

O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O POSICIONAMENTO DOS SUJEITOS¹

MARCOS GARCIA NEIRA²

Resumo

Sendo as práticas corporais textos da cultura, sua presença no currículo incita os alunos a assumirem posições de sujeito. Visando a compreender os processos de significação desenvolvidos pelos alunos, foram realizadas observações das aulas ministradas para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública ao longo de um semestre, além de entrevistas semiestruturadas com os discentes na tentativa de obter informações acerca de como lidaram com os conhecimentos veiculados. O material produzido, após confronto com os referenciais dos Estudos Culturais, evidencia que as aulas contribuíram para a modificação das representações dos participantes sobre o objeto de estudo, proporcionando o reconhecimento das identidades dos envolvidos nas práticas corporais tematizadas bem como a uma compreensão mais ampla dos seus significados.

Palavras-chave: Educação Física; Cultura; Identidade.

THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM AND POSITIONING OF SUBJECTS

Abstract

Being bodily practices texts of culture, its presence in the curriculum encourages students to take subject positions. Seeking to understand the significance of processes developed by students, class observations were made of given to a class of 9th year of elementary school in a public school over a semester, as well as semi-structured interviews with students in an attempt to get information about how they coped with the knowledge conveyed. The material produced after confrontation with the reference of Cultural Studies, shows that the classes contributed to the modification of representations of the participants about the object of study, providing the recognition of the identities of those involved in themed thematic practices as well as a broader understanding of their meanings.

Keywords: Physical Education; Culture; Identity.

1 Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Edital Produtividade em Pesquisa PQ 2010 – Processo nº 307880/2010-4 – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Fluxo contínuo – Processo nº 2012/09158-3.

2 Professor Titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Resumen

Siendo las prácticas corporales textos de la cultura, su presencia en el currículo anima a los estudiantes a tomar posiciones de sujeto. Tratando de entender el significado de los procesos desarrollados por los estudiantes, observaciones de clase eran de determinada a una clase de 9º año de primaria en una escuela pública durante un semestre, así como entrevistas semiestructuradas con los estudiantes en un intento de obtener información acerca de cómo se las arreglaron con el conocimiento transmitido. El material producido después de la confrontación con la referencia de los estudios culturales, muestra que las clases contribuyeron a la modificación de las representaciones de los participantes sobre el objeto de estudio, proporcionando el reconocimiento de las identidades de los involucrados en las prácticas corporales tematizadas, así como una mayor comprensión de sus significados.

Palabras clave: Educación Física; Cultura; Identidad

1 Introdução

Exercendo uma influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam que sujeito o projeto educativo hegemônico está formando tendo em vista a atual sociedade, marcada pela desigualdade e pelas diferenças culturais. Esse campo teórico advoga que a cultura, permeada pelas relações de poder, concretiza políticas de identidade e influencia definitivamente naquilo que é valorizado, ou não, pelo currículo escolar.

As investigações sobre o currículo ratificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, o que influencia fortemente a construção de suas representações.

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).

Se for aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996), ganha relevância toda investigação que evidencie seus possíveis efeitos. O currículo pode ser compreendido como campo de saberes específicos e historicamente legitimados mediante constantes reconstruções

(PACHECO, 2006). Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados “textos” culturais, o currículo influencia nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Partindo do pressuposto que, dentre os direitos humanos mais fundamentais, está o de se expressar, pode-se ter uma ideia acerca da importância da proposição de situações pedagógicas que estimulem o contato entre os sujeitos, grupos e seus produtos culturais, por meio das variadas linguagens, dentre elas, a corporal. É também pelas práticas corporais³ que os indivíduos interagem, comunicando-se pelo seu teor expressivo (SOARES, 2001). O significado de cada prática corporal se constrói em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades presentes nas diferentes culturas⁴, em diferentes épocas da história. Quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esporte, homens e mulheres também se apropriam do repertório gestual que caracteriza a cultura corporal⁵ na qual estão inseridos. As manifestações da gestualidade sistematizada, conforme Wiggers (2005), podem ser entendidas como artefatos culturais de um determinado grupo, elementos distintivos das suas gentes e, conseqüentemente, como traços da identidade cultural dos seus praticantes.

