



O CURRÍCULO CULTURAL NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO PANDEMICO¹

CULTURAL CURRICULUM IN HIGH SCHOOL IN PANDEMIC CONTEXT

CURRÍCULO CULTURAL EM LA ESCUELA SECUNDARIA EN UN CONTEXTO PANDEMICO

André Marchesi Berselli,

Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz resultados de uma pesquisa de mestrado, no qual o professor-pesquisador realizou uma autoetnografia com seis turmas de 2º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola particular em uma região metropolitana de alto adensamento populacional. As aulas ocorreram no contexto da pandemia de Covid-19 e passaram por diferentes formatos: online, presencial e híbrida. A escola de EM deste trabalho, até o ano de 2021, usava como referencial em sua proposta curricular de Educação Física (EF), o Currículo Cultural (CC).

O CC segue teorização pós-crítica; compreende o gesto como expressão da linguagem própria das práticas da cultura corporal; visa tematizá-las, oferecendo espaços às diferentes culturas e discursos presentes nas turmas escolares, validando vozes e saberes historicamente silenciados e apagados. Esta pesquisa tem como objetivo analisar aulas de EF de EM baseadas no CC e como emergem e são problematizados os diferentes discursos das representações sobre a disciplina e os temas abordados. Parte do material empírico conta com a observação dos alunos e alunas e de seus registros e diálogos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.



(nº do CAAE: 33451920000005404) e os participantes assim como seus responsáveis, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Indagamos se, apesar de afirmar na sua proposta curricular, essa rede escolar procurou se apropriar das bases epistemológicas do CC. Ao observar os materiais didáticos, percebemos algumas características que se contrapunham à teoria pós-crítica e, ao indagarmos os alunos sobre como eram as aulas nos anos anteriores, percebíamos uma confusão e hibridização curricular na EF.

Com a noção, por meio de referenciais pós-estruturalistas, que são as práticas discursivas, em meio às relações de poder, que estabelecem significados temporários as coisas, compreendemos que os alunos poderiam ter acesso nas aulas baseadas no CC a novas disputas de poder, a outras práticas discursivas que poderiam adiar mais uma vez o significado antes atribuído ao significante EF (HALL, 2016).

Exporemos nessa pesquisa o método autoetnográfico, os referenciais teóricos usados como ferramentas conceituais e alguns resultados produzidos.

MÉTODO

O método autoetnográfico, baseado em Santos (2017), foi usado para esta pesquisa de abordagem qualitativa, pois retrata a experiência do professor/pesquisador como forma de produção de dados de interpretação, análise e reflexão da prática pedagógica. Os registros das aulas realizadas pelo professor, sendo subjetivo e contingencial, propiciaram a produção de um relato de prática, que serviu como *corpus* empírico da investigação.

Mesmo este estudo tendo sua base de análise no pós-estruturalismo, utilizamos o método autoetnográfico, com algumas ressignificações, pois consideramos as situações ocorridas e analisadas contingências às práticas discursivas dos sujeitos participantes. A investigação na autoetnografia pode identificar questões raciais, de gênero, ou outras que formam regimes de verdade e que podem ser discutidas e dar notoriedade aos microprocessos (SANTOS, 2017).

A investigação desta pesquisa com seus registros durou cerca de seis meses com seis turmas de 2ºs anos do EM. O período pandêmico possibilitou a utilização de diferentes ferramentas como forma de registro: diário de bordo com anotações em todas as aulas;



gravações em vídeos das aulas que aconteciam no formato online ou híbrido pelo Microsoft Teams; uma plataforma online denominada Conexão Digital (CD) para aulas assíncronas e fotos e filmagens de momentos de aulas presenciais, híbridas e síncronas. Também houve a construção de slides pelo Power Point Windows 2007, que foram apresentados nos encontros do grupo de estudos e pesquisas da Faculdade sede do estudo. Esses materiais foram utilizados como elementos para análise, a partir de ferramentas conceituais que resultaram no texto-relato. As análises se dão a partir de ações e decisões significadas por representações dadas em práticas discursivas e não discursivas, que nos assujeitam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Consolidando o debate pós-crítico e entendendo que o gesto expressa a linguagem própria da Cultura Corporal, Neira e Nunes (2006; 2009), por meio do CC de EF reafirmam alguns aspectos críticos e superam certos limites, como com a compreensão do poder somente como opressor. Um currículo que foi se construindo a partir de 2004, por meio da análise de relatos de experiências de docentes agenciados por discursos pós-críticos e que se expressa por meio de ferramentas conceituais que tiveram suas maiores contribuições a partir da virada linguística, como: pós-estruturalismo, pós-modernismo, Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, estudos feministas, teoria queer, estudos étnicos e raciais, pós-colonialismo e outras.

