

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria Emilia de Lima

**Entre fios, “nós” e entrelaçamentos:  
a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**

São Paulo

2015

Maria Emilia de Lima

**Entre fios, “nós” e entrelaçamentos:  
a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como requisito  
parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de  
Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

São Paulo  
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

375.76 Lima, Maria Emilia de

L732e Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física / Maria Emilia de Lima; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s. n., 2015. 216 p. ils.; tabs.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação física 2. Currículo 3. Cultura 4. Formação de professores  
I. Neira, Marcos Garcia, orient.

---

Nome: LIMA, Maria Emilia

Título: **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte do requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

**Banca Examinadora**

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

DEDICATÓRIA

*À minha princesinha Laís Duque Rodrigues*

*Para você, se possível fosse, eu teceria os seus mais lindos sonhos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira pelo incentivo, amizade e orientação.

Aos professores Everton e Jorge pela parceria e generosidade.

Ao professor Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e ao professor Dr. Wagner dos Santos pela contribuição no exame de qualificação.

Aos professores: Jorge, Marcos Ribeiro, Pedro, Kátia, Hugo e Ivan, pela interlocução e problematização do trabalho.

Ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

## RESUMO

A velocidade em que os conhecimentos são produzidos e disseminados, ultrapassando limites e barreiras, tem levado a um cenário de permanente mutação do mundo. É possível identificar, de modo generalizado, a influência das forças neoliberais nas reorientações no campo da educação e do currículo. No Brasil, o movimento de ajustes se deu no sentido de colocar as prioridades políticas de costas para o social e de frente para o mercado internacional. Tal posicionamento gerou um discurso de necessidade de reestruturação do sistema educativo. Na política educacional do município de São Paulo, ao longo dos anos, identificamos diferentes diretrizes curriculares e distintas formas de conceber o papel dos educadores. Em cada gestão, os professores foram “re-trabalhados” com vistas não só à implantação de um “novo” currículo como também para a mudança em suas subjetividades. Nos anos de 2006 e 2007, o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora* e as *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* instituíram na Secretaria Municipal de Educação o currículo cultural de Educação Física. Buscando êxito na sua implementação, foi definida uma política de formação de professores pautada em pressupostos teórico-metodológicos consonantes com estes documentos. Em meio a um emaranhado de textos e discursos, situamos o professor como responsável pelo desenvolvimento do currículo na escola. Considerando por um lado que a política de formação não atendeu à totalidade dos educadores e, por outro, a falta de dados que apontam seus efeitos, investigamos o currículo em ação. Tomamos por objetivo analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2006 a 2013, significou sua prática pedagógica. Optamos por um enfoque qualitativo para realizar uma etnografia das aulas de Educação Física de uma escola pública. A observação, a entrevista e o método projetivo foram empregados para a produção dos dados. A ênfase percebida na aprendizagem de aspectos motores, secundarizando os sociais e culturais, indicia a incorporação de concepções acessadas pelo docente durante a formação inicial. Também foi possível identificar o processo de recontextualização mediante uma abordagem superficial para desconstruir discursos que permeiam as práticas corporais. Todavia, a produção curricular no contexto da escola deu-se em grande medida pelo entrelaçamento de sentidos/significados. Alinhado aos pressupostos do currículo cultural de Educação Física e à política municipal de formação contínua, o educador estabeleceu um diálogo profícuo entre o repertório dos alunos e as representações de outros grupos sociais. A análise dos dados evidenciou que o professor produziu o currículo de Educação Física a partir dos processos de incorporação, recontextualização e negociação de significados. Com base no estudo realizado e a guisa de proposição, somos favoráveis a uma política de formação articulada com o currículo em ação, de modo que o contexto da prática pedagógica possa emanar temas para serem estudados e debatidos nas ações de formação contínua. Que esta por sua vez, ao se reorganizar a partir do fazer/tecer dos professores, possa oferecer elementos para mudanças nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Cultura, Formação de Professores.