Nos termos da presente investigação, a preocupação recaiu sobre os efeitos do trabalho pedagógico com as práticas corporais enquanto artefatos culturais alocados no currículo da Educação Física. Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, a brincadeira, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, entre outras manifestações, são concebidas como textos corporais, configurando formas de expressão, produção e reprodução de significados culturais. Por isso, sua presença no currículo escolar acaba influenciando na forma como os sujeitos as significam, assim como aqueles que delas participam (NEIRA, 2011).

É justamente isso que nos levou a realizar um estudo de caso que contemplou observações sistemáticas, devidamente registradas em diário de campo, das aulas ministradas para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal paulistana ao longo de um semestre letivo, bem como entrevistas semiestruturadas com os alunos e as alunas⁶ na tentativa de captar as representações

3 A expressão “práticas corporais” agrega brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (NEIRA, 2014).

4 Segundo Williams (1992), cultura é todo um modo de vida de um grupo social conforme sua estruturação pela representação e pelo poder. Trata-se de uma rede de práticas e representações implantadas que influencia cada espaço da vida social.

5 “Cultura corporal” é a parcela da cultura geral que abrange os significados atribuídos às práticas corporais (NEIRA, 2011).

6 Após os esclarecimentos necessários, o professor e os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

elaboradas após a conclusão do trabalho pedagógico. A seleção da instituição deveu-se ao fato de o professor desenvolver suas ações didáticas em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos do currículo cultural da Educação Física (NEIRA, 2016).

Buscando identificar possíveis efeitos dessa proposta nas representações dos sujeitos acerca da prática corporal tematizada e dos sujeitos com ela envolvidos, a transcrição das entrevistas e os registros contidos no diário de campo foram submetidos à análise cultural. Nos dizeres de Costa (2000, p. 24), “[...] a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura”. Ou seja, mediante o confronto com a produção específica dos Estudos Culturais, perscrutamos como os estudantes significavam as vivências, os conhecimentos e os saberes com os quais interagiram.

Foram escolhidos aleatoriamente cinco alunas e cinco alunos, que responderam questões acerca do tema abordado nas aulas. As perguntas versaram sobre a opinião que elas e eles possuem acerca da prática corporal estudada e o que pensam das pessoas que a apreciam e frequentam os ambientes em que ela é cultivada.

2 Os Estudos Culturais e a análise do currículo

A partir dos Estudos Culturais⁷, o currículo da Educação Física também pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto “texto”, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento, bem como uma organização semântica específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse “texto” somente existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura corporal, da cultura escolar, da prática pedagógica). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura.

Visto sob esse prisma, o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle, a eficiência e regulação da sociedade. Como componente pedagógico, define formas e organiza conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se aprendem, experiências

7 Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

desejadas para os estudantes etc. Devido à sua dimensão reguladora, o currículo constitui-se em estratégia de política cultural, interferindo na produção de representações e identidades.

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo da Educação Física. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

É certo que a gestualidade expressa pelas práticas corporais coloca em circulação as representações de mundo que os membros dos grupos sociais que as produziram e reproduziram possuem. Consequentemente, a interpretação desses textos implica produzir novos significados acerca do modo como seus praticantes percebem e explicam os mistérios da vida, o cotidiano, suas relações, entre tantos outros significados que brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas etc. veiculam.

Silva (2001) nos lembra de que o sujeito da interpretação pode produzir significados distintos daqueles pensados pelos autores da representação. Esta, por sua vez, é construída culturalmente em meio ao emaranhado de relações sociais que marcam o seu contexto de produção, criando efeitos de verdade a respeito dos objetos aos quais se referem (WOODWARD, 2000). Por intermédio de disputas de poder que caracterizam qualquer situação, cada grupo social utiliza a representação para definir tudo à sua volta, principalmente a própria identidade e a dos outros, assim como a forma de significar as próprias práticas corporais e as dos outros.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a representação incorpora todas as características da ambiguidade, da incerteza e da insegurança atribuídas à linguagem. A representação é, então, um sistema linguístico e cultural intimamente ligado a relações de poder. Nessa condição, há uma estreita ligação entre representação e identidade. É por meio da representação que a identidade (e a diferença) se vinculam aos sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. É mediante suas infinitas formas de inscrição que o outro é representado.

