

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica¹

Marcos Garcia Neira

**Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo, Brasil**

Resumo

O multiculturalismo tem se constituído em uma das grandes barreiras à tradicional escolarização homogeneizadora. Assim, a escola vive uma certa tensão entre a cultura corporal veiculada e o patrimônio apresentado pelos seus freqüentadores. O corpo, aqui compreendido como construto cultural, tem padecido diante da intensa divulgação de mensagens e práticas que pretendem moldá-lo sob a ótica da cultura hegemônica. Dentre as inúmeras formas de comunicação e expressão, as diferenças culturais manifestam-se, também, nos “textos” produzidos e reproduzidos pelo corpo. Visando promover uma reflexão sobre essas questões, a presente investigação recorreu à etnografia das práticas pedagógicas da Educação Física em contextos multiculturais. Para tanto, foram realizadas observações, filmagens e entrevistas. Os dados foram analisados e confrontados com a teorização multicultural e curricular. Como descoberta relevante, constatou-se que a perspectiva multicultural alentada pelos professores é refletida na sua ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física – Multiculturalismo – Currículo

Abstract

The multiculturalism has become one of the biggest barriers to the homogeneous traditional education. Therefore, the school lives with a certain tension between the advertised corporal culture and the background presented for its users. The body, comprehended here as a cultural construct has suffered, facing the intense campaign of messages and practices, which intend to format it under the view of hegemonic culture. Among countless ways of expressions and communication, the cultural differences emerge also, in the “texts” produced and reproduced by the body. With the intention of promoting reflection about these questions, the present investigation used the ethnography of the pedagogical practices in Physical Education in multicultural contexts. For this matter, observation, filmings and interviews. The data were analyzed and confronted with the multicultural and curricular theorization. As a relevant discovery it was found that the multicultural perspective elected by the teachers is reflected in their pedagogical action.

Key-words: Physical Education - Multiculturalism - Curricula

A problemática

Em sua obra, Daolio (1995) afirma que a motricidade resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Assim, ao brincar, fazer mímicas e dançar, as crianças se apropriam e reconstruem o repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Depreende-se daí que o currículo² deverá favorecer um ambiente social onde a criança se sinta estimulada e segura para manifestar seu repertório cultural, só assim, haverá condições para a ressignificação necessária à ampliação.

À semelhança do que ocorre no Brasil, em Portugal, a institucionalização do discurso do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola pretenderam responder positivamente ao multiculturalismo³ crescente. O que se tem visto, portanto, é a progressão geométrica do número de assentos escolares e a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente (Leite, 2001).

Esta nova formatação social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre as culturas dos alunos e a cultura historicamente privilegiada pelo currículo. Tal situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos de grupos, até então, dela excluídos. Conforme acentuam Stoer e Cortesão (1999), o aumento do número de alunos nas escolas tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir parcela importante do corpo discente. Por sua vez, Silva (2000, p. 97) constata na ampliação da heterogeneidade da sua população escolar, um problema curricular. Afinal, a escola atual impele ao constante enfrentamento com o outro. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

O aumento da demanda, no entanto, não inspirou de imediato qualquer reconfiguração curricular visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, entre elas, o reconhecimento e a valorização do seu patrimônio cultural corporal. O resultado visível é a continuidade do sucesso daqueles que dominam os códigos da cultura escolar em detrimento dos que possuem experiências diferentes (Formosinho, 2007). A questão em tela, portanto, trata de deslindar que espécie de respostas, a escola, por meio do seu currículo têm fornecido à crescente diversidade cultural dos seus freqüentadores.

Ao menos em caráter oficial, as políticas educacionais portuguesas incluíram de modo incipiente as questões da diversidade cultural. Leite (2001) atribui esse fato ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo daquela sociedade. No entendimento da autora, tal desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da *escola para todos* evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos educandos. De fato, ao considerar-se a educação escolar como um bem público, justifica-se a exigência de que

todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal impropriedade.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, conduzissem à libertação dos oprimidos (Freire, 1970). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades, veiculado em termos não só de acesso à educação escolar, mas também, de sucesso, tornou evidente que já não basta a abertura da escola a crianças e jovens de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

Suspeitamos que, na maioria das vezes, o discurso da igualdade é traduzido pela oferta do mesmo ensino para todos. Essa é a visão que, ao menos de forma pragmática, parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as crianças provindas dos setores privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso, afinal, mesmo tendo acesso ao mesmo ensino, as crianças de origem menos privilegiada saem em desvantagem, o que demonstra que a igualdade está focada no sentido de uniformização e jamais uma igualdade no sentido crítico, no real significado da palavra.