## ABSTRACT

The speed at which knowledge is produced and disseminated, surpassing limits and barriers has led to a scenario of constantly mutation in the world. It is possible to identify, in a generalized way, the influence of neoliberal forces in reorientation of education and curriculum field. In Brazil, the adjustments took place in order to turn their back to social priorities electing the international market. This position generated a discourse in order to structure the education system. In Educational policy of São Paulo, over the years, we have identified different curriculum guidelines and distinct ways of conceiving the role of educators. In each administration, the teachers were "re-trained" with a view not only to the implementation of a "new" curriculum as well as the change in their subjectivities. In 2006 and 2007, the expectations of the *references for the development of reading and writing competences, deliberation or learning expectation and curriculum guidelines* set up the Physical Education Cultural Curriculum in the Educational County. Seeking success in its implementation, it was defined a teacher training policy based on theoretical and methodological assumptions in line with these documents. Among a tangle of texts and speeches, we position the teacher as responsible for the curriculum development at school. Considering on the one hand that the training policy did not respond to all the educators and, on the other, the lack of data showing its effects, we investigated the curriculum in action. We took to analyze as a Physical Education teacher who attended the training courses offered by the Secretary of Education of São Paulo, in the 2006-2013 period, meant to their pedagogical practice. We opted for a qualitative approach to conduct an ethnography of Physical Education lessons in a public school. The observation, interview and the projective method were used for compiling the data. The perceived emphasis on learning motor aspects, subordinating social and cultural, indicates the incorporation of concepts accessed by the teacher during the initial training. It was also possible to identify the process of re-contextualization through a superficial approach to deconstruct discourses that permeate the body practices. However, the production curriculum in the school context gave up largely by the intertwining of senses / meanings. Aligned with the assumptions of the Physical Education Cultural curriculum and the county training policy, the teacher has established a fruitful dialogue between the repertoire of students and representatives of other social groups. Data analysis showed that the teacher produced the Physical Education curriculum from the process of incorporation, re-contextualization and negotiation of meanings. Based on the study and the proposition guise, we are in favor of a coordinated training policy with the curriculum in action, so that the context of the pedagogic practice may emanate themes to be studied and debated in the actions of continuing education. This in turn, to reorganize from the making / weaving of teachers, can offer elements for changes in education policies.

Keywords: Physical Education, Curriculum Culture, Teacher Training.



## SIGLAS

<b>DOT</b>	Diretoria de Orientações Técnicas
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>GRESP-EF</b>	Grupo Referência de São Paulo – Educação Física
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OCEF</b>	Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem Ensino Fundamental II - Educação Física
<b>PEA</b>	Projeto Especial de Ação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>REF</b>	Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora Ensino fundamental II – Educação Física
<b>SME/SP</b>	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 Globalização</b> .....	<b>22</b>
<b>1.2 A política educacional e os discursos organizacionais</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3 Discursos que instituem os currículos</b> .....	<b>30</b>
<b>2 CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1 Currículos de Educação Física: desenvolvimentista, psicomotor e da saúde</b> .....	<b>48</b>
<b>2.2 Currículos de Educação Física: crítico-superador e crítico-emancipatório</b> .....	<b>55</b>
<b>2.3 Currículo cultural de Educação Física</b> .....	<b>61</b>
<b>2.4 O currículo de Educação Física na rede municipal de São Paulo</b> .....	<b>66</b>
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>76</b>
<b>3.1 “Novas” exigências para as ações formativas</b> .....	<b>77</b>
<b>4 NUANCES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>87</b>
<b>4.1 A pesquisa qualitativa</b> .....	<b>88</b>
<b>4.2. Possível ponto de partida</b> .....	<b>93</b>
<b>4.2.1 Registro cronológico das ações formativas</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2.2 Instrumento de avaliação das ações formativas</b> .....	<b>97</b>
<b>4.3 Os fios para a produção dos dados</b> .....	<b>98</b>
<b>4.3.1 Observação</b> .....	<b>98</b>
<b>4.3.2 Registros contextualizados</b> .....	<b>99</b>