Não pode ser de outro modo, adverte Silva (2007). A escolha de conteúdos do currículo, por exemplo, privilegia temas, visões de mundo e concepções de sociedade. Mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos aqueles conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. Para ver concretizado seu projeto de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. Sua condição de produto, de texto

da cultura, permite questionar quem está autorizado a participar dessas decisões, a que interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, quais identidades o currículo pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos sujeitos (SILVA, 1996). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. Os Estudos Culturais invertem a tradição e convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação.

A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma decorre desses tempos em que a presença das diferenças configura novas formas de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para que seja possível compreender a interação entre a experiência subjetiva no mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por falta de consenso, são sempre permeadas por relações poder, algumas mais visíveis que outras (HALL, 2005).

O contato cada vez mais frequente com as diferenças faz com que as lutas por poder se tornem mais simbólicas e discursivas. O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária; desse modo, somente existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Por conseguinte, não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito.

A questão da identidade tornou-se central quanto ao modo como é percebida a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que o sujeito tem algum sentimento de pertencimento, este não é predeterminado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

Trata-se de fruto de um processo discursivo, constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da

repetição e do reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, então, se torna aquilo que é descrito.

Devido à sua proximidade e interioridade, explica Derrida (2002), a linguagem é a expressão imediata do “eu”, da subjetividade e, conseqüentemente, da consciência. Não como espelho ou mimese da realidade, mas sim, do modo com que se estabelece o contato do mundo com o indivíduo e deste com aquele. É o caráter produtivo da linguagem que define quem são os sujeitos.

Sinteticamente, a identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem “nós” somos e quem são os “outros”. A identidade define os grupos e ao mesmo tempo quem os grupos não são. A identidade – aquilo que “nós” somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que “nós” não somos.

A identidade é construída pelo próprio grupo. A fim de marcar quem pertence ou não ao grupo, recorre-se a diversos dispositivos linguísticos. E aquele que não apresenta as mesmas características é visto como o diferente e transformado em alvo dos discursos que o produzem continuamente como diferente (HALL, 2005).

Contudo, esse pertencimento não é uma essência, nem é garantido para sempre. O sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação, e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam a própria identidade e impõem aos outros a diferença. Mediante a representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (SILVA, 2000).

Nesse sentido, identidade e diferença são produções discursivas permeadas por relações de poder em busca da definição de quem é a norma, o idêntico, e que objetivam marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (nós) e quem não deve (eles). Identidade e diferença apenas podem ser compreendidas no interior do sistema de significação, no qual adquirem sentidos. Essa construção é uma questão de poder, logo, uma questão política.

Em meio à diversidade cultural, é na inter-relação entre representação, identidade e poder, que ganha ênfase a chamada política da diferença. Nesse movimento social e político, os grupos se definem por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas

relações de poder entre eles, *são definidas as representações e as identidades válidas*. Aqueles desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes e lutam pelo direito de se fazer representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares entre identidade e representação:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular porque não apenas as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2000, p. 97).

Na teorização cultural, a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, visando ao posicionamento dos sujeitos na luta por justiça e transformação social. Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises dos efeitos do currículo sobre as identidades que este interpela. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de escolarização reforça a ideia de que a pedagogia não pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação.

