



## **CURRÍCULO CULTURAL: A CONTRACONDUCTA NA RESSIGNIFICAÇÃO<sup>1</sup>**

## **CULTURAL CURRICULUM: THE COUNTERCONDUCT IN RESIGNIFICATION**

## **CURRÍCULO CULTURAL: LA CONTRACONDUCTA EN LA RESIGNIFICACIÓN**

Welington Santana Silva Júnior

Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP)

Mário Luiz Ferrari Nunes

Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP)

### **INTRODUÇÃO**

O currículo é um campo de luta por significação e por formação de identidade, no qual os conhecimentos selecionados estabelecem a conexão entre a cultura, a linguagem e o poder, que implica na produção de representações acerca do docente, do discente e dos temas de estudo. Sendo assim, o currículo é uma prática social (SILVA, 2017). Para Hall (1997), uma prática social produz identidades transitórias, que resistem às tentativas de fixação de seu significado e aos dispositivos de normatização, características da sociedade multicultural.

Por multicultural, Hall (2003), se define a um termo qualificativo, que visa descrever as características sociais e os problemas de governamentalidade encontrados nas diferentes sociedades formadas por comunidades culturais distintas e que convivem juntas. Grupos culturais com costumes diferentes que tentam construir uma vida comum, tentando manter cada uma delas suas identidades originais. Em contrapartida, o multiculturalismo é um termo

---

<sup>1</sup>O presente trabalho não contou com nenhum apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.



substantivo. Definido por estratégias e políticas apropriadas para governar ou lidar com problemas referentes à diversidade e a multiplicidade criada pelas sociedades multiculturais. Foi diante desse quadro de incertezas e disputas que Neira e Nunes (2006; 2009) sugerem uma pedagogia cultural da Educação Física (EF).

Denominado por professores de Currículo Cultural (CC), tal proposta conduz os docentes e discentes em um processo didático pedagógico a partir de alguns princípios ético-políticos: afirmação da diferença<sup>2</sup>; favorecimento da enunciação dos saberes discentes; ancoragem social dos conhecimentos; evitar o daltonismo cultural; promover a justiça curricular e a descolonização curricular. Também sugerem alguns encaminhamentos didático-metodológicos: mapeamento, leitura, vivência, ampliação, aprofundamento, resignificação, registro e avaliação. É por meio desses princípios e encaminhamentos que o CC procura acessar os discursos que produzem as práticas corporais, a fim de fazer com que os discentes percebam como os sujeitos são governados por eles, adotarem uma postura crítica, em termos focaultianos, e produzirem outras formas de significá-las.

Nas pesquisas a respeito do CC, até o momento, com exceção aos encaminhamentos didático-metodológicos da avaliação e do registro, os demais não receberam a devida atenção. Diante desse dado, focamos esforços na resignificação, visto que à entendemos como aspecto determinante para que os alunos produzam outros modos de ver, dizer, pensar e agir acerca das representações das práticas corporais e de seus representantes que acessam nas aulas e no seu cotidiano. Desse modo, objetivamos notar o acontecimento da resignificação nas aulas como seus possíveis efeitos na produção discursiva das representações tematizadas, que podem incidir na própria subjetividade. Esses objetivos nos conduziram a produzir questionamentos: quais os efeitos da resignificação no processo de compreensão e transformação de uma prática corporal? Qual a potência desse encaminhamento para a transgressão dos limites normativos que as práticas corporais impõem aos seus sujeitos? De que forma a resignificação possibilita a potencialização da diferença?

---

<sup>2</sup>Em Nunes (2018), esse princípio ético-político entra na teorização do Currículo Cultural para substituir o termo reconhecimento da cultura local. Reconhecer a cultura local da comunidade pode ser uma ação didática, por isso, não cabe como um princípio, pois significa partir de um modelo original, dificultando a possibilidade de abertura à diferença.



Em busca de possíveis respostas, fizemos uso da metodologia autoetnográfica (SANTOS, 2017). Por meio dela, elaboramos um relato de prática resultado das vivências e ações pedagógicas durante todo ano letivo de 2019. As experiências tiveram como tema o basquete estudado com turmas de 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos do ensino fundamental I em uma escola pública no interior de São Paulo.<sup>3</sup>

As vivências das aulas, enunciados, conflitos e discussões diversas foram registradas em um diário de bordo, por meio de anotações, fotos, filmagens e gravação de voz. No transcorrer do processo, ao longo de um ano letivo, produzimos um relato de prática e o analisamos através das noções de governamentalidade e contraconduta, desenvolvidas por Foucault (2008).

