

EXPERIMENTOS COM O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MAPEAMENTO DA CULTURA CORPORAL DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA DE CURITIBA/PR

Autoria: Thiago Felipe Sebben

Instituição: Centro de Educação Integral Jornalista Cláudio Abramo / Prefeitura Municipal de Curitiba/PR

RESUMO

Em 2015 e primeiro bimestre de 2016 empreendemos um projeto de mapeamento de conhecimentos sobre os artefatos culturais corporais circulantes entre os estudantes do Ciclo II de uma escola de educação integral pública do município de Curitiba/PR. A prática pedagógica se inspirou na arquitetura curricular proposta pelo currículo cultural da Educação Física. Essa visão curricular propõe que um dos momentos do trabalho pedagógico seja o Mapeamento da cultura corporal dos estudantes. Nesse trabalho ele aconteceu através da aplicação de questionários aos estudantes. As questões visavam apontar quais eram as representações iniciais atribuídas pelos estudantes ao eixo da cultura corporal em estudo; quais manifestações corporais do eixo circulavam entre eles; e quais fontes de conhecimento acessavam sobre aqueles artefatos da cultura corporal. Esse processo resultou na criação de 5 mapas – um para cada eixo - que serviram como base para conduzir um estudo crítico da cultura corporal.

Palavras-chave: Currículo Cultural; Mapeamento; Cultura Corporal.

No ano letivo de 2015 e primeiro bimestre de 2016 empreendemos um projeto de mapeamento de conhecimentos sobre os artefatos culturais corporais circulantes entre os estudantes do Ciclo II de uma escola de educação integral pública do município de Curitiba/PR (instituição mantida pela prefeitura da cidade). Essa proposta tinha o objetivo de investigar e recuperar “as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações” (NEIRA, 2016, p. 18). Esse projeto se sucedeu de acordo com o estudo dos eixos da cultura corporal, separados, para fins exclusivamente didáticos, da seguinte maneira: jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças – estudados nessa sequência. A prática pedagógica se inspirou na arquitetura curricular (alicerces e alvenaria) proposta pelo currículo cultural da Educação Física (NEIRA, 2011), influenciado pelos conceitos dos Estudos Culturais (NEIRA E NUNES, 2011) e do Multiculturalismo Crítico (NEIRA, 2016a).

A escolha pelo trabalho com essa proposta curricular no município de Curitiba/PR só foi possível pela identificação de correspondência dos objetivos educacionais mais amplos da Rede Municipal de Educação de Curitiba e os pressupostos do currículo cultural da Educação Física; mas ocorreu principalmente pela concordância do professor/autor com o sentido de redução da desigualdade social através da promoção da dignidade humana proposta pelo currículo cultural¹.

Essa visão curricular propõe que um dos momentos do trabalho pedagógico seja o Mapeamento da cultura corporal dos estudantes, da turma, da comunidade.

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

No presente trabalho, essa etapa se materializou da seguinte forma: um eixo da cultura corporal era escolhido pelo professor para tematização durante as aulas. Então, o professor propunha a organização da turma em grupos e cada grupo deveria discutir e responder 3 questões relativas ao eixo em estudo: “O que são jogos, brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças para vocês? Quais jogos, brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças conhecem? Como conheceram esses artefatos culturais?”. As questões visavam apontar quais eram as representações iniciais atribuídas pelos estudantes ao eixo em estudo; quais manifestações corporais do eixo circulavam entre eles; e quais fontes de conhecimento acessavam sobre aqueles artefatos da cultura corporal. Esse processo resultou na criação de 5 mapas – um para cada eixo - que serviram como base para conduzir um estudo crítico² da cultura corporal.

O trabalho que se seguiu foi no sentido de tematizar algumas das manifestações corporais mapeadas³, buscando tensionar questões de poder presentes nos temas,

1 Para aprofundamento na interpretação que levou a identificação dessa correspondência, consultar SEBEN, 2015.

2 Crítico no sentido apontado pelo “Multiculturalismo Crítico”: “O multiculturalismo, considerando a desorganização contemporânea do capitalismo, deverá comprometer-se tanto local ou regional quanto mundialmente com a transformação. Este posicionamento foi denominado “multiculturalismo crítico” (NEIRA, 2016a, p. 13).

