

## **“Focinho de porco não é tomada” ou desfazendo a confusão: interpretações distorcidas do currículo cultural da Educação Física**

Marcos Garcia Neira

Doutor em Educação - USP

Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP

Agência: CNPq

### **A problemática**

Mesmo retornando inúmeras vezes ao ponto, ilustrando, explicando e diversificando as atividades formativas, tal qual uma assombração, uma certa noção enviesada permanece oculta, à espreita, mas pronta a emergir quando menos se espera. Os dados coletados indicam que, mesmo após treze meses de reuniões e estudo, alguns dos educadores e educadoras compreendem a pedagogia em questão como inadequada, uma vez que, no seu entendimento, se limita à vivência do patrimônio cultural corporal dos alunos e alunas. “Mas a escola não deve ensinar coisas novas?”; “As pessoas vão à escola para aprender o que não sabem”; “Não podemos ficar naquilo que eles já conhecem.”; “Trabalhar com o repertório deles não vai atrapalhar a aprendizagem?”, entre outras manifestações, nos fazem suspeitar da necessidade de elucidar as razões da permanência dessas representações. Na ótica dos Estudos Culturais, campo teórico onde alicerçamos, tanto as interpretações do cotidiano quanto o debate curricular, “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são” (Woodward, 2000, p. 17).

As noções verbalizadas pelos professores e professoras não emergiram por geração espontânea. Frutos de experiências contextuais, refletem suas visões sobre a função social da escola, aprendizagem, aluno, Educação Física escolar, papel do educador etc., que, por sua vez, foram construídas dialeticamente em meio à socialização cultural. Ao longo dos anos de formação inicial e contínua ou no decorrer da trajetória profissional, travaram contato com inúmeros discursos e vivências que lhes proporcionaram a construção de determinados significantes, o que implica na atribuição de certos significados e não outros. Na condição de formadores atentos à pedagogia cultural, é nosso dever desconstruir esse processo. Desvelar os

meios pelos quais os participantes da pesquisa atribuem, de forma distorcida, determinados significados à perspectiva cultural da Educação Física.

A reflexão sobre o problema conduziu-nos a duas diferentes hipóteses. Se, por um lado, paira uma certa confusão conceitual no tocante ao papel da Educação Física na escola, cujas representações provocam uma fixação distorcida de significados em relação ao currículo cultural, consideramos, também, a existência de sérias restrições por parcela dos docentes, para não dizer preconceitos, quando se alenta à valorização e reconhecimento no currículo do patrimônio cultural de chegada dos estudantes.

Procurando destrinchar esses mecanismos inter-relacionados, inicialmente apresentamos a noção de currículo cultural da Educação Física discutida no decorrer das ações formativas e, posteriormente, arriscamo-nos a debater as razões que, no nosso entender, produzem as distorções desse conceito.

### **O que é currículo cultural da Educação Física?**

Na especificidade do ensino da Educação Física na Educação Básica, as investigações empreendidas por Neira e Nunes (2006) identificaram nas propostas tecnicistas que perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos, o alcance de padrões tipificados de desenvolvimento ou as competências desejadas para adoção de um estilo de vida ativo, necessidades educacionais em pleno acordo com o projeto de continuidade da sociedade neoliberal. Ao agregar os significados e sentidos dominantes, o currículo psicomotor, desenvolvimentista ou da educação para a saúde, veiculam as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, ou seja, as identidades hegemônicas. Para além de configuram-se como campos fechados, impermeáveis à produção de significados e de identidades alternativas, graças às suas características, essas propostas convergem para as teorias tradicionais do currículo.

No entendimento de Moreira e Candau (2003), os currículos tradicionais representam um ataque à noção de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo. Enfatizando termos como ensino, aprendizagem, eficiência, avaliação, planejamento e objetivos, as propostas curriculares tradicionais, dado seu teor acrítico e apolítico, legitimam uma forma de pedagogia que nega as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo. Assim procedendo, costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem qualquer lastro cultural, isto é, baseiam-se na oferta de práticas motoras das quais os alunos participam, executam, repetem e até se divertem, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico atravessado pelas diversas manifestações da cultura corporal, nem tampouco sobre a

vida dos seus criadores e praticantes e, muito menos, sobre as relações de poder que atravessaram seu processo de produção e reprodução.