Com o mesmo sentido, Candau (2002) pondera que tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e de culturas. Assim, afirma a autora, enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Podemos perceber que o ato discursivo no contexto escolar contemporâneo tem sido efetivo. Apesar de reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, o currículo, muitas vezes, é colocado em segundo plano. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo, a fim de vermos contemplada a diversidade, valorizando, reconhecendo e fazendo dialogar as diferenças para que o outro presente em nossas escolas possa ser aceito e valorizado independente de seu credo, etnia, gênero ou classe social.

As dificuldades enfrentadas na tentativa de construir uma escola democrática, embora diferentes, têm sido objeto de análises que discutem o currículo de forma ampla. No caso português, é possível identificar um considerável movimento em busca das transformações necessárias à nova realidade, visando a devida e necessária inclusão de todos os grupos na instituição escolar. Não raro, os curriculistas daquele país (Stephen Storer, Luiza Cortesão e João Formosinho, entre outros) têm buscado subsídios nas construções teóricas do multiculturalismo, especialmente nas análises desenvolvidas por Joe Kincheloe, Shirley Steinberg e Peter McLaren, visando compreender o contexto em que atuam e propor alternativas fundamentadas. Como aspecto relevante e que interessa aos propósitos deste

estudo, os argumentos apresentados coincidem no fato de que as concepções que os professores atuantes em contextos multiculturais possuem acerca da presença da diversidade no espaço escolar, é um dos fatores que mais influenciam no currículo em ação.

Frente a isso e parafraseando Silva (2002, p. 150) “não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes”. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. É lugar, espaço, território. É uma relação de poder. É trajetória, viagem, percurso, autobiografia, vida: no currículo se forjam identidades. O currículo é texto, discurso, documento. “O currículo é documento de identidade”.

O multiculturalismo

Usado como meta, conceito, atitude, estratégia e valor, o multiculturalismo aparece no centro das modificações demográficas das sociedades ocidentais. Vários países enfrentam movimentos migratórios e imigratórios e, simultaneamente, movimentos de conscientização racial e de gênero que culminam com a obrigação do enfrentamento de questões relativas à definição das funções das suas instituições sociais. Nessas nações, os valores constituídos em torno da sua abertura social e democrática sofrem questionamentos, sendo impossível passar despercebidas as intensas transformações culturais que vêm enfrentando. A conclusão que chegam é que o multiculturalismo representa sua condição de vida. Vivemos em uma sociedade multicultural.

McLaren (1997) e Kincheloe e Steinberg (1999) percebem a existência de variadas maneiras de responder à diversidade étnica, de classe, gênero, lingüística, cultural, de preferência sexual, de idade, de deficiências etc. Geralmente, as respostas sofrem as influências de interesses sociais, políticos e econômicos particulares, uma vez que se encontram à mercê das relações de poder configuradas nas formas pelas quais os indivíduos, organizações, grupos e instituições reagem à realidade multicultural.

O debate atual sobre o multiculturalismo compreende um conjunto de posições diversas, identificadas e descritas por McLaren (1997) e incorporadas por Kincheloe e Steinberg (1999): multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência. Esta última visão, tendência na qual os autores se situam, segundo Candau (2002), passou a ser denominada de multiculturalismo revolucionário por McLaren (2003).

A tendência do multiculturalismo conservador, para McLaren (1997), ou monoculturalismo, segundo Kincheloe e Steinberg (1999), adota princípios do darwinismo social, privilegiando a assimilação cultural como mecanismo de integração. Acredita na inferioridade cultural dos diversos grupos étnicos, quando comparados aos brancos, por isso, defende a assimilação das práticas culturais diferentes, pelas dominantes da cultura branca.

Os autores identificam no multiculturalismo conservador uma certa postura neocolonial, dada a representação escravista e serviçal ou selvagem conferida à população

negra, bem como à exaltação dos atributos europeus e norte-americanos, amparando-se no darwinismo que justifica a supremacia da cultura branca. Por esse raciocínio, os não brancos são vistos como incivilizados.

McLaren (1997) rejeita essa noção de multiculturalismo, pois, disfarça falsamente a igualdade intelectual de todas as raças e acusa as minorias malsucedidas de carência de valores familiares e posse de repertórios culturais inferiores. O multiculturalismo conservador aceita a inferioridade como uma premissa geral cujo projeto ofensivo é o de construir uma cultura comum com propensões a anular o conceito de fronteira, através da deslegitimação de bagagens diferentes.