3 “Ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática” (NEIRA, 2011b, p. 204).

desvelando discursos hegemônicos que perpetuam valores de uma sociedade ocidental, eurocêntrica, judaico-cristã, branca, heterossexual e neoliberal que não tem dado conta de enfrentar as crises em que se meteu⁴ e explorando “conhecimentos produzidos em parte ou totalmente pelos grupos subordinados” (NEIRA, 2016a, p. 17). No entanto, o foco desse trabalho não é aprofundar qual foi a trajetória percorrida no estudo de cada eixo – apesar de conter elementos que apontam algumas ações pedagógicas concretizadas nessa trajetória de estudo –, mas sim compartilhar a interpretação das informações levantadas a partir do Mapeamento proposto.

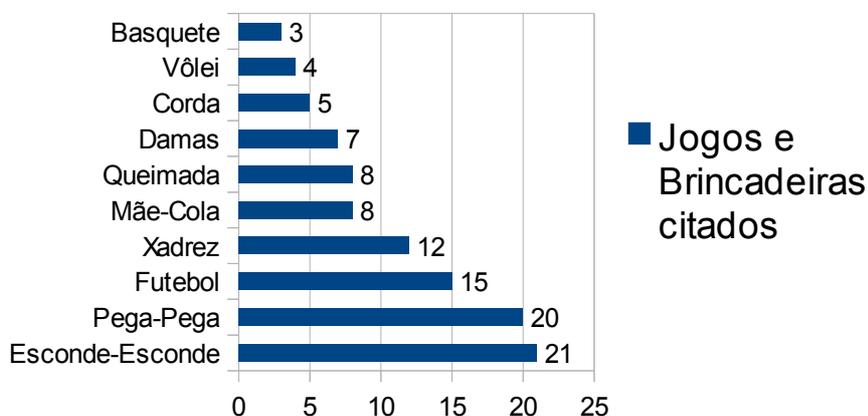
Resultados e Discussão

Jogos e Brincadeiras: questionário respondido por 31 grupos de 5 turmas diferentes.

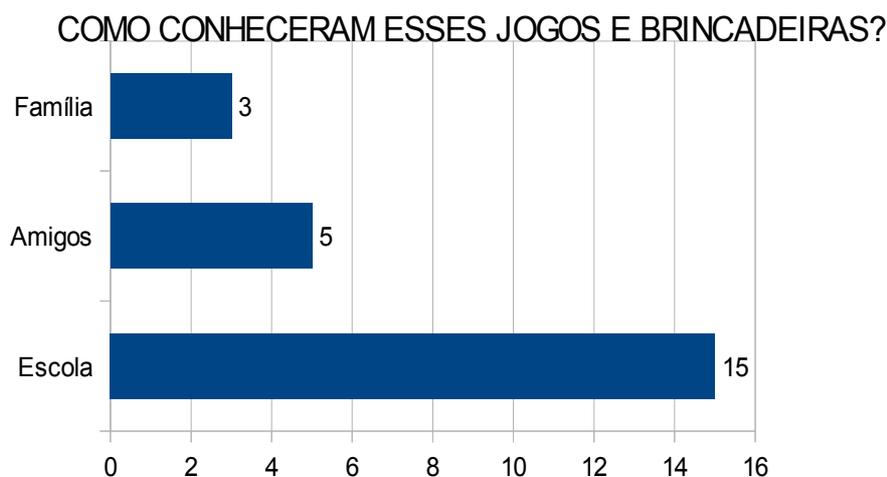
O QUE SÃO JOGOS E BRINCADEIRAS?



QUAIS JOGOS E BRINCADEIRAS CONHECEM?



4 Crise ambiental, econômica, moral, de consciência.



Os jogos e brincadeiras foram definidos pela maioria dos grupos de estudantes como sendo diversão/alegria. Isso mostra que essas manifestações corporais são identificadas pelas crianças através do sentimento que experimentam quando jogam e/ou brincam.