Ao projetar as identidades “adequadas” ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos (SILVA, 1996), o que apenas faz aumentar a discussão acerca dos seus efeitos. Tal debate é recheado por dúvidas e expectativas docentes diante do inevitável caráter multicultural de uma sociedade marcada pelas contradições e demandas provocadas pela globalização. O que se vê é uma coexistência tensa entre as diferentes identidades culturais que frequentam a escola e entre elas e a perspectiva monocultural tradicionalmente divulgada por meio da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Na teorização curricular contemporânea, Silva (2007), Garcia e Moreira (2008), Candau (2008), entre outros, consideram que o que está em jogo é a maneira como os discursos culturais presentes no currículo promovem e/ou perpetuam as relações assimétricas de poder, afirmando identidades e marcando as diferenças. 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” (p. 59). Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, o autor afirma que os estudos desenvolvidos nos últimos 30 anos acerca do currículo e da cultura “[...] têm apresentado relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (p. 61).

O jogo do poder cultural para definir significados e marcar fronteiras ganha visibilidade quando se analisa a cultura corporal. Na arena de lutas pela imposição de sentidos, certas manifestações corporais são continuamente mantidas à margem da sociedade, enquanto outras são enfatizadas, sendo-lhes agregados significados positivos.

É com esse sentido que o currículo da Educação Física pode ser concebido, assim como a cultura mais ampla, como campo de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais e a seus praticantes. Enquanto algumas práticas têm sido historicamente esquecidas ou desqualificadas, outras têm sua presença legitimada e exaltada durante as aulas. Algumas danças ou brincadeiras populares encaixam-se no primeiro caso, enquanto determinados esportes euro-estadunidenses, no segundo.

3 O posicionamento dos sujeitos

Durante o período das observações, entre agosto e dezembro de 2012⁸, o tema trabalhado foi a salsa⁹. Em uma turma habituada a um currículo que prestigiava as práticas hegemônicas, especificamente o futebol, o handebol e o voleibol, a seleção do tema de estudo suscitou alguns incômodos. O inusitado da escolha deve-se ao mapeamento realizado pelo professor, por meio do qual constatou que uma das alunas frequentava aulas dessa dança e um dos alunos comentou que seus pais dançavam com frequência.

Além do mapeamento do universo cultural corporal dos estudantes e que permitiu selecionar a salsa como tema do período letivo, seguindo a perspectiva pós-crítica da Educação Física (NEIRA, 2016), as atividades de ensino do professor basearam-se em vivências/ressignificações, situações de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos inicialmente anunciados.

⁸ O período transcorrido entre a realização do trabalho de campo e a divulgação dos resultados deve-se à espera do retorno do relatório final encaminhado ao setor administrativo responsável, o que só ocorreu em abril de 2016.

⁹ Ritmo atribuído a uma banda cubana radicada no México, cuja dança hibridiza a gestualidade do mambo, chá-chá-chá e rumba.

Os alunos e as alunas acessaram vídeos para reconhecer a gestualidade específica da dança, situações em que procuravam adaptar as coreografias assistidas à própria situação, visitaram uma academia do bairro e participaram de uma oficina de salsa, pesquisaram sobre a origem, pessoas que dançam e os locais de ocorrência, e entrevistaram os pais de uma aluna, e estes relataram suas experiências com a manifestação.

Com o decorrer das aulas, o que se percebeu foi um engajamento gradativo dos alunos. Em se tratando de atividades nas quais as vivências corporais são requisitadas, supõe-se que a quebra da resistência inicial é um forte indício de mudança da representação acerca da manifestação corporal (NEIRA; NUNES, 2009). Afinal, como argumenta Woodward (2000), as representações dos indivíduos influenciam diretamente suas ações.

No início havia apenas, 4 duplas dançando (de um total de 36 estudantes) e somente 2 meninos. No entanto, no decorrer da aula, alguns alunos foram se encorajando – alguns com estímulo do professor – e foram tentando aprender alguns passos básicos. No final da aula, metade dos alunos em sala de aula tinha experimentado dançar em dupla. (Diário de Campo, 21/08/12).

Antes de começar a ensinar o giro, o professor sugeriu que os alunos que, de alguma maneira, já dominavam os passos básicos, ensinassem outros que ainda não tinham tentado ou que ainda não estavam conseguindo executá-los, com dicas e dançando juntos. A estratégia ajudou a aproximar mais alguns colegas – que antes só observavam – da prática (Diário de Campo, 28/08/12).