Uma outra vertente, a do multiculturalismo humanista liberal, segundo Kincheloe e Steinberg (1999), preconiza a igualdade entre os seres humanos, pois, em função de diferentes histórias e condições, é de se esperar certa diversidade cultural não sendo concebida qualquer superioridade de uma com relação à outra. Na visão humanista liberal, predomina o imaginário de uma humanidade comum, pela qual as diferenças étnicas, de classe, gênero etc., são menosprezadas. O multiculturalismo humanista liberal concebe uma igualdade natural no interior dos grupos culturais, baseada na igualdade intelectual de todos os humanos.

Kincheloe e Steinberg corroboram as críticas lançadas por McLaren a essa vertente. Partindo do pressuposto meritocrático da sociedade ocidental, o educador canadense denuncia a camuflagem elaborada pelo discurso do multiculturalismo humanista liberal ao proferir que o indivíduo conquista seu espaço de acordo com seu próprio mérito e, portanto, as posições alcançadas no tecido social dependem da educação e competência de cada um. O questionamento à visão liberal consiste no julgamento de que as diferenças nas sociedades ocidentais sejam simplesmente atribuídas à ausência de oportunidades sociais e educacionais e não devido à privação cultural daqueles que historicamente viram perpetuadas suas condições de opressão.

Outra versão do multiculturalismo para McLaren (1997) é o liberal de esquerda, ao qual Kincheloe e Steinberg (1999) denominam essencialista de esquerda. Por essencialismo se entende a crença em um conjunto de propriedades inalteradas que estruturam uma categoria particular. Os essencialistas se definem em torno da sua autenticidade enquanto cristãos brancos (no sentido direitista) ou como afrodescendentes adeptos do afrocentrismo (no sentido esquerdista). O multiculturalismo liberal de esquerda diverge do anterior por enfatizar a diferença cultural. Aqui, a diferença é normalmente associada a um passado histórico de autenticidade cultural na qual se desenvolveu a essência de uma determinada identidade, essência que supera as forças históricas, do contexto social e do poder.

Manifestando suas restrições com relação a essa tendência, McLaren (1997) explica que o multiculturalismo liberal de esquerda geralmente situa o significado através da idéia de experiência “autêntica”, na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa garante uma postura “politicamente correta”. Aqui, o político é freqüentemente reduzido apenas ao individual e qualquer análise mais ampla do contexto é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural particular. É claro que a experiência vivida, a raça, a classe, o gênero e a história são importantes na formação de uma identidade política, mas, adverte o

autor, devemos estar prontos para examinar nossas próprias experiências e vozes nos termos da complexidade discursiva e ideológica de suas formações, ou seja, McLaren nos incita a examinar as vozes discursivas e não apenas a sua localização.

Kincheloe e Steinberg (1999) também expõem suas ressalvas: com frequência, argumentam os autores, o multiculturalismo liberal (ou essencialista) de esquerda não é capaz de apreciar o lugar que ocupam as diferenças culturais. Se examinarmos o conceito de identidade com a lente da história, compreenderemos que, mesmo importantíssimas, a etnia e o gênero não são as categorias mais rudimentares das experiências humanas. Distintos períodos históricos produzem diversas categorias em torno das quais se pode formar a identidade que, sendo social, se modifica constantemente ao relacionar-se com outras formações ideológicas instáveis e difusas. Tal dinâmica não é reconhecida pelos essencialistas, isto é, a noção pós-estruturalista que os significantes, os signos e as circunstâncias materiais que eles ajudam a construir estabelecem-se apenas temporalmente.

Nesse sentido, não é de surpreender que uma identidade racialmente fundamentada seja um fenômeno recente e que o significado do conceito de etnia tenha se modificado profundamente de uma época para outra e de um lugar para o outro. Na contemporaneidade, o significado de etnia precisa ser discutido já que diversos autores afirmam que nenhuma teoria racial pode ignorar os contextos ideológicos e sociais que contribuíram para sua formulação.

Tanto McLaren quanto Kincheloe e Steinberg (1999), rejeitam o tratamento a-histórico e descontextualizado cultural e politicamente que ambas tendências liberais conferem à diversidade. Tal como se a diversidade fosse evidente por si mesma, com autonomia diante da história, cultura e poder que envolvem todas as relações sociais. Em suma, os autores abandonam ambas perspectivas porque, mesmo imersas num discurso de reforma, não conseguem avançar para um projeto de transformação social.

