

## **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DE CASO**

**NEIRA, Marcos Garcia\*** – USP

**GT-12: Currículo**

**Agência Financiadora: CAPES**

As ciências da educação têm reiterado a relevância da linguagem associada ao lúdico como forma de leitura do mundo, principalmente quando se focalizam os anos iniciais da Educação Básica. Se forem compreendidas como artefatos culturais, as brincadeiras, danças, jogos e demais práticas corporais, propiciam a comunicação entre pessoas que compartilham uma mesma cultura, bem como se constituem em oportunidades de interface entre as diversas culturas que coabitam o mesmo espaço, dado que, nessas manifestações, o movimento é concebido enquanto linguagem que veicula sentidos e significados.

Partindo do pressuposto que as linguagens se desenvolvem de forma articulada ao contexto social e cultural, a instituição educacional da infância na contemporaneidade deverá promover um ambiente educativo democrático pela explicitação de uma pedagogia que contemple a grande variedade de grupos que freqüentam a escola.

Para Soares (2001) as práticas corporais lúdicas constituem-se em uma linguagem que permite às crianças comunicar-se pelo seu teor expressivo. Se pensarmos, por exemplo, que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, podemos ter uma idéia da importância da proposição de situações que estimulem a interação e assim o reconhecimento e respeito pelas multiplicidade de expressões existentes.

Em um estudo sobre a antropologia dos movimentos, Daólio (1995) afirma que a linguagem corporal resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Assim, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Depreendemos daí que, em um contexto plural, a escola tem por dever favorecer um ambiente social onde a criança se

---

\* Pesquisa desenvolvida por ocasião do estágio pós-doutoral junto à Universidade do Minho, Braga, Portugal.

sinta estimulada e segura para manifestar seu repertório cultural bem como travar contato com outros.

Em Portugal, é na institucionalização do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola que se enraízam as medidas e as ações que pretendem positivamente responder ao multiculturalismo (Leite, 2001). O princípio de igualdade foi orientador das políticas educativas a partir da revolução de Abril de 1974 e foi inserido na Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986. Essa lei afirmou, como um dos princípios fundamentais da educação, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares.

Esta nova formatação social teve, como é evidente, repercussões sobre a população presente nos espaços escolares, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre as culturas de origem das crianças a cultura escolar, situação que ganhou maior visibilidade a partir da massificação do ensino devido à matrícula na escola dos filhos de grupos, até então, dela excluídos. Não há dúvidas de que a democratização do acesso abriu as portas para o ingresso de formas culturais diferenciadas no falar, pensar, movimentar-se etc. À construção da “escola de massas”, entretanto, não corresponderam transformações no currículo de modo a incluir experiências de vida da nova população escolar, o resultado, conforme Stoer e Cortesão (1999), tem sido a continuidade do sucesso daqueles que dominam os códigos culturais valorizados nesse ambiente.

Os alertas emitidos pelos investigadores do tema clamam pelo reconhecimento da existência de diferenças culturais dentro da escola e, como decorrência, sugerem uma organização pedagógica pautada na equidade social e na justiça curricular (Connell, 1995). Devido à emergência dessa questão em Portugal, há pouco mais de uma década, as políticas de integração social compõem as agendas dos principais fóruns educacionais e dos cursos de formação inicial e contínua de professores de todas as disciplinas escolares (Pereira, 2004).

A emergência dessa problemática em território português e o estágio das discussões promovidas no contexto acadêmico e administrativo nos motivaram a investigar quais ações pedagógicas e curriculares são empreendidas pelos professores de Educação Física que atuam em realidades multiculturais.

### **O debate multicultural e o currículo**

Nos últimos anos, sofrendo o efeito do progressivo multiculturalismo da sociedade, as escolas passaram a confrontar-se com a realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que as caracterizam. Este desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas que assumiram o princípio da “escola para todos”, foi evidenciando a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições oferecidas aos diferentes grupos que passaram a freqüentar os bancos escolares.