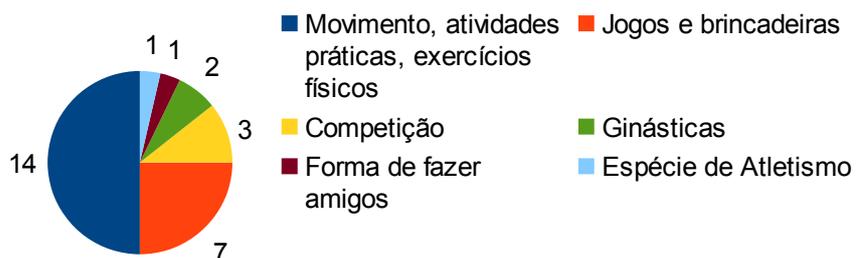
As brincadeiras tradicionais foram as mais citadas (esconde-esconde, pega-pega). Talvez porque essas brincadeiras são as que mais trazem alegria e diversão para as crianças. É possível observar desconhecimento dos estudantes quanto à diferença conceitual acadêmica entre Jogo (regras convencionadas pelos jogadores) e Esporte (regras convencionadas por federações esportivas): futebol, basquete e vôlei foram citados como jogos. Os jogos de tabuleiro também foram bem citados (xadrez, damas). Em relação ao xadrez, “basta verificar que, dentre a imensa quantidade de jogos de tabuleiro existentes, em sua maioria pertencentes às culturas subordinadas, é o xadrez, com suas atribuições cognitivistas, que ocupa um lugar de destaque no currículo escolar” (NEIRA, 2011b, p. 203). De fato isso ocorre nessa escola. Vários estudantes que responderam esse questionário participam ou participaram do projeto de xadrez que ocorre na escola nas oficinas que eles frequentam no contra-turno dos componentes curriculares. Aqui cabe discernir que, como estamos falando de Mapeamento, pode-se afirmar que os estudantes identificam a existência do xadrez enquanto manifestação de um jogo, entretanto, apenas com essa informação não é possível afirmar que esses estudantes se identificam com o xadrez. Para isso, é necessário “um deslocamento que muda o foco: da representação [observada a partir do Mapeamento] para as identidades [observadas ao longo da relação com as crianças]” (WOODWARD, 2014, p. 18, complemento nosso). Os estudantes

apontaram 10 tipos diferentes de jogos e brincadeiras.

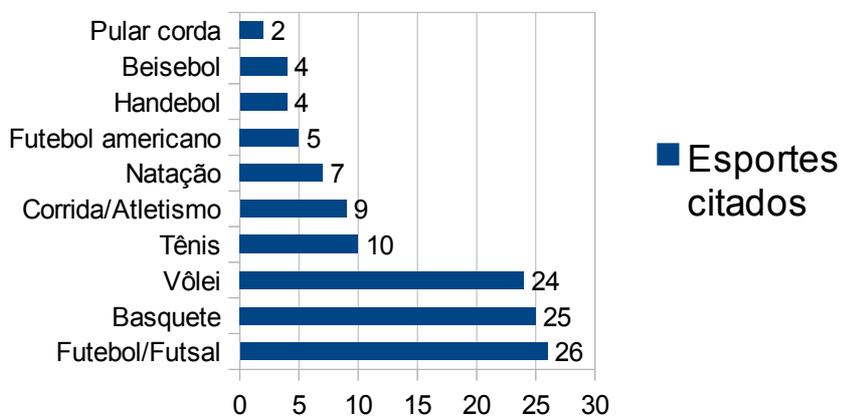
A “escola” foi apontada como principal fonte de conhecimento dos jogos e brincadeiras, seguida de “amigos” e “família”.

Esportes: questionário respondido por 30 grupos de 5 turmas diferentes.

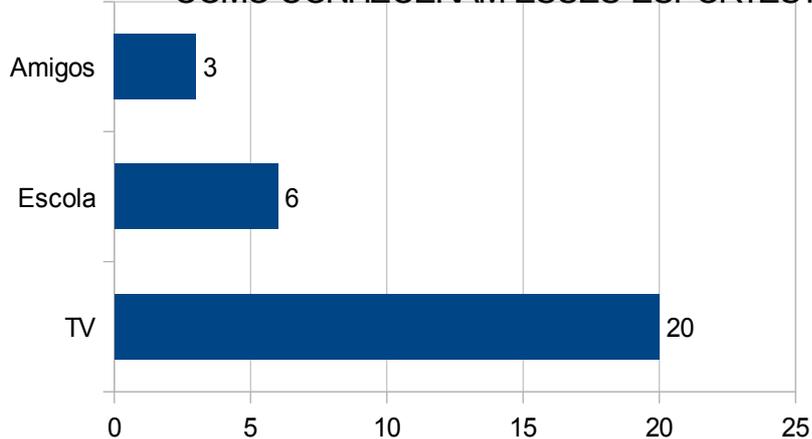
O QUE SÃO ESPORTES?