A tendência do multiculturalismo crítico e de resistência, largamente discutida por McLaren e expandida por Kincheloe e Steinberg, encontra-se embasada na teoria social pós-moderna crítica e no pós-estruturalismo de resistência. Se, na teoria pós-modernista, as identidades de classe, gênero e etnia traduzem o resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e representações, para o pós-estruturalismo, a língua e as representações desempenham um papel fundamental na construção de significados e identidades. Neste, os signos e significações são essencialmente instáveis e se encontram em contínua movimentação, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo das suas articulações no interior das lutas discursivas e históricas particulares. O multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes.

Finalmente, após a análise das diversas correntes do multiculturalismo e incorporando

os elementos apresentados pela tendência anterior, McLaren (2003) propõe uma perspectiva própria: o multiculturalismo revolucionário. Segundo o autor, o multiculturalismo revolucionário busca, além do reconhecimento das identidades plurais, analisar de que modo a sociedade, através de seus próprios mecanismos de desenvolvimento e de fabricação da desigualdade induzida pelo capitalismo, atua na produção, manutenção e segregação das diferenças. Analisa como, em nome do lucro de uma única classe dominante, tais diferenças são reforçadas e penetra na esfera socioeconômica a fim de questionar tais diferenças.

O multiculturalismo revolucionário reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilegio e divisão social do trabalho (McLaren, 2003, p. 284).

McLaren, através dessa vertente, defende a crítica ao capitalismo, desafia os processos historicamente sedimentados, por meio dos quais as identidades de raça, classe e gênero são produzidas no interior da sociedade capitalista. Em síntese, o multiculturalismo revolucionário milita franca e abertamente para que os oprimidos se libertem do emaranhado de significados que vão criando e recriando identidades subalternizadas e denuncia as relações de poder pulverizadas nas variadas instâncias sociais, dentre elas, a escola. Além do emprego de uma política de respeito e afirmação, o multiculturalismo revolucionário dedica-se a:

[...] reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (Idem, ibdem).

Ao compartilharmos das críticas proferidas por McLaren (1997 e 2003) e Kincheloe e Steinberg (1999) às vertentes conservadora, liberal e essencialista do multiculturalismo, assumimos a perspectiva crítica e revolucionária como campo teórico para interpretação dos dados coletados durante o processo investigatório.

A investigação

Visando promover a reflexão daqueles que se encontram atuando nesses contextos, a presente investigação recorreu à etnografia da prática pedagógica em duas escolas portuguesas situadas nos denominados “bairros sociais” de uma cidade de grande porte que,

como ponto em comum, atendem comunidades multiculturais, predominantemente compostas por ciganos e imigrantes do leste europeu e das ex-colônias portuguesas. Seguindo as orientações de Gómez, Flores e Gimenez (1996) e Serrano (2000) para quem, a etnografia privilegia a observação e a entrevista como técnicas para coleta de dados, foram observadas e registradas variadas atividades do currículo no decorrer de seis meses e filmadas, de forma aleatória, um total de 15 aulas de Educação Física nas turmas do 1º ano da escolarização obrigatória, em cada uma das instituições durante o ano letivo 2006/2007. Também foram realizadas entrevistas com os professores responsáveis a partir da assistência aos vídeos das aulas.

As transcrições das entrevistas, filmagens e dos registros das observações foram submetidas à análise de conteúdo com base na terminologia lingüística empregada, e codificadas a partir das recomendações de Bogdan e Biklen (1998). Segundo os autores, classificam-se como *perspectivas dos sujeitos*, os códigos orientados para formas de pensamento partilhadas por todos ou alguns informantes ao revelarem convicções concernentes aos aspectos específicos da situação focalizada. A codificação do conteúdo das entrevistas e das aulas, quando interpretado à luz da teorização multicultural e curricular, permitiu-nos desvelar os entendimentos que os professores possuíam sobre as dimensões da sua atuação pedagógica frente às comunidades culturalmente diversificadas.

A discussão

Dentre os aspectos sinalizados tanto nos depoimentos dos professores entrevistados quanto nas observações das aulas, merecem destaque as diversas alusões ao que a literatura educacional denomina *pedagogia da transmissão* (Formosinho, 2007). A pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular, resolvendo a complexidade da realidade da sala de aula através da escolha unidirecional dos conhecimentos e na delimitação do modo e dos tempos para transmiti-los.

Nessa concepção, o ensino se apresenta simples, previsível e seguro na sua concretização, dado que se concentra na regulação e no controle. Por isso constitui-se em uma ação didática congruente com o modo organizacional baseado na burocracia da pré-decisão originada centralmente para desenvolvimento e aplicação na periferia.