Perante a diversidade da população escolar, algumas vozes reclamam a necessidade de se criarem condições para a inclusão, elaborando um discurso que afirma as escolas como instituições que aceitam, valorizam e positivamente intervêm face à diversidade da população que as freqüenta. De fato, ao considerar-se a educação escolar como um bem público, justifica-se a exigência de que todos/as sejam seus beneficiários. E, se não forem, que se questione o por que não o são.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática aponta para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que, em vez de imporem a cultura do silêncio, conduzam à valorização das vozes dos grupos subjugados (Giroux, 1997). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades, veiculado em termos não só de acesso à educação escolar, mas também, de sucesso, tornou evidente que já não basta a abertura da escola aos grupos sociais, culturais e econômicos diversos, em contrapartida é necessário intervir de modo a, também, gerar sucesso.

O debate e a investigação produzidos sobre este campo enviaram para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propuseram que, nesse domínio, se encontrassem meios de solução. Como lembra Carvalho (2004), “a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer ‘branco’, ‘negro’, ‘mulher’, ‘homem’ etc.” (p. 59).

As dificuldades enfrentadas na tentativa de construir uma escola democrática, embora diferentes, têm sido objeto de investigações que discutem o currículo de forma ampla. A teorização curricular empreendida por Kincheloe e Steinberg (1999) e McLaren (2003) permite-nos identificar um considerável movimento em busca das transformações necessárias à nova realidade, visando a devida e necessária inclusão de

todos os grupos na instituição escolar. Segundo os autores, a presença de diversos grupos culturais no espaço escolar pode ser vista pelos educadores de variadas formas, com frequência, coexistentes: multiculturalismo conservador ou monoculturalismo, multiculturalismo liberal e multiculturalismo crítico.

Por vezes ouvimos, na escola, algum educador afirmar que todas as crianças são iguais, o que o leva a conduzir atividades de forma homogênea com a intenção de proporcionar a mesma oportunidade à todas as criança. Essa postura está na base do “multiculturalismo liberal”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas.

Para o multiculturalismo crítico, uma postura assim deixaria intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, através do qual as diferenças são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. No multiculturalismo crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. Embora o multiculturalismo crítico opere com base nas categorias centrais de classe, etnia e gênero, ele atua em prol de todos os grupos subordinados (por faixa etária, por local de moradia, por região geográfica, por oportunidades de escolarização, por posição social, por ocupação profissional e tantas outras esferas desprovidas de poder).

Contrapondo-se às idéias liberais e críticas do multiculturalismo, encontra-se o multiculturalismo conservador ou monocultural. Nesta perspectiva, embora os professores reconheçam a existência de diferenças entre as crianças, atuam de forma a apagá-las, visando assimilá-las à cultura dominante indistintivamente. Essa perspectiva ocorre em função de uma visão homogeneizadora e funcionalista da educação escolar e uma desqualificação da cultura paralela à escola. Para esses professores, há um saber socialmente legitimado (cultura dominante) e à escola cabe transmiti-lo para que todos adquiram as mesmas condições para que possam exercer adequadamente o seu papel na sociedade estabelecida.

Frente a isso, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo produz significados bem mais amplos do que aqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é

uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. No currículo se forjam identidades. (Silva, 2002).

### **A investigação**

Visando reconhecer de que forma o currículo da Educação Física tem se adaptado às demandas do multiculturalismo em uma realidade freqüentemente alimentada pelos debates e discussões que advogam o respeito e reconhecimento das diferenças culturais, realizamos um estudo de caso de tipo etnográfico junto a uma escola de primeiro ciclo da Educação Básica situada num bairro social de Braga e cuja comunidade atendida é composta, predominantemente, por filhos de pequenos agricultores migrantes, ciganos, imigrantes do leste europeu e de ex-colônias portuguesas. Como técnica para recolha de dados, foram privilegiadas a observação e filmagem de 15 aulas do componente e entrevistas com os educadores responsáveis a partir da assistência às imagens. O material resultante foi submetido à análise crítica, conforme sugere Stake (1995) e interpretado a partir da teorização curricular e cultural.

### **Análise do currículo vivido**

Dentre os aspectos sinalizados tanto nos depoimentos dos professores entrevistados quanto nas observações das aulas, merecem destaque às diversas alusões ao que a literatura educacional tem denominado por “pedagogia operante”. Centrada na lógica dos saberes e no conhecimento que se quer veicular, os princípios dessa ação, segundo Bernstein (1998), resolvem a complexidade da realidade escolar através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para transmiti-los.

Essa concepção de ensino se apresenta simples, previsível e segura na sua concretização, dado que representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas.