QUAIS ESPORTES CONHECEM?



COMO CONHECERAM ESSES ESPORTES?



A maioria dos estudantes entendem que esporte contém a ideia de movimento, atividade prática, exercício físico. Persistia a confusão entre Jogo e Esporte: vários grupos de estudantes pensavam que Esporte é Jogo. Isso num cenário em que já havíamos estudado o eixo dos jogos e brincadeiras e essa diferença conceitual já havia sido tratada durante as aulas. Cabe questionar porque não havia ocorrido a apreensão desse conhecimento nessa etapa do trabalho pedagógico: talvez a ação pedagógica escolhida para isso (exposição do conceito formal) não tenha tido significado para os estudantes, acarretando numa descontextualização da informação. O conceito de competição, algo que a organização social capitalista propõe em cada nuance da vida, foi citado três vezes por grupos de estudantes que entendem que esse é o diferencial que caracteriza o esporte.

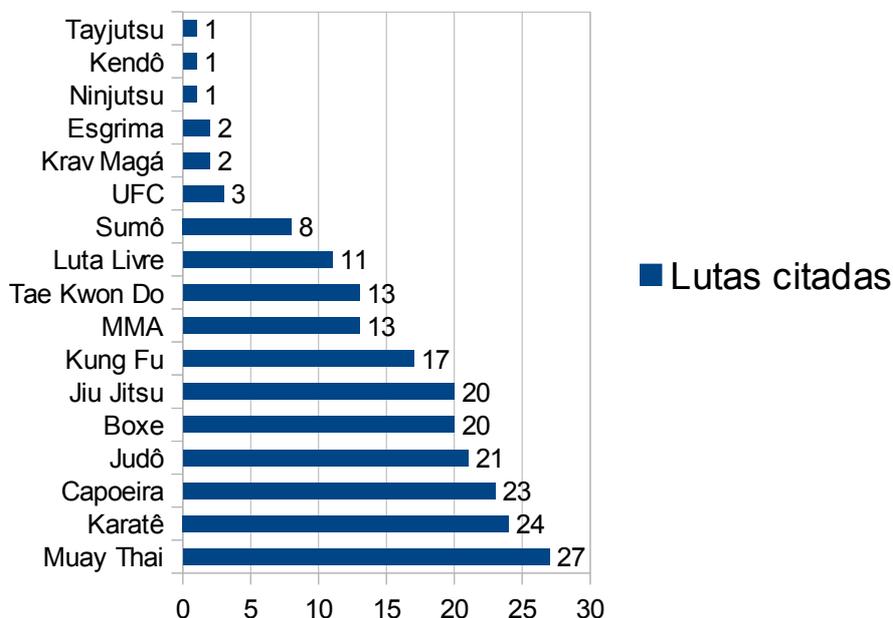
Entre os esportes mais conhecidos, destacam-se o Futebol/Futsal, Vôlei e Basquete. São mais conhecidos pois desfrutam uma estrutura social (mídia, megaeventos, currículo esportivo da EDF, quadras poliesportivas com marcações específicas para esses esportes) que perpetua a circulação hegemônica desses artefatos culturais. O Handebol foi pouco citado, apesar de compor o grupo dos esportes coletivos tradicionais. Esportes de raquete (tênis e tênis de mesa), atletismo, futebol americano e natação apareceram mais vezes que ele. Os estudantes apontaram 12 tipos diferentes de esportes.

A TV aparece como fonte de conhecimento principal dos esportes, seguida da Escola e dos Amigos.

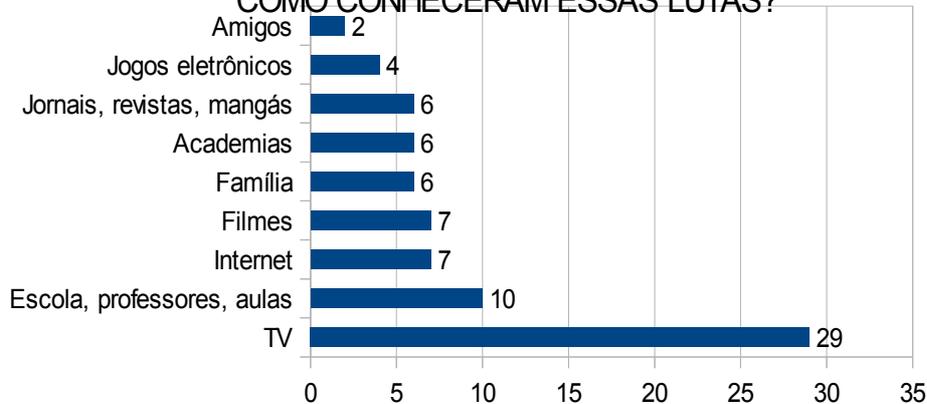
Lutas: questionário respondido por 35 grupos de 6 turmas diferentes.