A governamentalidade está relacionada às práticas que governam condutas das pessoas por meio de uma racionalidade que visa produzir sujeitos governáveis. A contraconduta está nos processos de governo dos sujeitos, em que a resistência de uma conduta reflete na produção de outras, que incidem em novas e diferentes formas de condução. É uma ação de resistência relacionada à afirmação daqueles que não desejam ser governados de certa maneira e lógica de governo (FOUCAULT, 2008).

Nas análises, notamos que a ressignificação emerge na contraconduta, como efeito, produz outros modos de viver e pensar a prática corporal em estudo.

## MÉTODO

A autoetnografia conduz o pesquisador por meio de registros em um diário de bordo a narrar suas experiências de vida. É um método referente à construção de um relato de práticas que se dá a partir de si mesmo e, que se equilibra em três orientações: a) análise: refere-se a orientação metodológica em que a base é etnográfica e analítica; b) interpretação: emerge pelos fatores vividos pelo pesquisador e por sua relação com o objeto de pesquisa, cuja orientação é cultural, para compreender ou interpretar os fatores vividos a partir dos registros; c) reflexão: desenvolve-se neste modelo de investigação através da consciência, avaliação e

<sup>3</sup> Está pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP 13.083-887.



reavaliação feita pelo pesquisador referente às suas contribuições para os resultados dos estudos.

## DISCUSSÕES

Nas primeiras vivências, conforme as leituras efetuadas pelos alunos acerca do basquete, tivemos as primeiras experiências com o jogo, nas quais as crianças jogaram conforme compreendiam e interpretavam essa prática corporal. De início, cada turma apresentou uma forma de jogar; algumas semelhantes, outras bem distintas. Notamos uma proximidade com o basquete profissional, porém, em todas as situações de jogo houve muita confusão.

Uma das confusões deu-se por conta das relações de poder estabelecidas no momento de formação dos times. Momento que surgiam os seguintes enunciados:

*Professor, eu não tenho time, ninguém me escolheu;*

*Professor, ninguém passou a bola pra mim.*

Questionei: por que isso está acontecendo?

*Porque tem gente que não sabe jogar, e tem gente que não passa a bola;*

*Os sabidões pensam que são bons e não passam a bola pra ninguém.*

De que forma vocês montam seus times?

*Eu escolho quem joga melhor, o mais alto, o mais legal;*

*Tem gente que só escolhe os amigos;*

*Os melhores primeiro e os mais fracos por último.*

E quem não foi escolhido, o que pensa ou sente?

*Quem não foi escolhido se sente um merdinha;*

*Que não é escolhido porque não sabe jogar;*

*Porque é ruim, fica com raiva, ódio, triste;*

*Se sente excluído.*

Apenas ouvi e registrei os enunciados. Em seguida, fiz a leitura das falas e formulei algumas perguntas para pensarmos juntos acerca das verdades estabelecidas: todos precisam saber jogar? Qual o problema de não saber jogar? E quem quer jogar e não sabe, o que fazer? Nosso objetivo com as aulas é formar jogadores de basquete? Ao discutirmos sobre essas



questões, minha intenção foi fazer com que os alunos refletissem a condição de cada um no espaço escolar, diferenciando-a do espaço da prática do basquete e compreendendo as formas de regulação presentes nesses locais e como elas são produzidas e se podem ou são necessárias serem desestabilizadas na escola.

Durante as vivências, solicitei que as crianças pesquisassem sobre o basquete entrevistando pessoas da família, vizinhos ou amigos. A partir dos dados produzidos, surgiram enunciados sobre a altura dos jogadores pautadas em regimes de verdade que o basquete produz:

*Professor, gente pequena pode jogar basquete? Meu irmão disse que só gente grande pode jogar. Eu queria jogar!*

*O basquete é diferente do futebol, se joga com as mãos, e só permite pessoas grandes o suficiente para jogar (fala do pai de uma aluna).*