Na instituição investigada, a pedagogia operante ganha visibilidade na concepção que os professores entrevistados apresentaram sobre a organização das aulas (disposição dos alunos, condução das atividades de ensino etc.):

*É, não gostei do aquecimento, não do exercício em si, mas da colocação do professor. Ele estimula o exercício mas não controla a turma. Estava no meio a*

*correr, tinha alunos atrás, não conseguia controlar e não tinha a certeza se estavam fazendo aquecimento. Poderia acontecer alguma coisa e ele não controlou isso. Isto é fundamental do ponto de vista de organização da aula. (S 1)<sup>1</sup>*

A preocupação com a organização da atividade, como se nota, reflete a intenção de controlar o processo. O depoimento acima explicita a crença em que a organização espacial, a realização das atividades de forma sincrônica e a sincronia levarão os alunos a alcançar a aprendizagem desejada.

*Não gosto quando eles se pegam, por exemplo, quero inculcar uma regra, mas eles estão tão obcecados com aquilo que apagam, começam aos berros uns com os outros, eu detesto. Eu estou sempre a dizer a mesma coisa, mas eles não compreendem (...) é quando quero organizar, mas muitas vezes precisam ouvir uma palavra, mas começam a resmungar. Isso que eu não gosto, detesto. Eles desorganizarem-se. Fazem um jogo assim, um bocado anárquico, faz-me confusão. (S 2)*

Formosinho (2007) é de opinião que essa forma de transmissão dos conhecimentos tem como pressuposto as atribuições da escola e, conseqüentemente, o papel dos professores como porta-vozes e veiculadores de uma cultura válida. Os posicionamentos verificados nos remetem à idéia de que os professores atribuem-se a condição de legítimos representantes de uma cultura superior àquela que caracteriza as crianças, investem-se de uma roupagem oficial e, por meio de sua ação, efetuam a função socializadora da escola promovendo atividades que proporcionem a incorporação da cultura dominante pelos seus frequentadores.

Enquanto política cultural, as preocupações docentes podem ser interpretadas como assimilacionistas. Para Pereira (2004), o assimilacionismo implica num processo conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações diferentes. Através dele, os indivíduos pertencentes às minorias desfavorecidas adquirem os traços culturais do grupo posicionado em condições sociais favoráveis, ainda que isso exija a perda dos traços culturais originários. Mediante tal postura, a escola e o currículo permanecem centrados nos padrões dominantes e os saberes dos grupos minoritários são ignorados

---

<sup>1</sup> Tanto as falas dos depoentes quanto os excertos do diário de campo foram destacados. Os nomes dos professores entrevistados foram omitidos.

porque se parte do pressuposto de que a existência de diferenças dificulta a homogeneização da sociedade e o desejado “desenvolvimento cultural”.

As observações realizadas no campo confirmam essa preocupação, dado o privilégio concedido àqueles que seguiam as regras ou que possuíam determinadas habilidades motoras.

*No jogo proposto não houve qualquer intervenção. Os alunos mais habilidosos participam de uma forma extremamente maior e privilegiada. As meninas pouco tocam na bola. Enquanto o professor estimulava os meninos incansavelmente, não se dirigiu a elas nenhuma vez (Aula 2).*

O assimilacionismo pressupõe que as minorias (as crianças menos habilidosas) e os grupos marginalizados (as meninas) não possuem os conhecimentos necessários para a sua inserção satisfatória na sociedade. Conforme foi identificado, não faz sentido que a ação pedagógica se adapte às formas de ser e se movimentar das culturas minoritárias, uma vez que foram ofertadas atividades “formatadas” com base nos padrões de excelência, coerentes com a cultura dominante.

Tal percepção é reforçada na credibilidade que os entrevistados apresentaram acerca dos conhecimentos veiculados nas aulas:

*(...) é na EF que eles aprendem a partilhar, a jogar em equipa, saber perder, saber ganhar, dividir as coisas, saber respeitar as regras, respeitar os colegas, é uma disciplina que abrange muito. (S 2).*

Em consonância com a política cultural assimilacionista, essa visão se sustenta por uma concepção curricular multicultural conservadora (Kincheloe e Steinberg, 1999). A manifestação em prol dos benefícios dos saberes transmitidos pela Educação Física, como se verifica, implica na acomodação das crianças a um conjunto de normas sociais estabelecidas externamente. O valor desses conhecimentos, sua origem, contexto de produção e, até mesmo, sua inserção no currículo sequer são questionados.