QUAIS LUTAS CONHECEM?



COMO CONHECERAM ESSAS LUTAS?



Para a maioria dos estudantes lutas são esportes. Em seguida, aparece que lutas são formas de defesa. Poucos grupos citaram que lutas são brigas. Um grupo entende que lutas são artes marciais, o que nos surpreendeu, já que o termo “artes marciais” é um dos mais vinculados com lutas e veiculados pelas mídias. Apesar de apenas um grupo entender que luta é cultura, consideramos isso um avanço pedagógico, já que na época em que os estudantes responderam o questionário sobre esse eixo eles já tinham estudado jogos, brincadeiras e esportes através de um estudo que se propunha culturalmente orientado.

As lutas mais citadas foram Muay Thai e Karatê. Pensando na influência da TV

(fonte de conhecimento mais citada pelos grupos de estudantes), poderíamos supor que o MMA fosse a luta mais citada, pois é a luta que mais aparece na mídia nos últimos anos. Entretanto, imaginamos que por Curitiba ser considerada a capital brasileira do Muay Thai, muito por influência da escola “Chuteboxe” - famosa por ter formado diversos campeões do UFC – que formou – também - diversos graduados e professores de Muay Thai que ajudaram a espalhar a cultura dessa luta pelas academias da cidade. Num raio de 5 quadras da escola existem pelo menos 2 academias que promovem aulas de Muay Thai. Já o Karatê, supomos que foi bastante citado devido ao sucesso do filme “Karatê Kid” entre as crianças. Em conversa com os estudantes durante as aulas surgiram várias referências a esse artefato cultural. A Capoeira, luta tipicamente brasileira, apareceu como a terceira mais citada entre os estudantes. Judô, Boxe, Jiu Jitsu e Kung Fu também foram bastante citadas entre as lutas mais conhecidas. Existia uma confusão sobre a diferença entre MMA – estilo de luta - e UFC – competição de MMA, assim como outras: Bellator, Jungle Fight, etc. Os estudantes apontaram 16 tipos diferentes de lutas.

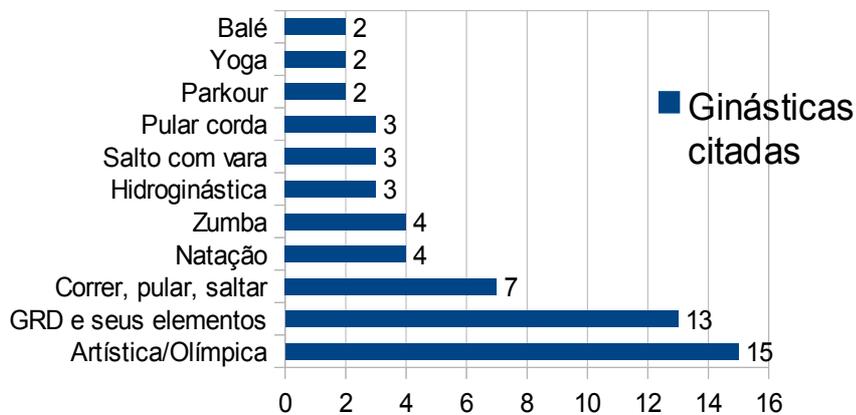
A TV apareceu como fonte de conhecimento principal das Lutas; seguida do ensino escolar (escola, professores, aulas), do ensino externo à escola (academias); fontes de conhecimento atreladas ao progresso tecnológico (internet, jogos eletrônicos, Youtube); e os filmes, aparecendo como importante fonte de conhecimento dos artefatos culturais das lutas.

Ginásticas: questionário respondido por 34 grupos de 6 turmas diferentes.