As análises inspiradas na teorização curricular crítica nos ensinaram que o currículo é, definitivamente, um espaço de luta pelo poder. Os conteúdos corporificados nas vertentes curriculares tradicionais carregam as marcas indeléveis das relações sociais nas quais foram forjados. A reprodução de movimentos visando a fixação das técnicas esportivas, a promoção de jogos descontextualizados, a organização das aulas a partir de seqüências pedagógicas ou a execução de exercícios voltados à melhoria da aptidão física, reproduzem, culturalmente, a estrutura de classes da sociedade capitalista. Mediante seus conteúdos e métodos, os currículos tradicionais da Educação Física funcionam como aparelhos ideológicos do Estado capitalista, transmitindo a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Desde então, interpelando a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional, as teorias críticas concentraram-se na denúncia das conseqüências das propostas tecnicistas sobre os sujeitos da educação. Para além de apresentar outros conteúdos, afirmaram a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos desenvolvimentista, psicomotor e da saúde, a quem pertencem os conhecimentos veiculados, quais identidades legitimam e quais negam.

Por outro lado, ao incorporar a teorização crítica às teorias pós-críticas (Estudos Culturais, teoria feminista, teoria *queer*, pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo e pós-colonialismo), Silva (2006) salienta outras formas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas. Aqui, os significados são outros: equidade, direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público. Nesse cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas, sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto como um local em que se construam identidades sociais com ela coerentes.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, aqui denominado de “currículo cultural” deverá evitar a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, visível, por exemplo, naquelas propostas que deixam de fora os questionamentos referentes às condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros marcadores sociais presentes nas manifestações corporais. A pedagogia cultural recorre a uma política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (Giroux, 1995). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos pela

construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Um currículo cultural da Educação Física prestigiará, desde seu planejamento, comportamentos democráticos para a decisão dos conteúdos e atividades de ensino. Valorizará experiências de reflexão crítica das práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo cultural, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Nele, as contribuições das teorias críticas são incorporadas e ampliadas.

Com as teorias críticas, as relações de poder pautavam-se, sobretudo nas questões de classe. Agora, diante de noções pós-críticas do currículo cultural, as indagações se expandiram e acolheram outros marcadores como, gênero, etnia, níveis de habilidade, tempo de escolarização, local de moradia, ocupações profissionais dos familiares, religião, características da comunidade onde a escola está inserida, entre outros. Canen e Oliveira (2002) esclarecem os atributos do currículo cultural: “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes” (p. 61).

Considerando o atual *status* da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua práxis e se encontra inserido no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos alunos, a experiência escolar deverá contribuir para uma reflexão profunda da própria cultura corporal e do patrimônio disponível socialmente, bem como da bagagem veiculada por outros grupos.

A Educação Física deve garantir ao educando o acesso à cultura corporal historicamente acumulada por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade; proporcionar o espaço para análise e interpretação dos motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada ou não, como também, refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa e aqueles produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados. Evidentemente, essas finalidades implicam na busca permanentemente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sócio-político-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os educandos como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Conseqüentemente, sua prática pedagógica deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio e ampliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação corporal objeto de estudo. Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam. Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Tamanho diálogo cultural contribuirá para a construção do auto-conceito positivo e respeito com o outro, elementos indispensáveis a uma relação verdadeiramente democrática.

Se a escola for entendida como espaço determinado socialmente para a produção, reconstrução e ampliação cultural, caberá à Educação Física proporcionar aos alunos e alunas experiências pedagógicas que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças, oferecendo a cada estudante a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal. Tais preocupações, alertam Neira e Nunes (2007), tencionam fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que coabitam o Brasil contemporâneo, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas.

Para Garcia (1995), ao situar no currículo os conhecimentos que o aluno traz quando entra na escola, o professor o reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola lhe pode oferecer.

A articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se reconheçam enquanto sujeitos históricos. Ao processo educativo cabe esclarecer que tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar de cultura e mais, um professor comprometido mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos e a escola tem que assumir a função de socializá-la. Pouco a pouco os estudantes poderão vislumbrar que o

conhecimento é parte da luta pelo poder e que é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade.

Os conhecimentos proporcionados pelo currículo cultural da Educação Física permitirão aos alunos refletir e ampliar o saber construído e vivido nos mais variados espaços de convívio paralelos à escola. Defende-se que o trabalho pedagógico contribua para questionar a forma com que os saberes acumulados consolidam um projeto de vida e fomente a busca por outras formas. Todas as práticas corporais devem ser compreendidas nos seus limites espaço-temporais sem que sejam discriminados seus formatos, nem tampouco aceitas como expressões hegemônicas a serem imitadas e fixadas por todos indistintamente. Danças regionais e urbanas, brincadeiras populares e indígenas, práticas esportivas radicais ou localmente situadas, brinquedos que utilizam objetos variados, atividades circenses e tantas outras manifestações corporais de menor visibilidade midiática, precisam ser vistas como legítimas e, por isso, devem ter resguardado seu espaço para estudo no currículo escolar.