O currículo multicultural conservador ignora as diferenças que subjazem as culturas que freqüentam a escola e quer fazer chegar a todos, da mesma forma, os significados veiculados pela cultura dominante. Para Stoer e Cortesão (1999), os

educadores movidos por esses princípios revelam um certo “daltonismo cultural” diante das diferenças que caracterizam o contexto educativo.

Outro fato que chamou-nos a atenção foi a fidelidade com a qual os educadores cumprem a proposta curricular oficial (Portugal, 1998). Buscando fundamentar-se nos processos de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento, a Educação Física portuguesa alicerça-se na visão desenvolvimentista (Neira e Nunes, 2006). Pautada nas teorias do desenvolvimento, caracteriza a progressão “normal” do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social e, em função dessas informações, sugere conteúdos e atividades de ensino. Defende a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Em razão disso, o currículo do componente persegue a conquista de habilidades motoras do nível especializado.

Os indícios dessa perspectiva curricular encontram-se profundamente ligados à idéia de corpo como algo a ser moldado e aperfeiçoado constantemente pela execução motora repetitiva.

*(...) porque estas primeiras idades ainda estão com a lógica dos movimentos fundamentais, depois para os movimentos mais estruturados começa a haver uma racionalidade, mais uma racionalidade dentro do aumentar o tempo disponível para a prática e do aumentar o tempo de empenhamento motor, estas são as duas variáveis fundamentais para a aprendizagem. (S 2)*

*A atividade foi explicada e demonstrada (com a ação da professora). Todos os alunos executaram as tarefas na medida do que lhes era possível. Durante a sua realização, a professora estimulou-os com palavras de incentivo: “rápido”. A professora conduziu todas as formas de movimentação sem dar espaço algum para qualquer contribuição dos alunos. A professora explicou e demonstrou e os alunos executaram. (Aula 6)*

Identificamos uma organização da aula a partir de objetivos alcançáveis somente para uma parcela ínfima da população escolar, ou seja, aqueles privilegiados por um universo maior de oportunidades extra-escolares.

*Após um aquecimento totalmente guiado pela professora e com a imitação dos alunos com deslocamentos, com circundução de braços e cruzamento de braços à frente do corpo, deslocamentos laterais, elevação de calcanhares, deslocamentos de costas e saltitos e com um fraco acompanhamento por parte dos alunos. (Aula 10)*

O desenvolvimento desse currículo não impede que o professor compreenda a existência de diferenças entre os alunos:

*(...) o que eu noto é que, cada vez mais os miúdos têm menos, praticam menos exercício, tem outras coisas em casa, a televisão etc. e nota-se às vezes, que principalmente a coordenação motora é muito fraca, por exemplo, pois se cansam muito rápido (S 3).*

Na concepção desenvolvimentista, a função do professor é oferecer o *feedback* e efetuar as correções de modo a conduzi-lo até a execução “adequada”, isto é, aceita como a ideal. Os reflexos dessa preocupação foram amplamente percebidos nas práticas pedagógicas observadas:

*Os movimentos vão se sucedendo, sempre conduzidos pela professora. Ela intervém constantemente chamando-lhes a atenção com gritos e solicitações constantes para que a acompanhem. Foram propostas corridas de ida e volta até o final da quadra, movimentos de circundução de braços, movimentos de saltitar com deslocamentos, movimentos alternados de braços, saltitos em uma só perna e deslocamentos laterais. (Aula 1)*

Outra “marca registrada” do currículo monocultural observado é a crença explícita de que os alunos nada sabem, manifestada por uma certa arrogância didática:

*Eu saltava à corda, eu corria o dia todo, eu andava de bicicleta e eles não fazem nada disso. E nota-se que de coordenação não têm nada, nada. Aquele exercício que aparece no vídeo, quando se lhes pede para fazer tesouras, eles não conseguem fazer, simplesmente aquilo. (S 3)*

*O que eu gostava de alcançar com eles? (...) Claro, a flexibilidade, essas coisas. Um bocadinho de treino aeróbico, treino e atividades de elaboração,*

*nota-se que os miúdos correm um bocadinho e ficam cansados, não têm capacidade nenhuma, acho que era mais isso (S 4).*

Assumindo como ponto de partida a incapacidade dos alunos compreenderem a realidade complexa, como se notou, o currículo monocultural recorre ao ensino fragmentado, impedindo as crianças de acessarem à realidade sociocultural do conteúdo de ensino.