Tal concepção foi constatada nos depoimentos dos docentes sobre a organização das aulas (disposição dos alunos, apresentação dos materiais, condução das atividades de ensino etc.):

É, não gostei do aquecimento, não do exercício em si, mas da minha colocação. Eu estimulava o exercício, mas não controlava a turma. Estava no meio ao correr, tinha alunos atrás, não conseguia controlar e não tinha a certeza se estavam fazendo aquecimento. Poderia acontecer alguma coisa e isto é fundamental do ponto de vista de organização da aula. Outra coisa que eu não gostei tem a ver com essa questão da organização da aula que é, na parte

principal da primeira aula e mesmo na segunda aula, quando do exercício criei dois grupos que se confrontam quando poderia eventualmente criar três ou quatro grupos, isto é, para diminuir a fila de espera e aumentar o empenhamento motor (Profa. A).

Não gosto quando eles se pegam, por exemplo, quero incutir uma regra, mas eles estão tão obcecados com outra coisa que apagam, começam aos berros uns com os outros. Eu estou sempre a dizer a mesma coisa, mas eles não compreendem. Eles desorganizam-se. Fazem um jogo assim, um bocado anárquico, faz-me confusão. Acho que é mais isso, a anarquia deles e que eu devo também interferir. É obrigação (Profa. B).

A preocupação com a organização da atividade reflete a intenção de controle do processo. A formatação desejada alude a uma idéia de aprendizagem como fruto da organização do ambiente de ensino, realização das atividades de forma sincrônica, atendimento às solicitações, espera, imobilidade e atenção durante as explicações etc.

Formosinho (2007) é de opinião que essa forma de transmissão dos conhecimentos tem como pressuposto as atribuições da escola e, conseqüentemente, do papel dos professores como porta-vozes e veiculadores de uma cultura válida. O que remete à idéia do professor como legítimo representante da cultura considerada superior e que deverá suplantar a cultura dos alunos.

Essa pedagogia reflete uma política cultural assimilacionista (Pereira, 2004), o que implica num processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre minorias e maioria pela homogeneização da cultura dominante, ainda que isso exija a perda das características originárias. Com essa visão, a escola e o currículo permanecem centrados nos padrões veiculados pelos detentores do poder e os saberes dos grupos desfavorecidos são ignorados porque se parte do pressuposto de que os alunos das minorias poderão integrar-se melhor na sociedade, através de uma imersão na cultura da elite.

Nas observações de campo, inferimos tal postura, por exemplo, no privilégio concedido a alguns (que seguiam as regras e que possuíam determinadas habilidades motoras) em detrimento dos outros, o que leva a identificar alguns como *semelhantes* e os outros como *diferentes*.

Na aula de hoje, os alunos jogaram queimada o tempo todo. A professora não fez intervenção nenhuma no sentido de garantir a equidade de participação, fala e atuação no jogo. Os alunos mais habilidosos participam de uma forma extremamente maior e privilegiada. As meninas pouco tocaram na bola, enquanto os meninos eram estimulados constantemente. Elas não receberam atenção nenhuma vez (11/10/2006).⁴

Neste caso, o assimilacionismo identificado pressupõe que os grupos marginalizados não possuem os conhecimentos necessários para uma inserção satisfatória na sociedade. Em

função disso, são ofertadas apenas oportunidades educativas “formatadas” com base nos padrões de excelência do grupo *mais capaz*, o que valoriza o sistema social da cultura dominante. Esse fenômeno também foi constatado na credibilidade do poder educativo da escola:

(...) é na EF que eles aprendem muito a partilhar, a jogar em equipa, saber perder, saber ganhar, ã..., dividir as coisas, saber respeitar as regras, respeitar os colegas, é uma disciplina que abrange muita coisa. Pronto. É..., como eu hei de explicar, vejo uma diversidade muito grande de conhecimentos, de saber, de saber estar, de conhecer o corpo, acho que é interessante realmente e essencialmente quando se trabalha com crianças pequenas (Profa. A).

Inspirados em Kincheloe e Steinberg (1999) e McLaren (2003) identificamos tanto nas práticas observadas quanto nas entrevistas, alusões ao multiculturalismo conservador. Segundo os depoentes, os benefícios dos saberes transmitidos são inquestionáveis e podem se estender a todos os alunos indistintamente. Entretanto, a origem dos conteúdos de ensino, o poder que os legitimou e o papel que o currículo em ação representa na formação de identidades sequer são questionados.