<b>4.3.3 A entrevista e o método projetivo .....</b>	<b>100</b>
<b>4.4 A escola <i>locus</i> da investigação .....</b>	<b>101</b>
<b>4.4.1 A escola e a perspectiva de formação de professores .....</b>	<b>103</b>
<b>4.5 O sujeito da pesquisa .....</b>	<b>107</b>
<b>4.5.1 O professor Eduardo .....</b>	<b>109</b>
<b>4.6 A pesquisadora .....</b>	<b>111</b>
<b>5. ANÁLISES DOS DADOS .....</b>	<b>114</b>
<b>5.1 Tecendo, fazendo e refazendo, constituiu-se como professor .....</b>	<b>115</b>
<b>5.2 A tessitura do tecido/texto/currículo .....</b>	<b>119</b>
<b>5.3 Entrelaçamentos .....</b>	<b>154</b>
<b>6 ENTREMEANDO OS ÚLTIMOS FIOS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO A – Formulário de avaliação dos cursos DOT-SME/SP .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO B – A história do professor Eduardo .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO C – Anotações no diário de campo .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO D – Planejamento Escolar Educação Física .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO E – Transcrição das notas de voz .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO F – Transcrição da entrevista com o professor .....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO G – Transcrição dos registros do livro da classe .....</b>	<b>212</b>

## APRESENTAÇÃO

*Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe [...] Se a sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete.*

*Marina Colasanti*

O texto “A Moça Tecelã” apresenta a história de uma jovem que, fazendo uso de um tear, tecia todos os seus desejos transformando-os em realidade. Sem verdades prontas e definitivas, a moça tecelã mantinha-se atenta aos acontecimentos. No fazer e desfazer, ela buscava melhores caminhos para percorrer. Tecendo e tecendo, em meio à reflexão, criava seu mundo, sua realidade e novos desejos.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas chegou o dia em que percebeu que o rumo de mudanças na arte da tapeçaria e em sua vida não mais a fazia feliz. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz, de um lado para o outro, começou a desfazer o que tecera. Desteceu e desteceu até que, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara e foi passando-a devagar entre outros fios.

A leitura de “A Moça Tecelã” remeteu-nos aos contextos e circunstâncias que influenciaram a constituição do nosso modo de ser educadora. Assim como a jovem tecelã, tecemos uma história que misturou anseios pessoais e profissionais. Tal como se deu no conto, escolhemos os fios para tecer nossos desejos. Diferentemente da solidão da personagem principal, nossa produção se realizou em meio a muitos outros tecelões.

O texto tecido ao longo de nossa carreira no magistério iniciou-se com os fios que nos ligaram às aulas de Educação Física em diferentes escolas da rede pública de São Paulo. Diante da variedade de cores, espessuras e tamanhos, não foram poucos os momentos, decisões e dificuldades enfrentadas. Tecendo e tecendo, aos poucos, sem deixar a sala de aula, ocupamos cargos de gestão. Os fios selecionados passaram a costurar o fazer e o desfazer no âmbito da coordenação pedagógica e da supervisão escolar.

Os anos foram passando e o tecido não se concluía. Seguimos com outras responsabilidades. Por um período de cinco anos, atuamos como assessora técnica educacional. Coordenamos ações de formação para supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Educação Física. Apesar das mudanças, o fio inicial que nos

preendeu à prática pedagógica nunca se rompeu. Mantém até hoje o olhar atento e crítico ao fazer do professor.

Posto que, estamos todos envolvidos em cenários permanentemente em mutação, nos quais as mudanças políticas, culturais e sociais demandam novas e, às vezes, contraditórias funções para as escolas, nossa atenção se redobrou buscando apreender os fios que entrelaçam a prática pedagógica ao emaranhado de contextos, normas e regulamentos, orientações curriculares, formação, desejos e valores pessoais dos profissionais da educação, especificamente dos professores de Educação Física.

Por muito tempo, instigados pelas questões acima, fomos à busca de respostas. A investigação desenvolvida por ocasião do Mestrado em Educação, em linhas gerais, elaborou e experimentou uma proposta de Educação Física a partir das finalidades explícitas no PPP de uma escola pública municipal. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-ação colaborativa. Entre as categorias elaboradas a partir da análise dos dados, a que cabe destacar neste momento refere-se à “possibilidade de formação”, que sinalizou a participação cada vez mais atuante da professora-colaboradora no decurso do trabalho. À medida que ela se envolvia na investigação com vistas a articular a ação didática ao projeto escolar, constatavam-se mudanças em sua postura profissional, o que lhe permitiu questionar e analisar a própria prática, reescrever seus planos de ensino e revisar sua formação teórica (LIMA, 2007).