*Com todas ao redor, o professor agachou-se e tentou, passo a passo e de forma exaustiva, ensinar-lhes as etapas da estafeta<sup>2</sup>. As crianças começaram a fazer tudo à sua própria forma e o professor, a todo tempo interrompia-os para ensinar-lhes como deveriam fazer. (Aula 12)*

Os registros de campo nos levam a afirmar que o currículo proposto concebe a Educação Física como componente curricular relacionado exclusivamente à ação motora. Essa característica transforma os professores em apresentadores do padrão gestual dominante e as crianças como reprodutoras. Nesse sentido, a escola demonstra certa cumplicidade com a cultural oficial, uma vez que os professores, inocentemente, atuam como guardiões culturais, transmitindo os valores dominantes e protegendo a cultura verdadeira dos “invasores” sempre à vista.

Para os professores que advogam a perspectiva desenvolvimentista, não é compreensível qualquer aula de Educação Física onde os alunos debatam, discutam, apresentem idéias e modifiquem o que lhes é apresentado. As dificuldades apresentadas por algumas crianças para movimentar-se conforme o padrão, embora pudessem levar o educador a modificar a atividade proposta de forma a contemplar as diferenças culturais, não foram sequer consideradas. Tal constatação contribui para reforçar nossa interpretação anterior, qual seja, a perspectiva cultural assimilacionista e a concepção multicultural conservadora do currículo proposto.

Mesmo se tratando de comunidades culturalmente diversificadas dos padrões alentados pela teorização curricular desenvolvimentista, algumas crianças pareciam apreciar as aulas e delas participar ativamente. Essa impressão é, de certa forma, explicada pelos estudos de Formosinho (2007). Segundo o autor, a realização da aula passivamente por uma parte do grupo significa simplesmente a sujeição àquela prática social devido ao compartilhamento dos modos de entender o mundo e a uma posse relativa do mesmo património cultural socializado no decorrer das atividades de ensino.

---

<sup>2</sup> Atividade centrada na aprendizagem de habilidades motoras.

Tal passividade revela a predominância dos padrões culturais mais próximos da educação familiar e informal dos alunos melhor posicionados na escala social.

Por essa razão, os alunos e alunas que não conseguem alcançar determinados patamares “aguardados” pelos professores e alinhados com a cultura dominante são, consciente ou inconscientemente, excluídos ou taxados de incompetentes e indisciplinados, pois, afinal, no modelo carencial da educação monoculturalista, os problemas se localizam no estudante. Como se notou, quando a experiência educacional se fundamenta na pedagogia operante, tal enfoque distancia a consciência dos representantes das elites da realidade enfrentada pelos grupos dominados e das suas conseqüências. Nesta forma de organização curricular, não se percebe a supremacia da cultura dominante e, conseqüentemente, não há necessidade dos representantes da elite examinarem o produto de sua própria consciência ou a natureza da sua condição privilegiada.

A alegação dos monoculturalistas é que as diferenças criam divisões e impedem o único e melhor modo, para eles, de construir uma sociedade funcional por meio do consenso. O modelo consensual fomenta o conceito de “cultura comum” que se concretiza, por exemplo, nos currículos unificados<sup>3</sup> e tem sido amplamente defendido pelos setores conservadores da burocracia educacional.

Pelo currículo único, os neocolonizadores da cultura dominante tentam desestabilizar qualquer movimento de libertação das escolas, dos professores ou dos alunos, como também, qualquer preocupação política pelos efeitos do racismo, sexismo ou preconceitos de classe. Neste contexto, os monoculturalistas tentam abortar o que consideram ataques multiculturais à identidade ocidental, desqualificando qualquer preocupação com a injustiça social e o sofrimento dos grupos marginalizados nas escolas e em outras instituições sociais.

Os indivíduos que aceitam o ponto de vista neocolonial, normalmente consideram que as crianças pertencentes a outras etnias ou aos estratos desfavorecidos socialmente possuem deficiências e, assim, sem qualquer peso na consciência, as colocam em uma posição inferior às crianças brancas da classe média.