Segundo os autores, o multiculturalismo conservador ou monoculturalismo situa-se a favor da superioridade da cultura patriarcal ocidental e 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 representes da elite e inferioridade nos demais. Os professores das escolas investigadas poderiam refletir sobre o que aprendem as meninas quando não conseguem participar das atividades que priorizam os meninos ou quais identidades são formadas quando se prestigiam, no currículo, apenas os saberes dos colonizadores.

A pedagogia da transmissão, em si mesma, 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, aqueles que não conseguiam alcançar o desempenho aguardado pelos professores e alinhado à cultura dominante, eram consciente ou inconscientemente, excluídos ou taxados de incompetentes e indisciplinados, pois, afinal, no currículo monocultural, os problemas se localizam no estudante. Como se notou, a experiência educacional pautada na pedagogia da transmissão contribui para distanciar a consciência dos representantes das elites da realidade enfrentada pelos grupos dominados. A cegueira da cultura dominante leva seus representantes a não examinar o produto de sua própria

consciência ou a natureza da sua condição privilegiada.

É claro que depois, tem a ver, com questões a nível físicas, quase que hereditárias algumas características que nós já herdamos, mas há outros miúdos que é isso que eu percebo, que tenho que fazer muito e eles não estão habituados. Muitos deles chegam à escola e não sabem nada de Educação Física. Já é um bocadinho tarde (Profa. A).

Noto a falta de regras, de orientação. Sempre muito uns em cima dos outros, isso é normal aqui, mas isso assusta-me muito, principalmente aqui nessa escola, noto muito (Profa. B).

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.

Depois é assim, eles só ficam naquele grupo, com o grupo. Depois são miúdos do bairro, eles vão sempre pra porrada, uns com os outros, de vez em quando, não deixam passar a bola para os amigos, eu não sei, não sabem partilhar, não sabem distribuir, não sabem, ã..., como é que eu hei dizer, não estão disponíveis para os outros, estão só disponíveis para aqueles (Profa. A).

Eu saltava à corda, eu corria o dia todo, eu andava de bicicleta e eles não fazem nada disso. E nota-se que de coordenação não têm nada, nada. Aquele exercício que aparece no vídeo, quando se lhes pede para fazer tesouras, eles simplesmente não conseguem fazer (Profa. B).

O que eu gostava de alcançar com eles? (...) a flexibilidade, um bocadinho de treino aeróbico e atividades de elaboração, nota-se que os miúdos correm um bocadinho e ficam cansados, não têm capacidade nenhuma (Profa. A).

Nota-se que as manifestações dos depoentes com referência ao repertório cultural dos alunos, vão ao encontro das posições de McLaren (2003) quando afirma que se por um lado, as alusões à inferioridade dos alunos oriundos dos grupos minoritários raramente são feitas em público de forma aberta, por outro, constituem-se em insinuações sobre os valores familiares e sobre o que configura a forma ideal de ser, agir e pensar. Em um cenário como esse, 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 presença dos pais, aqui, acho que não era viável. Acho que os pais não acompanham tanto, não têm essas brincadeiras, porque os miúdos não têm os recursos, não têm outras coisas para brincar, com amigos etc. (Profa. B).

A forma encontrada pelos multiculturalistas conservadores contra as investidas da diversidade cultural na escola é o constante apelo à “cultura comum” concretizada nos currículos unificados. Nesse sentido, vale destacar que em 2001 o Ministério da Educação português publicou o programa oficial da Educação Física que apresenta os conteúdos de ensino para toda a Educação Básica. A leitura desse documento permitiu verificar o domínio do ensino das habilidades motoras nos anos iniciais e os esportes euro-americanos nos anos finais.

Nossa interpretação encontra amparo em Leite (2001), quando alenta que a filosofia curricular que tem prevalecido desde sempre em Portugal é a que defende que o currículo deve ser 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 tendências vocacionais do aluno, das suas características e da sua cultura familiar.

A professora organizou uma série de estafetas⁵ que exigiam uma variedade de habilidades motoras e depois conduziu o jogo dos dez passes⁶. As atividades propostas envolviam a todos os alunos com a mesma ação. No meio da aula, muitos alunos haviam se retirado das atividades (09/11/2006).

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.

Um outro recurso utilizado pela pedagogia da transmissão identificado nas observações foi identificado no ensino de conhecimentos de forma fragmentada. Ao assumir como ponto de partida a incapacidade dos alunos compreenderem a realidade complexa, os professores apelavam para o ensino segmentado e pautado por uma lógica cartesiana.