A investigação supracitada, muito embora tenha atendido seu propósito inicial, não nos permitiu compreender o processo de elaboração de sentidos em torno do fazer didático. Entretanto, acenou com possibilidades de produção curricular por parte do professor.

Sumariamente, a produção curricular está conectada à política educacional que, por sua vez, se compõe de programas de orientação curricular, documentos oficiais, material para professor e alunos etc. Da mesma forma se vincula à produção, recontextualização e às possibilidades de intervenção dos educadores e estudantes na realidade escolar.

No início dos anos 1990 ampliaram-se os estudos sobre políticas curriculares. Boa parte das pesquisas sugere que a política é um guia para a prática e sustenta certa dicotomia entre proposta e prática, ou seja, ainda persiste alguma distância entre o currículo formal, prescrito e o currículo em ação. Via de regra, esses estudos têm por intenção compreender o impacto dos vários documentos curriculares produzidos em um período interpretado como o auge das reformas neoliberais. Tanto no Brasil como no exterior esses trabalhos voltam-se mais às críticas dos documentos e projetos em curso do que às políticas de currículo propriamente ditas (LOPES; MACEDO, 2011).

As autoras supracitadas sinalizaram para a carência de pesquisas focadas na ação do professor. São raros os estudos que analisam o currículo posto em ação a partir de uma política mais ampla. Uma política educacional que desconhece os contextos escolares e as condições de trabalho dos educadores opera no mundo ideal e, por conseguinte, a tarefa educativa propriamente dita permanece inalterada.

Temos em comum com o raciocínio de Lopes e Macedo (2011) o entendimento de que vários documentos curriculares produzidos pelo Ministério da Educação e por secretarias de educação municipais e estaduais chegam às escolas juntamente com uma ideia difusa sobre a possibilidade de prescrever ponto por ponto a prática pedagógica. Como exemplo, mencionamos o recebimento em mãos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990 e uma avalanche de atividades formativas que se sucederam visando a sua implantação (GRAMORELLI, 2007).

O município de São Paulo mantém a tradição de produzir e distribuir material prescritivo de orientação didática. Para as especificidades do presente estudo, destacamos o REF (SÃO PAULO, 2006) e as OCEF (SÃO PAULO, 2007).

Ambos explicitam os pressupostos da perspectiva cultural para o ensino do componente. Salientam que o repertório de práticas corporais característico dos membros da comunidade escolar configura-se como objeto de estudo da Educação Física. Consequentemente, definem que as atividades desenvolvidas nas aulas devem permitir aos alunos o acesso a informações e análises dos próprios referenciais e experiências, possibilitando-lhes o aprofundamento na compreensão daquele patrimônio cultural e nas características dos seus representantes. Da mesma forma, sinalizam para a importância da tematização das práticas corporais que se encontram próximas e distantes do universo vivencial dos alunos, possibilitando assim, a ampliação dos “conhecimentos a respeito do próprio patrimônio e do patrimônio da cultura corporal dos outros grupos que compõem a sociedade” (SÃO PAULO, 2007, p. 44).

A condução das atividades de ensino organizadas pelo professor com a participação dos alunos e a seleção das expectativas de aprendizagem, segundo as OCEF do município, devem atender a três princípios básicos: o equilíbrio na distribuição das temáticas de estudo tomando como referência os grupos culturais onde elas se originaram; o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas e a contextualização das práticas corporais no seu espaço de produção e reprodução.

A aparente contradição entre um documento que tradicionalmente se pautou pela prescrição e a proposição de uma ação didática democrática e participativa esvaiu-se diante da

força do discurso de “imposição de um currículo de cima para baixo” que chegou às escolas. Cabe esclarecer que essas impressões se devem ao lugar privilegiado que ocupamos no processo, primeiramente, entre 2006 e 2009, como participante de um coletivo de professores que colaborou na produção do material, o GRESP-EF<sup>1</sup> e, de 2009 a 2014, como membro da equipe da DOT – SME/SP<sup>2</sup>.

