimento das identidades e um processo de fusão de horizontes, essenciais no processo de constituição da identidade. Portanto, para que esses espaços, dentro de um currículo, cumpram seu papel na formação das identidades, é necessário também que sejam oferecidos elementos suficientes para que o fenômeno estudado seja compreendido, fornecendo aos alunos subsídios para que haja um diálogo com sentido e rico em elementos históricos, sociais e culturais. Sendo assim, a abertura de um espaço de diálogo que não possua continuidade ou que não forneça elementos para uma análise da manifestação cultural estudada na educação física - de maneira a não somente aproximá-la dos alunos, mas a auxiliá-los a compreendê-la como fenômeno cultural -, não é suficiente para que haja um processo de reconhecimento das identidades.

Sobre os papéis de sujeitos assumidos pelos alunos, parece interessante ressaltar que, apesar das aulas terem se atentado mais às vivências corporais da salsa - tendo apresentado também outras fontes de estudo da salsa, no entanto, com pouca força na turma -, é possível dizer que alguns alunos assumiram papéis de sujeitos da salsa, através dos processos de ressignificação dessa prática corporal e, em alguns casos, até de apropriação dela. Isso nos demonstra que embora o currículo tenha estado mais atento às vivências corporais da salsa e que o trabalho com os outros elementos fundamentais no estudo dessa prática corporal tenha sido insuficiente para a boa compreensão da manifestação cultural, houve aproximação dos alunos com a salsa e um processo de ressignificação interessante por parte deles, que os permitiu assumirem papéis de sujeitos dessa prática corporal mesmo sem a compreensão de quem são os praticantes, os sujeitos da salsa.

Por fim, com este trabalho não foi possível chegar a uma conclusão sobre como se dão os processos de significação das práticas corporais privilegiadas no currículo de educação física ou sobre como os alunos assumem ou não papéis de sujeitos nessas práticas, no entanto, ao relacionar os elementos fundamentais na formação das identidades propostos por Taylor com a prática de um currículo de educação física, se nos abre um novo panorama que nos permite analisar como as ações do currículo interpelam seus sujeitos e, de certa forma, como elas atuam no processo de formação identitária desses alunos.

Ao longo deste trabalho pudemos ver como elementos como o processo de abertura ao diálogo, o reconhecimento das diferenças e a fusão de horizontes devem ser levados em conta na prática do currículo de educação física, sobretudo nas problematizações inerentes ao currículo cultural da educação física para que estas se configurem como ação curricular importante no processo de formação de identidades dos sujeitos. Atentar-se a presença e ao bom desenvolvimento desses elementos durante a prática do currículo pode funcionar como salvaguarda para que este não se caminhe ao encontro da ausência de reconhecimento ou reconhecimento errôneo das identidades dos sujeitos do currículo.

Referências

- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAUJO, P.R.M. DE. **Charles Taylor: para uma ética do reconhecimento**. 2003. Tese (Doutoramento em Filosofia) – Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2003.
- GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática pedagógica dos professores de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
- KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, p. 193-217, 2006.
- LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.
- NEIRA, M. G. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, M. G. Análise das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 401-413, 2010.
- NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva de seus autores**. Tese (Livre-Docência) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011. p. 59-74.
- NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v.8, n.2, p. 55-77, 2008.
- RAGUSO, F. **O desafio do multiculturalismo: entre a identidade e o reconhecimento**. Uma leitura a partir de Charles Taylor. 2005. Tese (Doutoramento em Ética). Instituto de Letras e Ciências Humanas. Universidade do Minho, Braga. 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVEIRA, C.F.G.C.; ROCHA, F.A.C.; CARDOSO, R.E. **A ética da autenticidade na concepção multiculturalista de Charles Taylor**. *Lex Humana*, Petrópolis, v.4, n.2, p. 17-34, 2012.
- TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo. Loyola, 2000.
- _____. **As fontes do Self**. São Paulo, Loyola, 2011.