A participação das duas alunas parece ter estimulado a sala e três alunos – que em outras aulas somente observavam –, arriscaram aprender alguns passos com os colegas. (Diário de Campo, 04/09/12).

À medida que os estudantes se envolviam, aqueles que inicialmente mostraram alguma rejeição, revisaram sua forma de ver a salsa e gradativamente passaram a envolver-se com as atividades. Um caso bastante emblemático de mudança de representação ocorreu por causa da visita a uma escola de dança para a realizar uma aula especial. Além da participação de alunos que sistematicamente se recusavam a dançar, a maneira como se entregaram à prática foi bastante intensa. Não se queixaram, nem ameaçaram abandoná-la, tal como acontecera no início dos trabalhos.

Na mesma ocasião, aqueles que já participavam sentiram-se à vontade para introduzir movimentos mais refinados, como molejos e gingados. Não somente permaneceram atentos às explicações como também tentaram esclarecer dúvidas

pontuais com o professor. Outra situação que tornou perceptível a modificação das representações foi a disponibilidade para organizar uma vivência de salsa no pátio da escola, demonstrada por duas alunas que costumeiramente permaneciam alheias às aulas. A dança parece ter sido o modo que escolheram para interagir com os colegas.

Uma situação similar aconteceu durante a realização de uma oficina de salsa para as demais turmas da escola, iniciativa dos alunos e das alunas do 9º ano para os eventos da Semana da Criança. Aqueles que participavam das vivências assumiram funções de relevo na oficina, demonstrando os movimentos e ajudando os colegas das outras salas. Enquanto isso, a parcela do grupo que evitava dançar durante as aulas permaneceu na oficina, orientando e fazendo recomendações técnicas aos colegas das outras turmas, ainda que várias atividades estivessem à disposição. Isso sugere que a prática corporal passou a ser, em algum grau e por alguns momentos, um conhecimento importante para os membros daquele grupo. Os que haviam adquirido suas técnicas podiam partilhá-las, enquanto os demais, embora não as dominassem, identificaram-se com seus significados e puderam desfrutar do *status* de pertencer ao grupo responsável pela oficina.

O processo de abertura ao estudo para aprofundar os conhecimentos sobre a salsa, suscitado pela prática pedagógica analisada, pode ter sido o fator desencadeante de novas significações, promovidas pelo diálogo entre os significados que os sujeitos possuem e aqueles veiculados pelo currículo (NEIRA; NUNES, 2011). Esse processo constitui-se como elemento fundamental na construção da identidade cultural, visto que, na perspectiva de Hall (2005), a construção da identidade ocorre por meio do embate entre os significados contidos nos discursos que circulam e aqueles inicialmente atribuídos pelo sujeito.

Com relação à experiência de aprofundar conhecimentos sobre a prática corporal objeto de estudo, é interessante analisar o posicionamento dos estudantes:

Entrevistador: “Fale um pouco sobre a salsa”.

Aluno 1: “A salsa? Ah, eu acho que é uma dança um pouco diferente das outras, né? Mas... Ela é meio sensual e é diferente do funk, do samba, da clássica, do rock. É junto homem e mulher. É um pouco diferente”.

Entrevistador: “Mas samba também dá pra dançar junto...”.

Aluno 1: “Mas sei lá... Salsa pra mim é isso! Tem uns passos certos... vários passos. É... Você pode apresentar... É legal salsa!”

Entrevistador: “O que você não sabia antes, o que você foi vendo... O que você acha dessas pessoas que dançam salsa? Pessoas que com alguma frequência dançam salsa. O que você acha delas?”.

Aluno 1: “Ah... Antes de ter salsa na escola, eu achava que era... Que os caras ficavam treinando desde criança, mas depois eu vi que não, que dá pra aprender, que é uma mistura de várias danças... Dá pra dançar”.

Entrevistador: “Mas e quem dança essas danças?”