### **Interpretando as distorções que atingem o currículo cultural**

Como se viu, o currículo cultural da Educação Física traz para o interior da escola uma variada gama de manifestações corporais e submete-as a um permanente processo de tematização. Seguindo o raciocínio de Corazza (2003), tematizar significa abordar as algumas das infinitas possibilidades que podem emergir a partir das leituras e interpretações da prática social de uma dada manifestação. Com base na argumentação de Freire (1980), tematizar implica em procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade de fato, social, cultural política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco, desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Não se trata, como pensam alguns dos participantes da pesquisa em pauta, de eleger o que será abordado, tomando como base preferências pessoais dos alunos. Nem tampouco de um empreendimento espontaneísta baseado no *laisse faire*. A eleição das temáticas de estudo do currículo cultural da Educação Física fundamenta-se em princípios elaborados a partir da teorização curricular cultural, quais sejam: a “justiça curricular”, “evitar o daltonismo cultural” e “ancoragem social dos conteúdos”.

Tendo em vista a infinidade de temáticas passíveis de estudo no currículo cultural e considerando que cada manifestação corporal veicula os signos de um ou mais grupos, Connell (1993) argumenta favoravelmente à instauração da justiça curricular. A organização do currículo cultural da Educação Física atentar-se-á para a distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal. Desaconselham-se, portanto, propostas exclusivamente

esportivas, ou lúdicas, ou masculinas, entre outras que privilegiam consciente ou inconscientemente um grupo específico. Se a pretensão é valorizar a pluralidade por meio do reconhecimento e estudo do seu patrimônio cultural corporal, convém eleger as manifestações a partir de uma interpretação cuidadosa do repertório de práticas disponíveis. Somente uma atenta seleção seguida de interpretação, aprofundamento e ampliação dos saberes culturais, permitirá que os alunos entendam a heterogeneidade social mediante a democratização das identidades e a valorização da diversidade da cultura corporal.

Baseando-se nas idéias de Stoer e Cortesão (1999), o currículo cultural ao evitar o daltonismo cultural, escapa da falsa noção, tantas vezes verbalizada pelos docentes de que “para garantir a igualdade, todos necessitam das mesmas experiências”. Concretizado pelas ações didáticas que promovem a homogeneização ou uniformização da diversidade cultural apresentada pelos alunos, bem como, dos resultados das suas aprendizagens, o daltonismo cultural recorre a intervenções pedagógicas amparadas em uma noção distorcida de igualdade, pois, tendem a tratar a todos da mesma forma, objetivando o alcance de comportamentos idênticos. Mormente, o resultado é o privilégio atribuído àqueles que dispõem de experiências culturais anteriores vinculadas às práticas corporais trabalhadas em aula, o que só faz reforçar certas identidades e minorar outras, ou seja, excluem-se os estudantes cujas culturas de chegada se distanciam das vivências solicitadas e marcam-se negativamente as diferenças.

Há, ainda, um outro aspecto ao qual os nossos depoentes não atentam. Sob influência das idéias de Grant e Wieczorek (2000), chamamos a atenção para a ancoragem social dos conteúdos. Trata-se de uma séria análise sócio-histórica e política das práticas corporais tematizadas no decorrer do currículo escolar, partindo, sempre, da prática social da cultura corporal. O que implica na compreensão e posicionamento crítico com relação ao contexto social de produção e reprodução das manifestações da cultura corporal. A viabilização desse processo leva em conta tanto as experiências pessoais referentes ao tema em estudo, quanto os conhecimentos veiculados por todas as fontes de informação: meios de comunicação de massa, obras específicas, histórias etc. A condução de atividades de ensino pautadas na ancoragem social, ao tratar respeitosamente todos os discursos possíveis, potencializará o diálogo entre o senso comum, a cultura acadêmica e os conhecimentos transmitidos de todas as maneiras. Ajudará os alunos a desvendar os discursos embutidos nas práticas corporais que legitimam determinadas experiências e desqualificam outras. Permitirá superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas, reconhecer e adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles socialmente valorizados ou marginalizados.