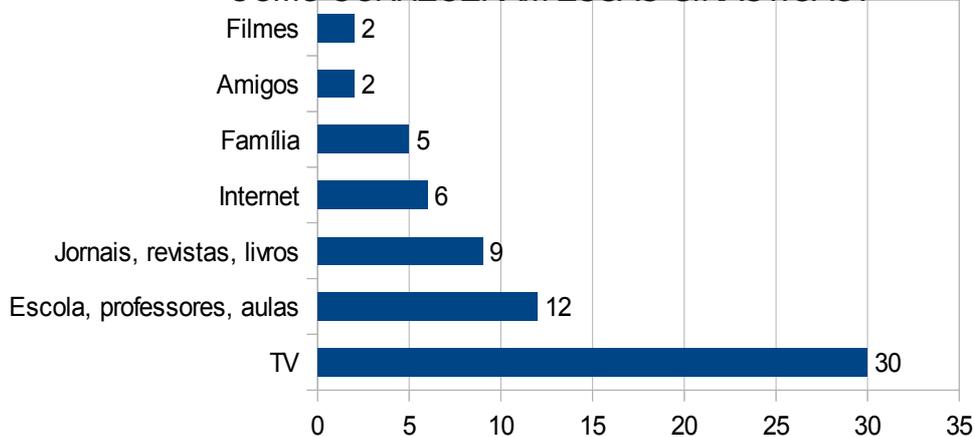
O QUE SÃO GINÁSTICAS?



QUAIS GINÁSTICAS CONHECEM?



COMO CONHECERAM ESSAS GINÁSTICAS?



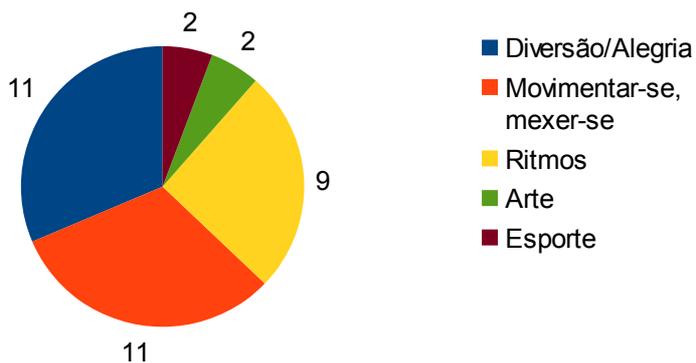
A maioria dos estudantes entende que Ginástica é exercício físico, movimento corporal. A Ginástica foi também bastante associada com a capacidade de flexibilidade corporal, alongamento, bem como ao elemento esportivo e olímpico. Alguns grupos associaram a Ginástica com algo que traz benefícios ao corpo (saúde, emagrecimento, boa forma física, fortalecimento, flexibilidade).

As ginásticas mais citadas foram a Ginástica Artística, também citada através de seu nome antigo (Ginástica Olímpica); Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) ou seus elementos (arcos, fitas, bolas, bastões); movimentos básicos, como correr, pular, saltar; natação, que é na verdade um esporte. Outras Ginásticas citadas foram: ginásticas de academia (zumba, hidroginástica), yoga, parkour e até uma dança (balé). Nesse caso parece haver correlação entre o que aparece na TV (fonte mais acessada) com as ginásticas mais citadas pelos estudantes, que são justamente as que recebem maior destaque midiático por serem ginásticas esportivizadas (GA e GRD). Os estudantes apontaram 11 tipos diferentes de ginásticas.