Aluno 1: “Ah! Depende de cada pessoa. Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal”.

Não deixa de ser interessante constatar a mudança do significado atribuído à dança. Mesmo na ausência de contato próximo com a prática corporal, o entrevistado possuía representações sobre ela e seus praticantes. Com base no trabalho desenvolvido, as concepções iniciais foram alteradas. Quando diz perceber que a salsa não é somente para certos tipos de pessoas – como pensava antes –, e que todos podem dançar, o participante do estudo demonstra certa aproximação da manifestação cultural e a revisão de suas representações por meio do diálogo. Perceber que a salsa é uma mistura de várias danças pode ter ajudado a aproximar-se da ideia de que “outros podem dançar”.

Se levarmos em consideração as atividades didáticas desenvolvidas pelo currículo, era de se esperar que o aluno pudesse explicitar argumentos mais substanciais que justificassem a mudança de representação (elementos históricos, sociais e culturais que ele percebeu e fizeram sentido ao estudar a salsa). Segundo informações obtidas junto ao professor responsável pelo trabalho, as atividades didáticas desenvolvidas tinham como objetivo desconstruir¹⁰ conceitos que envolvem a prática corporal, comumente embasados em discursos infundados, frutos, talvez, do desconhecimento das relações que atravessam qualquer artefato da cultura.

Outra ocorrência digna de nota foi a discussão a respeito da história e origem da salsa, quando foram levantados temas polêmicos acerca das características e dos discursos que rodeiam a dança. A questão da sensualidade adquiriu grande importância. O debate envolveu os participantes ao ponto de apresentarem ideias como: “a salsa pode até ser sensual, mas a salsa que dançamos na escola não é” (ALUNO 2). Tal posicionamento confirma a impressão de que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física proporcionam, de alguma forma, oportunidades para ressignificação da prática corporal.

Conforme sugere Woodward (2000), além de um espaço que suscite abertura para ressignificações, no processo de constituição da identidade, os sujeitos necessitam explicitar essas significações a partir do diálogo com outros indivíduos da comunidade – nesse caso, a própria turma – para que seja possível reconhecer as diversas identidades. Logo, pode-se inferir que a oportunidade que as aulas proporcionavam para intercambiar significados foi de importância capital para a revisão das representações acerca da dança e, conseqüentemente, da identidade a ela conferida.

10 No entender de Costa (2010), desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso (nos moldes adotados por Foucault), “[...] que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p. 140). A desconstrução põe a nu as relações entre os discursos e o poder.

A participação do sujeito, explica Hall (2005), não é uma ação que tem princípio e fim em si mesma, mas consiste em agir sobre a lógica dos discursos construídos socialmente e aos quais se tem acesso, aproximando-os de suas próprias experiências e analisando-os. É o que se observa no posicionamento de um dos entrevistados:

Entrevistador: “Fale sobre a salsa”.

Aluno 3: “Nossa! Eu adorei estudar salsa. É muito bom! Me senti muito bem dançando salsa, apesar de eu ter família nordestina e eu gostar muito de forró. São meio diferentes os dois. A salsa é meio sensual, o forró não é... O forró é... O forró não é tão sensual assim, é agarradinho, mas não é sensual. A salsa já é, já tem mais mexido... Às vezes eu penso que tem a ver, mas as vezes eu acho que não”.

Entrevistador: “Como é que foi a experiência de praticar a salsa?”.

Aluno 3: “Ah... foi uma experiência muito boa porque é uma outra dança. Eu nunca dancei salsa. Agora, com as aulas do professor, eu danço...”

Dançava, né? Porque já acabou o ano. Eu dançava bastante salsa e quanto mais você dança, mais você quer dançar. Eu até procurei academia de dança para dançar, mas estava muito caro”. Entrevistador: “E dançar salsa...? As pessoas que dançam salsa são sensuais?”.

Aluno 3: “Eu acho. Eu acho.”