O conjunto dos elementos descritos permite estabelecer algumas inferências no tocante à nossa problemática de estudo. Quando o currículo cultural valoriza o patrimônio de chegada

dos estudantes, quando procura hibridizar suas vozes com aquelas oriundas da cultura dominante, quando reconhece as diferenças, promove a justiça e procura lastrear os conteúdos de aprendizagem, no limite, está a defender uma política pedagógica absolutamente distinta daquela acessada pelos docentes nos seus anos de escolarização (do ensino fundamental à universidade).

Não é segredo que os docentes em atuação experimentaram, quando alunos da Educação Básica, uma relação pedagógica antagônica à proposta pelo currículo cultural. Bernstein (1998) diria que os códigos por eles acessados mediante a aceitação passiva do currículo proposto, possivelmente, levaram-nos a conceber a instituição educativa e os órgãos administrativos como capacitados a definir o que e como ensinar. Atribuir essa função àqueles e àquelas que estão na escola é, na visão desses docentes oprimidos, algo impropriedade. Não é segredo, no entanto, que, enquanto uma grande parcela atua no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando, a todo custo, a inviolabilidade dos conhecimentos curriculares apresentados e defendidos pelos detentores do poder, alguns professores e professoras arriscam-se a mudar, transgredir, caminhar por novos ambientes de ensino, experimentar novos formatos avaliativos ou buscar outros conhecimentos. Apesar disso, são raríssimos aqueles que perguntam: por que estou ensino isso? Quem decidiu que isso deveria ser ensinado? Quem está autorizado a decidir o que devo ensinar? Que espécie de professor eu sou, quando ensino isso? Por que não ensinar outras coisas? Etc.

A passividade diante da política curricular adquirida durante os anos de escolarização consolidou-se nos anos de formação universitária. Neira (2008) denuncia que a maioria dos projetos pedagógicos voltados para a Licenciatura em Educação Física atendem a disponibilidades, idiosincrasias e pressões daqueles com maior poder de influência ou cederam a modismos, forças externas e paixões. Os universitários, quando descontentes, normalmente se queixam do responsável pela disciplina, quase nunca, do conteúdo ensinado. Aprenderam a aceitá-lo mesmo sem conhecer suas origens e razões.

Chegam a existir casos em que determinados conhecimentos e atividades de ensino figuram do currículo sem qualquer justificativa pautada em critérios científicos e formativos ou originadas em decisões coletivas após uma análise cuidadosa. Certo tema, evento, forma de avaliação ou conteúdo lá está apenas porque alguém considerou procedente.

A teorização curricular disponível permite desvelar os processos implícitos em construções esquizofrênicas, aleatórias ou desreguladas a partir de algumas indagações. O que será obtido como resposta, por exemplo, quando questionados os códigos transmitidos aos futuros professores e professoras de Educação Física por um currículo construído de forma confusa e sem critérios. Quais representações sobre a profissão, alunos, escolas,

responsabilidades, deveres, sociedade, ensino, conteúdo, avaliação e aprendizagem estarão disponíveis aos futuros educadores e educadoras e quais não estarão? É importante frisar que ao disponibilizar certas experiências e conteúdos e não disponibilizar outros, estar-se-á a formar determinados profissionais e não outros. Bernstein (1998) é claro na ênfase da impossibilidade da alegação de inocência. Qualquer decisão curricular é política. Qualquer decisão curricular vincula-se a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular, alegra a alguns e descontenta a outros.

Os saberes e situações que constituem o currículo da formação para a docência refletem, em última análise, o sujeito-professor que se quer formar. Sempre há um projeto de cidadão em vista e, no caso universitário, um modelo profissional a ser alcançado para um determinado projeto de sociedade. Qual é a sociedade visada pelos atuais currículos que formam professores de Educação Física? A sociedade neoliberal individualista e competitiva ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças. Silva (2007) é contundente ao explicitar que o currículo forja pessoas, constitui identidades. O que se pretende é formar identidades profissionais docentes mais alinhadas à manutenção (conservação) ou à transformação do atual quadro social? Ao expor a visão de que os currículos para a formação inicial ou continuada de professores e professoras de Educação Física, consciente ou inconscientemente, se vinculam a determinados setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências, sem que qualquer reflexão mais profunda faça emergir o que determinou a inclusão de certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciou outros, é possível atribuir a essa espécie de experiência, ao menos, uma parcela da responsabilidade pelas dificuldades que os nossos depoentes demonstram na compreensão do currículo cultural da Educação Física.