Na nova situação profissional, deixamos nossas atribuições e afazeres na escola e na DRE imbuídos no desejo de enlaçar os fios da política educacional, da formação de professores e da prática pedagógica da Educação Física.

Ressaltamos que, deliberadamente, por meio de cursos de formação de professores, a SME/SP tencionou aproximar a ação educativa aos pressupostos dos documentos institucionais. Participamos desses cursos, por vezes na condição de formadora e, em outras, apoiando o formador. Ouvimos dos professores comentários sobre a pertinência das discussões para o enfrentamento dos desafios dessa prática. Entretanto, não raro, os participantes das ações formativas narravam experiências contraditórias. Se, por um lado, apresentavam evidências de um trabalho descontextualizado e voltado quase que inteiramente ao desenvolvimento de habilidades motoras, por outro, socializavam com os colegas atividades de ensino que consistiam em mapear a cultura corporal acessada pelos educandos. Enfim, confirmando os achados de Aguiar (2014), podemos dizer que os professores de Educação Física colocam em ação um currículo que ora se afasta, ora se aproxima da proposta oficial. Mas não ficou claro quais saberes, concepções e crenças mobilizam no desenrolar da aula propriamente dita.

Françoso (2011), Oliveira (2012) e Maldonado (2012) ao investigarem as concepções dos professores de Educação Física sobre a proposta curricular municipal, consideram que os docentes apresentam dificuldades e facilidades no desenvolvimento de aulas fundamentadas na perspectiva cultural.

Constatar que um grupo de educadores realiza a ação didática mais ou menos coerente com as orientações curriculares do município de São Paulo ou que possuem facilidades e dificuldades no trato com a prática pedagógica é o primeiro passo para entender o contexto mais amplo da política de formação de professores e do currículo em ação. Contudo, o

---

<sup>1</sup> Trata-se de um grupo de professores de Educação Física que atuam como professor titular em escolas municipais de diferentes regiões da cidade e foram selecionados para contribuir com a produção de materiais didáticos e com a política de formação de professores. Será apresentado com mais detalhes em capítulo subsequente.

<sup>2</sup> Compõe o organograma da Secretaria SME/SP. Responsável, entre outras ações, pela produção de materiais pedagógicos e ações de formação contínua.

levantamento de estudos sobre o assunto revelou a inexistência de análises da articulação entre reorientação curricular, estratégias de formação docente e realidade escolar.

Seguindo os rastros das pesquisas mencionadas, mas acrescentando-lhes uma passada, compreendemos a prática na escola como uma instância de decisão e de produção de sentidos. Tal entendimento levou-nos a empreender a análise da produção curricular focalizando a ação do professor, considerando-a como parte integrante de qualquer outro processo de produção de políticas. O que significa tomar como objeto de pesquisa o currículo em ação, mais precisamente, nossa atenção recaiu sobre o momento em que o professor de Educação Física desenvolveu as atividades de ensino.

Neste sentido, mesmo que modestamente, esperamos avançar na produção de conhecimentos sobre o tema. Quem sabe, desconstruir a ideia de que as diretrizes traçadas pela política educacional são simplesmente recebidas e implementadas pelo professor e, principalmente, colaborar para superar a distância entre política curricular, formação de professores e currículo em ação. Vislumbramos a possibilidade de produção curricular a partir do “dizer” e do “fazer”/“tecer” do professor, reconhecendo que os discursos pronunciados e a prática realizada estão emaranhados com outras experiências. Mantemo-nos, portanto, atentos ao contexto da escola e da formação que envolve o professor.

Compreendemos que o professor produz uma política curricular a partir das representações que acessa acerca dos currículos de Educação Física. Temos em conta que tal produção ocorre a partir dos significados que atribui à escola, à Educação Física e à cultura corporal. Entendemos que o educador, durante a ação pedagógica, puxa um fio aqui e outro acolá para tecer seu tecido/texto curricular.