Nota-se a aproximação com a manifestação da cultura corporal tematizada durante as aulas. Quando compara a salsa ao forró, o entrevistado demonstra utilizar-se de discursos conhecidos para se apropriar de novos significados. Ao utilizar elementos de sua própria identidade cultural, o sujeito ressignifica a salsa a partir dos aspectos vivenciados e dos discursos veiculados nas aulas. O fato de ter procurado aprofundar seus conhecimentos com atividades extraescolares evidencia uma representação positiva da dança, desencadeando o interesse de apropriar-se dessa prática corporal.

Os casos destacados permitem analisar posições de sujeito distintas, incitadas pela tematização da salsa nas aulas de Educação Física. Ao procurar estabelecer um contato mais próximo com a manifestação corporal mediante atividades extraescolares, um dos participantes do estudo demonstra que o processo de ressignificação da salsa levou-o a querer assumir a condição de praticante. Seu colega, por outro lado, mesmo atribuindo uma condição bastante flexível às exigências da prática: “Ah! Depende de cada pessoa. Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal”, assim definiu sua posição de sujeito: “Eu danço mal”.

Se as atividades de ensino desenvolvidas parecem ter possibilitado a construção de uma representação positiva da salsa constatada pelas posições de sujeito assumidas, o mesmo não pode ser dito com relação aos praticantes da dança. Enquanto alguns entrevistados apenas aludiram à sensualidade, outros apresentaram respostas evasivas quando questionados sobre quem são as

peças que dançam salsa. Isso denota a necessidade de um trabalho mais aprofundado com relação aos grupos culturais que produzem e reproduzem a manifestação.

Ao longo das aulas, emergiram situações em que os estudantes explicitaram posicionamentos sobre a salsa, seus praticantes e as formas de dançá-la, que mereceriam ser problematizados, mas que passaram despercebidos pelo professor:

As alunas não queriam dançar com um dos alunos, segundo o professor, elas “evitavam dançar com ele a fim de não dar a entender que, de alguma forma, correspondiam aos afetos do rapaz. Talvez este fato evidencie certa representação das alunas sobre o ‘dançar junto’”. (Diário de Campo, 28/08/12).

Próximo ao final da aula, mais uma vez, dois meninos não podiam dançar porque não havia meninas “disponíveis” e dispostas a dançar com eles. Os meninos não aceitavam dançar juntos. (Diário de Campo, 04/09/12).

Os alunos realizaram muitos comentários relacionados ao conteúdo da apresentação de vídeo. Muitos relacionaram alguns movimentos da dança com insinuações sobre sexo e sobre maneiras masculinas e/ou femininas de dançar. A maioria dos comentários foi realizada em tom jocoso (pareciam envergonhar-se com a temática da sexualidade). (Diário de Campo, 14/09/12).

Os fragmentos em destaque sugerem que as significações que os sujeitos fazem dos elementos presentes na cultura corporal e dos discursos gerados a partir delas, podem influenciar seus posicionamentos. Portanto, identificar e problematizar as situações e os discursos veiculados e que, como se viu, influenciam as representações é uma postura pedagógica fundamental para proporcionar aos alunos e às alunas, além dos conhecimentos técnicos vivenciados, também saberes que os auxiliem na desconstrução de determinados significados. A ausência de atividades realizadas com tal finalidade certamente contribui para a legitimação de representações questionáveis da salsa.

Ainda que o fato não tenha impedido a interpelação dos sujeitos e a consequente significação da salsa, como os dados apresentados anteriormente evidenciam, a questão que se coloca é que, ao não problematizar certos discursos que circundam a prática corporal, o currículo deixa escapar uma excelente oportunidade para desconstruir os significados que contribuem para legitimar a postura hegemônica (SILVA, 2007).

Nos registros das observações das aulas, também há indícios de que o grande interesse dos alunos recaiu sobre as vivências da dança, enquanto as atividades voltadas para a identificação e a análise das representações acerca dos praticantes

de salsa sofriam alguma resistência. Para promover uma política de reconhecimento, seria desejável a intensificação do processo de desconstrução de estereótipos ou a disseminação de discursos contra-hegemônicos. Ao longo do semestre, o professor procurou organizar um encontro dos alunos com alguma pessoa que dançasse salsa e pudesse falar de sua experiência com a cultura da dança, no entanto, todas as tentativas, por motivos diversos, não se concretizaram. Embora tenha estimulado a pesquisa e um conhecimento maior da manifestação, a discussão sobre os praticantes não ocorreu.