Com esses referenciais em grande parte de matriz pós-estruturalistas, o currículo pós-crítico, tematiza as práticas corporais a partir das possibilidades mapeadas na cultura corporal da comunidade. Os conhecimentos dos alunos passam a ter espaço de enunciação nas aulas e os discursos referente a representação atribuída às diferentes culturas se apresentam nas turmas, compondo o currículo. Cada ação pedagógica do CC de EF será conduzida por uma tematização que problematiza os discursos dos alunos sobre uma determinada representação de práticas corporais.

Partimos da ideia de que cada coisa, conceito ou signo, formula uma representação a partir de práticas discursivas. Entre as diferentes formas de se explicar a representação, concordamos com a representação e sentido por meio da linguagem e damos atenção para a abordagem construcionista no modelo do discurso, associado à Michel Foucault. (HALL, 2016).



Para a representação discursiva, todo significado, conhecimento, é construído historicamente por meio de estratégias, táticas e jogos de força. Sendo assim, não há um significado final sobre algo, que é sempre formulado no discurso. O discurso pode ser entendido como um grupo de pronunciamentos, que ao falar de um tópico particular em momentos históricos, produz sentido pela linguagem, que definem e influenciam nossa conduta (HALL, 2016).

Nas abordagens de análise do discurso, Michel Foucault observou que, em um olhar minucioso para a história dominante, encontram-se interrupções, construções de submissões, sistemas diversos de jogos de dominação. O sentido, em Foucault, está inserido no discurso, que se torna o cerne na construção de ideias, assuntos e que governa condutas e significados em meio às relações de poder (FOUCAULT, 1996; 1979).

Não há monopolização, ou centralização do poder em Michel Foucault, que, para ele, é produtivo e funciona como em uma rede. Existem vários mecanismos, táticas e circuitos onde o poder circula. A microfísica do poder atua sobre o corpo: “As técnicas de regulação são aplicadas ao corpo, e diversos aparatos e formações discursivas o dividem, classificam e inscrevem diferentemente em seus respectivos regimes de poder da “verdade”” (HALL, 2016, p. 91).

Os conhecimentos sobre uma prática corporal se inserem nessa dinâmica. O skate, que foi tematizado no relato de prática dessa autoetnografia, foi regulado historicamente e estabelecido pelo discurso, adentrando e produzindo regimes de verdade que lhes são próprios.

TEMATIZANDO O SKATE NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Destacaremos aqui, algumas situações que ocorreram na tematização do skate nas aulas de EF no EM da escola objeto dessa pesquisa, movimentando as ferramentas conceituais discutidas anteriormente de representação e discurso.

A prática corporal skate, foi selecionada para tematização a partir de atividades de mapeamento. Mesmo em contexto pandêmico, as aulas continuaram em diferentes formatos, e ocorreram momentos que potencializaram a ampliação, aprofundamento e transgressão daquilo que era discursado sobre algumas representações durante esses quase seis meses da tematização. O skate, *skatista* e diversos conteúdos que emergiram foram problematizados.



Nos primeiros diálogos com os alunos, a EF esportivizada se apresentou como hegemônica. A escolha do tema, skate, ampliou e ressignificou os discursos dos alunos sobre EF. Mesmo o skate representando a cultura de práticas corporais de diversos alunos, houve surpresa sobre a possibilidade de estudos dessa prática. Percebemos a influência do currículo esportivista, a marginalização de algumas práticas culturais e a pertinência dos princípios ético-políticos presentes no CC.

Percebemos regimes de verdade construídos na história do skate e analisamos com as turmas questionamentos levantados em aulas. Propusemos a construção de um mapa conceitual com informações pesquisadas sobre as histórias do skate. Os alunos encontraram diferentes possibilidades de origem do skate que fugia da história hegemônica. Comentamos sobre as disputas existentes sobre os significados atribuídos a essa prática.