Diante desses discursos referentes a um estereótipo de corpo, trouxe alguns vídeos para problematizarmos essas representações: o 1º vídeo foi do basquete profissional, orientei os alunos que prestassem atenção nos corpos dos jogadores; se são magros ou obesos; na vestimenta; na cor de pele; na gestualidade, etc. No 2º vídeo, sobre o contexto histórico da emergência do basquete, transmiti um trecho que usamos na aula sobre a história desse esporte, recortei a parte onde o narrador fala que o criador do basquete, James Naismith, iniciou o primeiro jogo ao chamar para o centro da quadra os dois jogadores mais altos, sendo um de cada time para disputarem a bola. Com o 3º vídeo, passei a narrativa de um *youtuber*, dando cinco dicas para um jogador baixo jogar bem. E no 4º vídeo, trouxe um jogo da Liga Urbana de Basquete (LUB) e solicitei que as crianças reparassem nos diferentes corpos e comparassem com os corpos do basquete profissional.

Minha intenção foi conduzir os alunos a perceberem que o modo de como o basquete se apresenta na sociedade não foi por acaso, nem natural, mas, que ocorreram algumas condições para esse acontecimento. Por meio dessa problematização, emergiram outros enunciados e possibilidades de pensar sobre os corpos dos praticantes e do jogo de basquete:

*É preconceito a pessoa baixa não poder jogar basquete!*



*Para os pequenos jogarem, é só montar um time com pessoas pequenas!*

*Para as pessoas baixas jogarem, é só fazerem um time com pessoas baixas e abaixar as cestas!*

O acesso a outras formas de jogar e discursar acerca do basquete, que contrariam os padrões impostos por esse esporte profissional, fez os alunos formularem práticas de resistência aos discursos pejorativos que excluem a pessoa de baixa estatura da prática, desconstruindo representações hegemônicas. Trata-se de uma resistência que visa afirmar a vida para além de todo modo de governo de si e dos outros atuantes, em que resistir é re-existir, ou seja, existir novamente na afirmação dela própria. Uma resistência que inicia com o sujeito percebendo o processo da sua formação, em seguida, na resistência diante da governamentalidade envolvida nesse movimento formativo (GALLO; 2017). Mediante essas observações, entendemos que as formas de montar os times diante das relações de poder, assim como a problematização dos corpos, teve relação com a resistência, ou seja: as crianças se perceberam sujeitos livres para atuarem na aula mesmo sendo governadas pelo basquete, pela escola, pela aula, pelo professor; depois, elas resistiram aos modos de governo próprios do basquete, por fim, criaram outras formas de jogar, uma ação de contraconduta, isto é, de governo, mas de outro modo, de um modo construído coletivamente em meio ao dissenso e às relações de poder que se estabeleceram em meio às aulas, potencializadas pelas diversas leituras, interpretações e negociações de sentidos fomentadas no processo.

## CONSIDERAÇÕES

Diante dos acontecimentos relatados, notamos que as crianças perceberam a possibilidade de construir outras formas de representar o basquete. Desse modo, notaram que poderiam não somente resistir à uma forma de governamentalidade pautada na busca de melhor eficiência marcada por corpos altos e imposta para suas conduções, mas produzirem outras. Compreenderam que as identidades não são fixas para sempre e que, ao transgredirem certos limites que as definem, podem assumir a identidade de produtoras culturais.

Com isso, notamos que a resignificação emergiu em diferentes momentos nas aulas diante das diversas problematizações dos regimes de verdade da prática corporal, que



permitiram resistências e ações de contracondutas formuladas pelos discentes. Algo que coloca a ressignificação afastada de um encaminhamento didático-metodológico, não condizendo com um caminho a ser seguido, como pautado na literatura do CC. Desse modo, a ressignificamos! Os resultados produzidos pela pesquisa indicam que a ressignificação se dá no devir da aula; que ela está sempre em disputa e pode ocorrer a qualquer momento durante as tematizações da prática corporal sendo o que impede a fixação da identidade da representação. Por fim, devido ao seu efeito de desconstrução e reconstrução dos discursos circulantes, assim como dos gestos referentes à prática corporal em estudo, entendemos que a ressignificação também tem papel decisivo para a potencialização da diferença no CC.

#### REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar Em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, 2017, p. 77-94.

HALL, S. A centralidade da cultura - notas sobre as revoluções de nosso tempo. In. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n.2, 1997, p. 15-46.

HALL, S. A questão multicultural. In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003, p. 51-100.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal**. São Paulo: Phorte editora, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte editora, 2009.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, 2017, p. 214-241.