Não obstante, ao proporcionar diferentes formas de participação, o trabalho pedagógico observado permitiu que os sujeitos que não participavam efetivamente das vivências encontrassem outras maneiras para interagir com a manifestação (pesquisas, elaboração de materiais, assistência aos vídeos, discussões, organização da oficina etc.). Mesmo sem a vivência corporal, essas atividades possibilitaram aos alunos o acesso a outras representações, levando-os à ressignificação da dança e, muito provavelmente, a assunção de outras posições de sujeito. Contudo, tanto a ausência de uma interpelação mais contundente sobre os praticantes da manifestação quanto uma participação restrita nas atividades podem colocar em dúvida a solidez das representações elaboradas. O que não chega a ser um problema, pois o processo de ressignificação é constante, jamais se conclui.

É evidente que a mesma situação pode acontecer até com quem participou efetivamente de todas as atividades, mas é razoável pensar que em um contexto em que os discursos acerca dos praticantes não foram questionados, prescindir das vivências pode ter efeitos de relevo, sobretudo, a permanência de visões pejorativas sobre quem dança salsa. Infelizmente, isso não foi detectado nas entrevistas, pois não houve qualquer preocupação em identificar os sujeitos que não participavam das vivências para, posteriormente, analisar suas representações.

4 Considerações finais

A análise do processo de significação de uma prática corporal objeto de ensino do currículo da Educação Física e como se configuram os papéis de sujeitos mostrou-se um viés interessante de estudo, especialmente quando se considera a carência de investigações sobre o mesmo objeto.

A receptividade dos discentes ao trabalho desenvolvido indica que o processo de escolha democrática do tema a ser abordado nas aulas se configura como primeiro passo para o aprofundamento dos conhecimentos. A abertura para o posicionamento dos sujeitos pode suscitar espaços de significação dialógica das representações, levando ao reconhecimento das identidades. Para que o currículo cumpra seu papel formativo, é necessário ofertar elementos suficientes para que a

prática corporal objeto de ensino seja compreendida, fornecendo aos alunos e às alunas subsídios para novas significações. A descontinuidade do diálogo ou a carência de elementos que permitam uma análise mais profunda da manifestação – de maneira a não somente aproximá-la dos estudantes, mas a auxiliá-los a compreendê-la como artefato da cultura – não é suficiente para que haja um processo de reconhecimento das identidades.

Os resultados indicam que as significações que os sujeitos fazem acerca dos elementos da cultura corporal e dos discursos gerados a partir delas podem influenciar diretamente nos papéis que assumem. Comentários sobre a prática corporal e posturas que colocam em evidência certas maneiras de significá-la, demonstram que os discursos em circulação influenciam as posições dos sujeitos, não somente nas aulas de Educação Física, mas em suas atividades cotidianas.

Sobre esse aspecto, parece interessante ressaltar que, apesar das aulas privilegiarem as vivências corporais, o processo de ressignificação e até de apropriação realizado pelos alunos e pelas alunas permitiu-lhes assumir determinadas posições de sujeito com relação à manifestação cultural, mesmo sem compreenderem as características dos seus praticantes.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

COSTA, Marisa V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

_____.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, 2003.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antônio Flávio B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: _____.;_____. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-39.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

NEIRA, Marcos G. *Educação Física – a reflexão e a prática do ensino*. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

_____.; NUNES, Mário Luiz F. *Praticando Estudos Culturais na Educação Física*. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

_____.; _____. 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.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

PACHECO, José A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo e história*. Campinas: Editores Associados, 2001.

WIGGERS, Ingrid D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 26, n. 3, p. 59-78, 2005.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Submissão em: 05-04-2016

Aprovação em: 29-08-2016