Em encaminhamentos de leitura da prática tematizada, alguns alunos questionaram se haviam competições de skate. A partir disso tivemos diferentes aulas com esse conteúdo. Discutimos sobre a inserção do skate nas Olimpíadas, em Tóquio. A partir dos materiais pesquisados e compartilhados, concluímos que não há unanimidade discursiva sobre o skate nas olimpíadas, mas relações de poder atuantes entre grupos que aspiraram estabelecer verdades.

Alguns alunos não sabiam, ou não conheciam diferentes tipos de skate. Quando alguns alunos comentaram que levariam outros tipos de skate (*waveboard, longboard e cruiser*), esse conteúdo se apresentou como possibilidade, e ampliamos os discursos sobre o que vem a ser o skate.

As práticas que foram possíveis, devido a pandemia, estiveram abertas para que os alunos tentassem andar de diferentes formas. Para aqueles que estavam iniciando, os alunos deram a ideia de se apoiarem em algo fixo e o professor trouxe pequenos dardos, de iniciação ao atletismo, para os alunos formarem duplas e se apoiarem. Obstáculos foram criados pelos alunos e, consideramos que esses objetos, receberam novos significados ao se relacionarem com a prática de skate. Para os que permaneciam no online os alunos deram ideias da possibilidade de se andar de skate em suas casas ou de recriar formas semelhantes que foram mostradas em aula.



Em outra atividade em grupo, os alunos puderam ampliar e desestabilizar seus discursos sobre o skate; tiveram suas vozes enunciadas como legítimas; e seus discursos sobre *skatistas* foram também desestabilizados.

Problematizando aquilo que nós, professor e alunos, significávamos como *skatista*, Em momentos de aula, os discursos apresentados sobre a representação *skatista* demonstravam características naturalizadas. Muitos fixavam essa representação a discursos como: meninos jovens, corajosos, bonitos, magros, que usam certas roupas e tênis, por vezes usuários de drogas e que ouvem músicas do estilo *rap* ou *trap*. Compartilhamos então, em aulas subsequentes, alguns materiais (vídeos e imagens), com *skatistas* diferentes daqueles discursados inicialmente. Percebemos que essa atividade potencializou uma desestabilização discursiva pelos relatos dos alunos que comentaram sobre “quebra de estereótipos”.

Em outra atividade de ampliação, que tinha relevância, pois as alunas queriam conhecer mais sobre a participação feminina no skate, pensamos em alguma mulher que pudesse participar sendo entrevistada. Convidamos uma praticante, que concordou em participar de uma entrevista, online, pelas aulas nesse formato, respondendo questões de dúvidas enviadas pelos alunos. O fato de ela ser mulher, bailarina e andar de skate (*longboard*) há muitos anos surpreendeu a muitos. O grau de envolvimento dos alunos nessa atividade foi grande. Alguns discursos de representações, antes “naturalizados” pelos alunos, foram transgredidos.

CONSIDERAÇÕES

Nos últimos encaminhamentos dessa tematização, “rescentralizamos” as aulas para o tema de *rap* e *trap*, que se conectou diversas vezes com o skate durante as aulas. Mesmo talvez não sendo considerados “práticas corporais”, esses gêneros musicais ainda propiciaram a ocorrência de aulas sobre construção e batalhas de rimas; pesquisa e prática de diferentes estilos de dança dentro do movimento hip hop; entrevista com um MC indicado por uma aluna; e outras problematizações trazidas por eles.

Concordamos que a diferença foi produtora de todas as ações, e prosseguimos com aulas de EF no EM baseadas no CC durante a pandemia de Covid-19 nesses diferentes formatos possíveis. As aulas apresentaram aos jovens, diferentes práticas discursivas



relacionadas ao skate, sem almejar construir novas formas de disciplinamento. Nas situações ocorridas e destacadas, regimes homogeneizantes de discursos sobre a representação do skate, foram problematizados. As atividades propiciaram diferentes leituras, aprofundamentos e ampliações na prática corporal e na definição de seus praticantes. Outra posição de sujeito e regimes discursivos foram conjecturados por parte dos alunos acerca da prática tematizada.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, S. A. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: PhorteEditora, 2006.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: PhorteEditora, 2009.

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