As colocações dos professores com respeito ao currículo cultural denotam, também, certas resistências a compreender a legitimidade do repertório cultural dos estudantes. Na visão dos participantes do estudo os benefícios dos saberes tradicionalmente transmitidos pela escola são inquestionáveis e podem se estender a todos os alunos indistintamente. Inspirados em Kincheloe e Steinberg (1999) e McLaren (2003), identificamos um posicionamento favorável à superioridade da cultura patriarcal ocidental, algo que pode ser visto como uma forma de neocolonialismo, pois representa um novo reconhecimento da tradição colonialista.

Os educadores, quando portadores desse pensamento, comumente afirmam que todos os alunos são iguais e, portanto, necessitam das mesmas experiências educacionais. Para Stoer e Cortesão (1999), esse daltonismo cultural atinge a todos os alunos e origina o sentimento de superioridade nos representantes da elite e inferioridade nos demais. A transmissão monocultural reflete a predominância dos padrões culturais mais próximos da educação familiar e informal

dos alunos posicionados de forma privilegiada na escala social, por isso, não é de se estranhar a condição de fracasso enfrentada por aqueles grupos sociais para quem na escola, conforme salienta McLaren (2003), se fala um idioma estrangeiro.

Por essa razão, quando os estudantes não conseguem alcançar o desempenho aguardado, pois, alinhado à cultura dominante, são excluídos ou taxados de incompetentes e indisciplinados. Afinal, no currículo tradicional, os problemas se localizam no estudante.

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

Ao repelir, por meio de práticas pedagógicas impositivas e há muito fixadas, o repertório cultural dos alunos, os docentes, em certa medida, camuflam seus preconceitos, aludindo à inferioridade dos oriundos dos grupos minoritários, por meio de insinuações sobre os valores familiares ou sobre o que configura a forma ideal de ser, agir e pensar. Em um cenário como esse, alerta McLaren (2003), os valores ideais adquirem natureza racial e classista, servindo para justificar e fundamentar posturas opressoras com relação àqueles que se encontram à margem, posto que, presumivelmente, são carentes e, por isso, não conseguem ser bem sucedidos, o que transforma em “escola ideal” aquela na qual predomina a classe média e branca.

A forma encontrada contra as investidas da diversidade cultural na escola, algo radicalmente oposto à noção de justiça curricular, é o constante apelo à “cultura comum” concretizada nos currículos unificados. Um dos indícios desse pensamento, bastante presente nas reuniões formativas, é a defesa de uma mesma proposta curricular de Educação Física para todas as escolas. Seus porta-vozes, comumente, aludem à facilidade que representaria “já saber o que cada um deve ensinar em cada ano” ou “na quinta série é aquilo e pronto”. Nega-se a cultura da comunidade quando se propõe um currículo planejado centralmente por um grupo de iluminados, composto por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” e uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões e das condições de sua implementação. O currículo uniforme é independente dos interesses, desejos e necessidades do aluno, das suas características e da sua cultura familiar. A consequência da repetição de um ambiente assim formatado, segundo McLaren (2003) é o silenciamento das vozes dos oprimidos em razão da sua condição social.

Mesmo incomodados com a aparente dificuldade enfrentada pelos participantes para apreender a proposta curricular cultural da Educação Física, concordamos com Neira e Nunes (2006) para quem simplesmente culpá-los é um equívoco. Como se viu, os significados que

atribuem ao currículo cultural encontram-se profundamente vinculados a determinadas representações. Não soa estranho, portanto, que atribuam ao currículo cultural visões distorcidas e afastadas do seu quadro teórico-metodológico fundante. Quando negligenciam os conhecimentos dos estudantes e defendem uma pedagogia salvacionista, os docentes revelam um acúmulo de experiências transmissivas durante toda sua trajetória escolar. Se refletirmos a respeito disso com o apoio dos autores mencionados, será possível inferir que o oprimido de ontem se transforma no opressor de hoje, perpetuando e reproduzindo indefinidamente o ciclo.

### **Referências bibliográficas**

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

CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, 2002, pp. 61-74.

CONNELL, R. W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

CORAZZA, S. M. *Tema Gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Editora Unijui, 2003.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRANT, C. A. e WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the "Knowledge Society": the need for social moorings in our multicultural schools, *Teachers College Record*, v. 102, n.5, 2000. pp. 913 - 935.

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

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

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003. pp. 156-168

NEIRA, M. G. Formação para a docência: o lugar da Educação Física na Educação Básica. In: SCHNEIDER, O.; GRUNENVALDT, J. T.; KUHN, R. e RIBEIRO, S. D. D. (Orgs.) *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008, pp. 17-50.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SILVA, T. T. (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.