---

<sup>3</sup> Vale destacar que o Ministério da Educação português publicou em 2001 os programas oficiais da Educação Física para todas as escolas de Educação Básica. Tanto os objetivos propostos quanto os conteúdos de ensino, pautam-se predominantemente no domínio de determinadas habilidades motoras e conhecimentos sobre algumas modalidades esportivas hegemônicas (brancas, masculinas, européias, elitistas e cristãs).

*Sim, a falta de regras, de orientação. Sempre muito uns em cima dos outros, isso é normal, mas isso assusta-me muito, principalmente aqui nessa escola, noto muito. (S 3)*

*Eu acho que, depois é assim, eles só ficam naquele grupo, com o grupo. Depois são miúdos, como é que eu hei de explicar, é um bocadinho do bairro, um bocadinho eles vão sempre pra porrada, uns com os outros, de vez em quando, não deixam passar a bola para os amigos, eu não sei, não sabem partilhar, não sabem distribuir, não sabem ã, como é que eu hei dizer, não estão disponíveis para os outros, estão só disponíveis para aqueles, acho que é mais isso. (S 4)*

As alusões a “inferioridade” que, segundo os professores entrevistados, caracteriza as crianças ciganas, do leste europeu ou das ex-colônias portuguesas, raramente são feitas em público de forma aberta e sim, constituem-se em insinuações sobre os valores familiares e sobre o que constitui a forma ideal de ser, agir e pensar. Diante desse posicionamento os valores familiares ideais adquirem natureza racial e classista, servindo para justificar e fundamentar posturas opressoras com relação às crianças que se encontram à margem, posto que, presumivelmente, carecem de valores e por isso não conseguem ser bem-sucedidas. Interpretamos que tal consenso e harmonia inseridos no apelo à cultura comum não passam de uma demonstração de isolamento cultural dos membros da cultura dominante, os quais não sentiram na própria pele as pontadas cotidianas da opressão.

*A presença dos pais aqui não é viável. Cá não, acho que os pais não acompanham tanto, não têm essas brincadeiras, porque os miúdos não têm os recursos, não têm outras coisas para brincar, como amigos etc. (S 1)*

*É claro que depois, tem a ver, com questões a nível físicas, quase que hereditárias algumas características que nós já herdamos, mas há outros miúdos que é isso que eu percebo, que tenho que fazer muito e eles não estão habituados, muitos deles chegam ao segundo ciclo, que é o quinto ano e não aprenderam nada e aí já é um bocadinho tarde (S 3)*

O currículo conservador é independente dos interesses, desejos e tendências vocacionais do aluno, das suas características psicológicas e da sua cultura familiar. Conseqüentemente, não se compromete com a aprendizagem real. Quer o aluno tenha aprendido ou não, quer tenha aprendido superficial ou consistentemente, o ensino fornecido é exatamente o mesmo.

*A aula hoje se concentrou no pátio. A professora dividiu o trabalho em duas partes – a primeira contendo uma série de estafetas que exigiam uma variedade de habilidades motoras, depois fez o jogo dos dez passes que, após o último toque, os alunos poderiam jogar a bola na cesta. No meio do jogo, muitos alunos haviam se retirado da atividade (Aula 07).*

*Eu acho que é complicado em crianças assim pequenas conseguimos ensinar as regras e isso é bem complicado, eu acho que isso é complicado em crianças assim, nós conseguirmos ensinar assim em crianças pequenas as regras dos jogos porque normalmente eles não nos ouvem e pronto. (S 1)*

Os dados demonstram que apesar da força simbólica do currículo oficial, os alunos encontram maneiras de resistir à inculcação dos conteúdos do ensino, ou seja, o afastamento. Uma vez que o aspecto essencial do multiculturalismo conservador é a possibilidade de assimilar os “adaptáveis” às normas da cultura dominante, o resultado obtido é o silenciamento das vozes dos oprimidos em razão da sua condição social. (MacLaren, 1997 e Giroux, 1997).

As observações das aulas revelam que os comportamentos desviantes foram externados exclusivamente com relação aos conteúdos ensinados. Interpretamos tal posicionamento como uma ação social desorganizada e levada a cabo pelos estudantes que possuem condições diferentes de participação e, em decorrência, de sucesso no currículo proposto. Com uma silenciosa postura de afastamento, demonstram sua rejeição à imposição uniforme da cultura dominante.