Em seguida, a professora, com muito custo conseguiu distribuir a turma em duplas (chamando-lhes a atenção constantemente). As crianças permanecem muito tempo comparando seus tamanhos e de mãos dadas. Com todas ao redor, a professora agachou-se e tentou, passo a passo e de forma exaustiva, ensinar-lhes a brincadeira da “briga de galo”. As crianças começaram a fazer tudo à sua própria forma e a professora, a todo tempo interrompia-os para “gritando” e brigando muito, tentando ensinar-lhes a forma correta de brincar. Muitas

crianças ficaram simplesmente se empurrando, sem entender o funcionamento do jogo (27/09/06).

Como se pode notar, os alunos encontram maneiras de resistir à inculcação da cultura dominante, aqui caracterizada por atividades descontextualizadas, sem qualquer relação com suas experiências. Uma postura sensível às respostas dos alunos poderia, conseqüentemente, estimular o professor a modificar sua forma de organizar a aula e, sobretudo, o conteúdo ensinado. Entretanto, tal pedagogia centrada no cumprimento de normas fixas está radicada no racionalismo inerente à escola da modernidade, cuja ação ampara-se na convicção de que as pessoas são totalmente moldáveis às influências externas. Na prática, como se verificou, isso significa a tentativa de apagar e transformar qualquer comportamento desviante por parte dos alunos.

Em crianças assim pequenas é preciso ensinar as regras, nós não conseguimos ensinar assim as regras dos jogos porque normalmente eles não nos ouvem e pronto. Constato muito isso, a maior falha entre eles conseguirem fazer ou não, é que eles nem me chegam a ouvir, eles querem fazer, eles nem querem entender o que é para fazer (Profa. A).

Os dados, no entanto, revelam que os comportamentos desviantes foram externados exclusivamente com relação aos conteúdos ensinados e não em relação aos colegas ou professores. A partir daí, buscamos o amparo de Silva (2002), para afirmar a importância de um currículo em sintonia com os grupos que estão na escola.

(...) passou à estafeta, posicionou sentadas as crianças, demonstrou cada uma das etapas, distribuiu os alunos e organizou as filas. Os alunos não sabiam onde terminava a fila e pararam a atividade. Foram bronqueados pela professora que gritou muito. Os alunos jogaram os materiais no chão e saíram (09/10/2006).

O movimento de resistência configura-se em uma ação social desorganizada e levada a cabo pelos estudantes que possuem condições diferentes de participação ou de sucesso no currículo apresentado. Quando se afastam da atividade, demonstram sua rejeição à imposição uniforme da cultura dominante.

Para McLaren (1997), a resistência dos alunos opõe-se ao processo hegemônico por entender a imposição cultural como um ato hostil. O currículo multiculturalista conservador propicia pouca ou quase nenhuma opção de escolha aos alunos em desvantagem cultural e coloca-os diante de um dilema: ou competem em condições desiguais, negando seus conhecimentos adquiridos na rua, família ou noutros espaços culturais, ficando fadados ao fracasso, ou são colocados para fora do sistema. Diante das condições impositivas do currículo único da Educação Física, o aluno, ou se sujeita àquela cultura ou resiste à

dominação. Se resiste aos ditames do professor, termina excluído da aula. Contudo, observou-se que a resistência pode favorecer uma nova identificação com o grupo dos excluídos:

(...) Na metade da aula, a professora decidiu interromper a atividade (na qual alguns alunos brincaram três vezes e outros nenhuma) e contra a vontade dos próprios alunos, fez modificações que privilegiaram apenas alguns. Um menino pegou uma bola e foi chutá-la num canto, sendo seguido pelos companheiros. Uma das meninas fez o mesmo com uma corda. A professora deixou que eles fizessem o que queriam. Aos poucos todos abandonaram as brincadeiras e se sentaram (03/11/2006).

Observa-se que a resistência se apresenta como negação do conhecimento oferecido no currículo que, configurando um circuito perverso, termina por desencadear o abandono do ato pedagógico por parte da professora. Essa indiferença do currículo uniforme pelos saberes dos alunos ou pela aprendizagem real constitui o que designamos por *contragolpe social*, ou seja, o retorno oferecido pela cultura dominante às investidas daqueles que não se curvam aos seus ditames e insistem em atuar de forma alternativa. Os alunos “rebeldes”, ao verem menosprezados os resultados das suas tentativas de modificação da atividade ou, como no caso observado, serem alvo do desinteresse da professora, terminam por diminuir sua resistência e, lentamente, assumir uma postura submissa ou partidária das elites.