Considerando como sujeito da pesquisa um professor que participou das ações formativas promovidas pela SME/SP, algumas questões orientaram o presente estudo: considerando sua ação didática, qual função social atribui à Educação Física na escola? Qual é o lugar da cultura corporal patrimonial no seu fazer pedagógico? Como concebe o objeto de estudo da Educação Física? Como realiza a seleção das expectativas de aprendizagem? Como desenvolve as atividades de ensino? Como avalia o processo educacional?

Sem a pretensão de esgotar a discussão, até porque sempre haverá, e assim esperamos novos questionamentos, indicamos, como objetivo principal da pesquisa: analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME-SP, no período de 2006/2013, significa sua prática pedagógica.

Para tanto, inspiramo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa e realizamos uma etnografia em uma escola municipal de Ensino Fundamental pertencente à DRE de São



Miguel Paulista, zona leste da cidade de São Paulo. As aulas de Educação Física ministradas para o 5º (quinto) ano foram observadas e gravadas em vídeo ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2013. Tivemos também a oportunidade de vivenciar o ambiente da escola, percorrendo o horário do intervalo dos alunos e conversando com alguns professores e funcionários. Ao mesmo tempo, com a autorização da diretora e com a colaboração da coordenadora pedagógica, procedemos à leitura e interpretação de documentos oficiais da instituição, como o Projeto-político pedagógico, o plano de metas e os planos de ensino do docente.

Tal qual um emaranhado de fios que necessita ser desembaraçado e organizado em pequenas meadas para que o tecelão, trabalhando em seu tear, possa produzir o tecido, também puxamos um fio e outro, na tentativa de compreender como o professor significa sua prática pedagógica, tecendo assim o texto curricular. Levamos em consideração que o próprio educador se encontra enroscado nos fios que ligam o seu fazer ao contexto da escola e às normatizações da rede de ensino municipal.

Com esse intuito, inúmeras vezes assistimos aos vídeos que gravamos durante as aulas de Educação Física e selecionamos os trechos que esboçavam relações com a proposta municipal. O material selecionado constituiu-se em dispositivo de evocação durante a entrevista realizada com o professor. Assim, utilizando o método projetivo, um novo conjunto de dados foi produzido e analisado a partir da hermenêutica crítica, mediante o confronto com a teorização curricular e cultural.

As teorias curriculares e da formação de professores deram-nos a possibilidade de desconstruir a forma naturalizada de ver a escola, que ao privilegiar o modo de significação dos grupos hegemônicos, restringe ou desconsidera as experiências vividas pelos demais. A esse quadro discursivo, acrescentamos ainda algumas das análises das políticas curriculares, especificamente a incorporação das dimensões do hibridismo.

Tecendo, destecendo e tecendo, elaboramos o texto que relata o tecer. No primeiro capítulo aproximamo-nos dos processos de mudanças e interinfluências que perpassam a construção do objeto de pesquisa: contextos globais e locais; discursos que instituem a necessidade de pequenas e grandes mudanças, uma política curricular que busca gerar novas práticas e novas subjetividades profissionais e diferentes formas de pensar a educação e a formação dos sujeitos. Enfatizamos que diante de um processo intenso de continuidades e de rupturas, a sociedade vem se transformando de modo que a forma de conceber a ação pedagógica também se altera.

O segundo capítulo apresenta elementos teórico-metodológicos dos currículos de Educação Física constituídos a partir da década de 1970: desenvolvimentista, psicomotor, da saúde, crítico-superador, crítico-emancipatório e cultural. Na sequência busca explicitar a trajetória da política curricular na SME/SP. O intuito é apresentar subsídios para o entendimento da ação didática investigada.

No terceiro capítulo, buscamos mostrar que o educador não está imune aos processos de mudanças. Ao longo da carreira profissional depara-se com um leque diferenciado de responsabilidades e submete-se a diferentes modelos de eventos formativos. Neste sentido, buscamos identificar os pressupostos da formação contínua de professores. O capítulo seguinte dedica-se a apresentar os procedimentos metodológicos adotados. Nessa seção, apresentamo-nos como profissional e pesquisadora elucidando nosso envolvimento com o tema estudado.