Para McLaren (1997) resistência é parte do processo de hegemonia. A resistência dos estudantes ocorre em oposição ao processo hegemônico por entender a imposição cultural como um ato hostil. Em suas análises, a escola hegemônica propicia pouca ou quase nenhuma opção de escolha aos alunos em desvantagem cultural e coloca-os diante de um dilema: ou competem em condições desiguais, negando seus

conhecimentos de rua, da família e outros espaços culturais, além da sua dignidade, ficando fadados ao fracasso, ou são colocados para fora do sistema. Nas aulas do componente fundadas na pedagogia operante, quando os conhecimentos trazidos pelas crianças não são aceitos pela cultura hegemônica, elas se tornam “estranhas”. Diante das condições impositivas do currículo conservador da Educação Física, a criança ou se sujeita àquela cultura e procura incorporar os gestos ensinados, ou resiste à dominação.

*(...) Na metade da aula, a professora decidiu interromper a atividade (na qual alguns alunos brincaram três vezes e outros, nenhuma) e contra a vontade dos próprios alunos, queria desenvolver o jogo dos dez passes. Alguns começaram a pressionar a professora e ela cedeu e deixou os meninos na grande parte do pátio de areia jogando futebol e deu uma corda pequena para as meninas brincarem. Uma das meninas, com muita destreza, rapidamente apossou-se do material e impôs sua forma de brincar às amigas. Algumas se afastaram. Os meninos mais habilidosos, à sua própria vontade discutiam o jogo, enquanto alguns se afastaram. A Professora foi bater corda e novamente impôs sua forma de brincar. Em momento algum, essa professora pergunta se eles sabem, o que sabem, como querem brincar etc. (Aula 05)*

Como se observa, a resistência se apresenta como negação do conhecimento oferecido no currículo. O professor, ao deparar-se com a resistência, ou impõe o conteúdo à força, devido à sua condição de poder, ou se afasta da ação pedagógica, abandonando os alunos à sua própria sorte. Essa indiferença do currículo uniforme pelos saberes dos alunos e com relação à aprendizagem real, revela o estigma burocrático e centralista que o identifica. A idéia de que todos necessitam igual repertório de conhecimentos leva o educador a submetê-los à idêntica atividade de ensino, manifestando a crença de que surtirá os mesmos efeitos para todos.

### **Considerações Finais**

Dado que a escola portuguesa tem sido paulatinamente chamada a contribuir com a integração de diversas comunidades na sociedade mais ampla, um considerável repertório de estudos e pesquisas vem apontando caminhos possíveis para viabilização dessa tarefa. No período de permanência em Portugal, chamou-nos a atenção a freqüência de eventos científicos e a existência de inúmeras publicações que abordam o

tema. Dos cursos de formação docente, a Educação Multicultural configura entre as disciplinas obrigatórias e suas atividades de estágio, comumente, solicitam aos estudantes uma profunda análise do fenômeno e a busca de alternativas para a construção de currículos multiculturalmente orientados.

Tamanho esforço político, no entanto, parece encontrar enormes barreiras nas concepções docentes sobre o currículo e organização da prática pedagógica da Educação Física nos anos iniciais da escolarização. Conforme se verificou, a ação didática do componente, ao menos na escola investigada, encontra-se subjugada aos ditames da sociedade produtivista. Explicando esse fenômeno, Torres Santomé (1998) afirma que o processo de atomização gerado na esfera trabalhista foi também reproduzido no âmbito escolar. A taylorização no processo de escolarização, refletida e consolidada no currículo multicultural conservados da escola investigada, impede que os participantes da experiência pedagógica reflitam criticamente sobre a realidade. Como decorrência, o ensino da Educação Física na instituição pareceu conduzir ao aprendizado da cultura dominante, da obediência e submissão, embora, de forma explícita, as crianças resistam à tamanha investida.

Os meios utilizados baseiam-se na descontextualização e fragmentação das práticas corporais, focalização no desempenho motor e na constante repreensão às atitudes discentes julgadas inadequadas. Como na indústria, alguns poucos especialistas são responsáveis pelo processo, elaboraram as teorias e diretrizes curriculares, em nível macro, e os professores isoladamente as executam, em nível micro. Para a maioria, estudantes e docentes inclusive, cumprem-se orientações sem, no entanto, compreendê-las, nem sequer o que as motiva.