Considerações possíveis

Dado que a escola foi paulatinamente chamada a contribuir com a idéia da sociedade produtivista, o processo de atomização gerado na esfera trabalhista foi também reproduzido no âmbito escolar (Torres Santomé, 1998). No contexto investigado, a taylorização no processo de escolarização, refletida e consolidada no currículo uniforme, impede que os professores e os alunos possam atuar em direção a uma reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, a Educação Física praticada nas escolas portuguesas que acolheram a pesquisa parece priorizar o aprendizado da obediência e da submissão, embora os alunos resistam violentamente a esse processo. Os meios utilizados baseiam-se na descontextualização e fragmentação dos seus conteúdos, focalizados prioritariamente no desempenho idealizado.

Os reflexos de uma concepção multiculturalista conservadora dos professores, constatada pelo vigor da pedagogia da transmissão mediante um modelo educacional centralizador, nos permitem afirmar que as escolas públicas investigadas, responsáveis pela educação das crianças ciganas e imigrantes, descumprem a sua função de prepará-las para uma cidadania plena, pois, ao reproduzir a opressão pela imposição da cultura dominante e desconsiderar as culturas presentes, aumentam o distanciamento e reforçam os

preconceitos. Nesse sentido, o aluno é educado para atender aos comandos do professor que divulga tão somente os conhecimentos do grupo hegemônico, para ser apenas um número entre muitos outros, não expressar seus sentimentos e emoções, responder com cortesia mesmo quando se sentir ofendido, seguir normas que não são válidas para todos e executar movimentos padronizados pela elite. Refletindo sobre isso, depreendemos que a pedagogia nas aulas observadas termina por conformar identidades à lógica do mercado: os que interessam ao sistema (hábeis e obedientes) e os incapazes ou inferiores (resistentes ou inábeis).

Os conservadores entendem que apesar das diferenças individuais, especificamente, as experiências motoras diversificadas e os contextos de vida diferentes, todos podem alcançar os níveis alusivos característicos do cidadão hábil e desejado pelo projeto monocultural, desde que, adequadamente estimulados pelo professor. Nessa visão, as diferenças são descartadas por meio de uma ação pedagógica julgada eficaz, isto é, centrada no fornecimento de exemplos a serem imitados. O problema surge, conforme se verificou, quando os alunos apresentam um repertório de saberes distintos daquele valorizado pela escola. Como resposta, buscam artimanhas para ludibriar o que lhes é imposto. Apesar disso, os professores, operários do currículo monocultural, cumprem a função legítima da escola – educar para a vida numa sociedade dividida, na qual se valorizam determinadas identidades, enquanto outras são negadas. A forma encontrada para cumprimento dessa missão veio à tona pela identificação de uma ação pedagógica centrada em práticas de controle e dominação por um lado, ou abandono e descaso, por outro.

Contudo, concordamos com Neira e Nunes (2006) para quem simplesmente culpar os professores por esse processo é um equívoco. Conforme os depoimentos coletados, esses profissionais também acumulam experiências monoculturais transmissivas durante toda sua trajetória escolar. Se refletirmos a respeito disso com o apoio dos autores mencionados, será possível inferir o cumprimento das intenções dos detentores do poder: o oprimido de ontem se transforma no opressor de hoje, perpetuando e reproduzindo indefinidamente o ciclo.

Notas

¹ Investigação desenvolvida com apoio financeiro da CAPES.

² Neste estudo, adotamos a concepção apresentada por Moreira e Candau (2007), para quem, as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos e alunas, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

³ Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

⁴ Registro do diário de campo.

⁵ Atividade realizada em fila, onde, um a um, executam determinada habilidade motora o mais rápido possível, passando a vez para o colega seguinte.

⁶ Jogo em que uma das duas equipes participantes procura realizar dez passes com a bola, enquanto a adversária tenta “roubar” o objeto.

Referências Bibliográficas

- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. (1998). **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora
- CANDAUI, V. M (Org.) (2002). **Sociedade, educação e cultura(s)**: Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DAOLIO, J. (1995). **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus.
- FORMOSINHO, J. (2007). **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.
- KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEITE, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural in CANEN, A. e MOREIRA, A. F., **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- McLAREN, P. (1997). **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2003). **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAUI, V. M. (Orgs.) (2007). **Indagações sobre o currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. (2006). **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora.
- PEREIRA, A. (2004). **Educação multicultural**: teorias e práticas. Porto: Asa.
- SERRANO, G. P. (2000). **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla.
- SILVA, T. T. (2000). A produção social da identidade e diferença. In: *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes. pp. 73-102.
- _____. (2002). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. (1999). **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998). **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed.

Correspondência

Marcos Garcia Neira, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.
E-mail - mgneira@usp.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