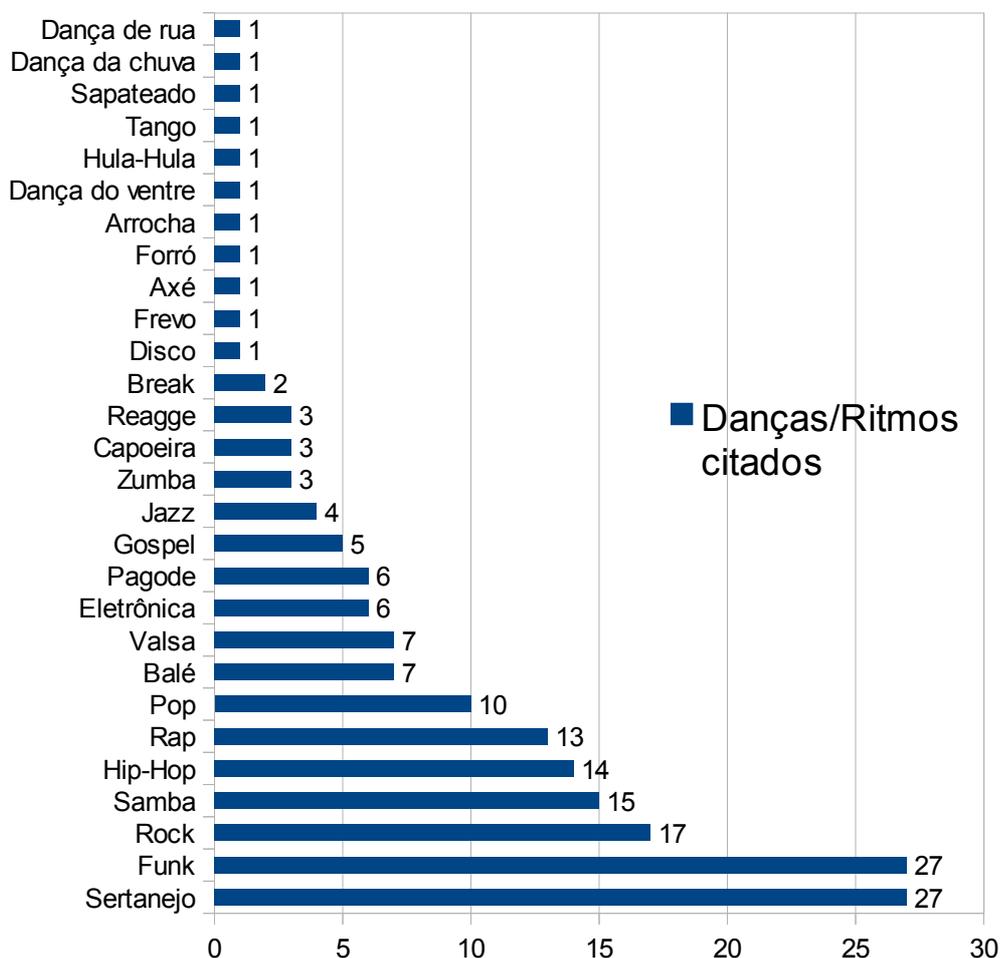
Mais uma vez a TV foi citada como principal fonte de conhecimento desses artefatos culturais. A educação formal apareceu em segundo. Os elementos da mídia impressa (jornais, revistas, livros) em terceiro.

Danças: questionário respondido por 35 grupos de 6 turmas diferentes.

O QUE SÃO DANÇAS?



QUAIS DANÇAS/RITMOS CONHECEM?





A maioria dos grupos entendem que dançar é diversão/alegria (a exemplo dos jogos e brincadeiras, as danças também são identificadas pelas crianças através do sentimento que experimentam quando dançam); mas também movimento, mexer-se. Boa parte dos grupos entendem que danças se associam ao ritmo. Apenas dois grupos consideram a dança como arte, algo que conceitualmente ela é.

As danças/ritmos mais citados foram o sertanejo e o funk. Talvez isso tenha ocorrido por serem os estilos de música mais tocados na região do entorno da escola, localizada na periferia da cidade. Nos finais de semana é comum ouvir carros com som alto geralmente propagando esses estilos sonoros. A dança/ritmo tipicamente brasileiro foi apenas o quarto mais citado (samba), ficando atrás ainda do rock. As danças urbanas (hip-hop, rap, break, dança de rua) foram bastante citadas. Danças clássicas (balé, valsa) ficaram em segundo plano. As danças citadas por apenas um dos grupos foram: hula-hula, tango, sapateado, arrocha, frevo, dança do ventre e dança da chuva. Os estudantes apontaram 28 tipos diferentes de danças⁵.

Novamente a TV apareceu como principal fonte de conhecimento, seguida pelo rádio (ainda importante no meio da divulgação sonora), Youtube e internet. Escola, shows e Carnaval também foram citados. A Igreja foi citada como fonte de conhecimento do ritmo Gospel.

⁵ Curiosidade: no projeto "Dias de Luta ou Dias de Glória", a professora responsável, através da postagem de informações num grupo fechado dos discentes de uma turma de 8º ano de uma escola municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo mapeou "19 estilos de danças manifestadas pelos alunos." (NEIRA; LIMA; NUNES; 2014, p. 264)

Apontamentos

Considerando que “as ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e ressignificada” (NEIRA, 2016b, p. 18) e compreendendo que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p. 18), entendemos que o Mapeamento das representações iniciais contribuiu para que o professor pudesse articular ações pedagógicas mais contextualizadas, na medida em que auxiliaram o professor a compreender de quais posições de sujeito os estudantes falavam quando se referiam sobre determinada manifestação corporal.