A constatação do vigor empregado pela pedagogia operante mediante um modelo educacional centrado no professor e uma visão monocultural de disciplina corporal, nos leva a concluir que a escola pública portuguesa, responsável pela educação das crianças de todos os grupos sociais, descumpra a sua função de formá-las para uma cidadania plena, pois, ao reproduzir a opressão, prepara para a submissão às normas do trabalho desqualificado e braçal. Nesse sentido, o corpo das crianças vai sendo modelado para atender o toque do sinal, para ser apenas um número entre muitos outros, para não expressar sentimentos e emoções, para responder com cortesia mesmo quando se sentir ofendido, para seguir normas que não são válidas para todos, para executar movimentos padronizados pela elite, para aceitar sem questionamento o privilégio de alguns etc.

Depreendemos daí que o currículo desenvolvimentista constatado termina por formar determinadas identidades sociais: os bons alunos são os habilidosos, aqueles que se alinham passivamente às proposições dos professores; os maus alunos são os que, manifestando sua cultura, rejeitam as atividades propostas e os excluídos, aqueles com os quais os professores não interagem por acreditá-los incapazes e inferiores.

Mesmo em uma realidade visivelmente multicultural, os defensores do currículo da cultura dominante entendem que apesar das diferenças individuais, experiências motoras diversificadas e contextos de vida diferentes, todos podem alcançar os níveis elevados alusivos ao repertório motor característicos do cidadão hábil, desde que, realizem as atividades propostas pelo professor. Nesta visão, as diferenças são descartadas por meio de uma adequada ação pedagógica – centrada no fornecimento de exemplos que deverão ser imitados. O problema surge, conforme se verificou, quando os alunos apresentam um repertório de saberes absolutamente diferente daquele que é valorizado pela escola. Nesse caso, resistem, buscam artimanhas para fugir e ludibriar. Apesar disso, os professores, operários do currículo único, atribuem-se a condição de detentores da cultura válida e cumpridores da função legítima da escola – educar para a vida numa sociedade dividida, onde determinadas formas de ser são aceitas e valorizadas enquanto outras devem ser esquecidas e modificadas. A forma encontrada para cumprimento dessa nobre missão veio à tona pela identificação de uma ação pedagógica centrada em práticas de controle e dominação por um lado, ou abandono e descaso, por outro.

É importantíssimo, no entanto, não culpabilizar os professores por esse processo. Convém lembrar que esses profissionais, ao longo de toda escolarização básica e mesmo à época de alunos dos cursos de formação docente, também foram vítimas do mesmo currículo. Dessa maneira, o oprimido de ontem transforma-se no opressor de hoje, perpetuando e reproduzindo indefinidamente esse ciclo perverso.

Como já foi dito, a constatação desse fenômeno é especialmente relevante para o atual estágio dos debates educacionais acadêmicos, dado que as universidades portuguesas têm sediado inúmeras investigações que denunciam os limites do currículo único e alertam para a importância de modificar essa postura, visando contemplar a crescente característica multicultural da comunidade escolar. Nesse âmbito, ao veicular uma ação pedagógica que se advoga igualitária por ofertar a todas as crianças os mesmos conteúdos hegemônicos do mesmo modo, exigindo-lhes o desempenho semelhante, o currículo desenvolvimentista acaba por incorrer numa concepção

conservadora e monocultural, afastando-se, portanto dos apelos políticos do atual momento sócio-histórico.

Tencionando contribuir com o debate, supomos que a ampliação, o incentivo e a divulgação de pesquisas sobre essa temática permitirão apontar novos direcionamentos para o desenho curricular da Educação Física, estimulando a construção e experimentação de currículos democráticos para o componente. No nosso entendimento, somente o aumento e a diversificação de investigações de ações educativas sobre as práticas corporais possibilitarão o crescimento da epistemologia da prática, pré-condição necessária para desencadear as modificações desejadas na quadra, no pátio e na sala de aula da escola pública.

### **Referências bibliográficas**

BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.

CARVALHO, R. T. Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CONNELL, R. W. Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação contemporânea. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, 2007.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

PEREIRA, A. *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa, 2004.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo*. Ministério da Educação: Lisboa, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, C. L. *Corpo e história*. Campinas: Editores Associados, 2001.

STAKE, R. S. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata S.L., 1995.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.