Apesar de não se apropriarem do chamado conceito acadêmico do que é cada eixo, os estudantes conseguem perceber diferenças entre cada espécie de manifestação corporal (jogos, brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças), pois a maioria que citaram expressavam o eixo em questão. Num currículo tradicional, a importância dada ao conceito acadêmico é tal que ele, muitas vezes, se torna uma verdade absoluta, alçando essa divisão das manifestações corporais por categorias a algo relevante.

No entanto, se encararmos essa situação através de um currículo culturalmente orientado, baseado no viés dos Estudos Culturais⁶, perceberemos que se trata, na verdade, de uma arena de disputas em torno do domínio da significação social acerca de dada manifestação corporal, arena na qual o discurso acadêmico, pretensamente científico, encontra-se em posição privilegiada. Nesse sentido, ao notar que as crianças acessam variadas fontes de conhecimento (escola, internet, filmes, TV, mídia impressa, Igreja, família, amigos, shows, eventos esportivos, artísticos e culturais) e que esse cenário relativiza a noção de verdade, cabe à escola – sendo o espaço de circulação da cultura por excelência – não ditar o conceito acadêmico acerca das coisas, mas sim colocar em discussão quais os significados propostos nesses diversos discursos, enfatizando quais os interesses estão por trás desses significados. Nesse cenário, a organização do estudo da EDF na escola através dos eixos da cultura corporal perde relevância, sendo mais relevante organizar o estudo dos processos de identificação dos estudantes com as diversas manifestações corporais e o impacto do currículo escolar na trajetória de vida dessas

6 Nesta perspectiva entende-se cultura como sendo “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2013, p. 133).

crianças.

Em relação aos artefatos culturais citados, importante destacar que apenas uma prática corporal oriunda dos índios (dança da chuva) foi citada e que manifestações corporais da cultura brasileira, como o samba e a capoeira foram menos citadas do que manifestações corporais importadas de outras culturas. Isso aponta que as culturas subalternizadas (índios, negros, de países ditos “em desenvolvimento”) estão sendo esquecidas no processo de globalização.

Em relação às fontes de conhecimento citadas, percebe-se que a TV ocupa papel central no acesso desses estudantes às diversas manifestações corporais (esportes, lutas, ginásticas e danças). Apesar de transmitir, na maior parte do tempo, futebol e outros esportes (vôlei, basquete, natação, atletismo, ginásticas esportivas, etc.), a TV também permitiu o acesso a manifestações corporais não hegemônicas⁷, em programas e reportagens sobre outras práticas corporais. Nota-se que a escola apareceu como principal fonte de conhecimento apenas dos jogos e brincadeiras, sendo as brincadeiras tradicionais as mais citadas. Isso corrobora a ideia de que “a cultura popular tenha sido convertida em uma força pedagógica importante no currículo do componente” (NEIRA, 2016, p. 21), apesar de ter se tornado mais um produto a ser comercializado no mercado.

Aponta-se para a necessidade de estudos que confrontem os conteúdos que compõem os currículos oficiais (municipais, estaduais e federais, principalmente a BNCC) e documentos norteadores da EDF (PCN's, diretrizes curriculares, textos de formação continuada) com os artefatos culturais mapeados dessa comunidade de Curitiba/PR. Seria interessante se outros estudos, no sentido do mapeamento da cultura corporal dos grupos que compõem o cenário educacional, fossem conduzidos em instituições de ensino de diversos lugares do país. Desse modo, poderíamos apurar informações mais precisas para definir o que poderá compor a BNCC e os currículos oficiais, se é que o mais adequado não seria transformar os currículos oficiais em currículos abertos e não-lineares: parar de ditar currículos para permitir que o currículo flua de acordo com os conhecimentos que os atores sociais da escola possuem e querem possuir.

Referencial

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

7 Pensando no que é hegemônico na programação da TV, principalmente canais abertos.

Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011a.

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

NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29., jan.-jun, 2016a,

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia das diferenças. In: NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016b.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul.-set. 2011.

SEBBEN, T. F. Procedimentos didáticos no currículo cultural da Educação Física: uma experiência pedagógica num Centro de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. XIX CONBRACE E VI CONICE. Vitória, 2015.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.