Por fim, procedemos às análises dos dados na tentativa de alcançar algumas contribuições para a produção de conhecimentos sobre as políticas curriculares e formativas. Identificamos os modos como o professor produziu o currículo em ação, sobretudo, a partir de entrelaçamentos de fios de contextos distintos. Ressaltamos que fizemos nossas escolhas no que se referiu ao tipo, aos matizes de cores e à textura dos fios para a construção do tecido/texto final, de modo que, assumimos desde já, o risco de permanecerem, alguns nós e fios soltos, outros fios entremeados, bordados inacabados e desejos adiados.

## **1 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS**

Muito tem se falado sobre avanços das ciências, das tecnologias e sobre as novas formas de comunicação. A velocidade em que os conhecimentos são produzidos e disseminados, ultrapassando limites e barreiras, tem levado a um cenário de permanente mutação do mundo. Embora as mudanças não ocorram do mesmo jeito em todos os lugares, é possível identificar, de modo generalizado, a força neoliberal para motivar as reorientações no campo da educação e do currículo.

Segundo Burbules e Torres (2004), “os padrões de reestruturação econômica global, que emergiram no final da década de 1970, desenvolveram-se juntamente com a implementação de políticas neoliberais em muitas nações” (p. 13). O resultado mais premente de tudo isso foi um conjunto de mudanças que nos levou a “uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas” (p.18).

O movimento de mudanças impulsionado por discursos de excelência, efetividade e qualidade não se limitou à agenda de reformas do Estado. Foi além, reorientou sistemas de educação em percursos e histórias muito diferentes, chegando inclusive a penetrar na maneira de pensar a respeito da prática cotidiana.

Esta pesquisa se insere no contexto de reformas que influencia o campo da educação e da produção curricular. Neste capítulo, referimo-nos aos aspectos de construção da globalização e do conseqüente discurso do desfalecimento das políticas públicas com repercussão sobre a política curricular. Estamos atentos às estratégias de reformas utilizadas para a produção de novos valores e novas subjetividades.

### **1.1 Globalização**

A globalização não é um processo tão global como parece, não transformou cidadãos locais em cidadãos planetários. Cada país, dependendo de seu papel na lógica do capitalismo,

vive um tipo de globalização. Análises situadas permitem inclusive observar dinâmicas mutuamente constitutivas dos fluxos local-globais de conhecimento, poder e capital (LUKE; LUKE, 2004).

Para Santos (2001) o mito da aldeia global faz crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas, que as oportunidades estão ao alcance de todos e ainda que o mercado seja capaz de homogeneizar o planeta. Ocorre que a globalização está “se impondo para a maior parte da humanidade como uma fábrica de perversidades” (p. 19). Significa que a pobreza aumenta, o salário médio tende a baixar, a mortalidade infantil permanece e a educação de qualidade mantém-se como alvo inacessível.

O autor aventa que a “unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento” (p. 20) a serviço de outros propósitos sociais e políticos levam a uma nova história, qual seja: mistura dos povos, das raças e das culturas “abrindo a possibilidade de utilização, a serviço dos homens, do sistema técnico atual” (p. 21).

Acontece que

A tirania do dinheiro e a tirania da informação são os pilares da produção histórica atual do capitalismo globalizado. [...] Daí o papel avassalador do sistema financeiro e a permissividade do comportamento dos atores hegemônicos, que agem sem contrapartida, levando ao aprofundamento da situação, isto é, à crise (SANTOS, 2001, p. 35).

O autor leva-nos a compreender que estamos diante de percursos distintos nos quais uma crise anunciada não se espalha igualmente ao longo do trajeto. Porém, um mesmo pacote de técnicas e normas é imposto como um modelo único para afastar qualquer infortúnio. Ocorre que determinados grupos interessam-se por afastar apenas a crise financeira e não qualquer outra. Vejam, não é de política que se trata, mas de simples acúmulo de privilégios de atores privados que ignoram o interesse social. Estranhamente, fala-se na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender os interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações.

O que tudo isso sugere é a inversão das premissas iniciais do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*)<sup>3</sup> por meio da alegação de incapacidade do Estado para responder aos

---

<sup>3</sup> O Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) nasceu após o advento da industrialização, em meio à modernidade e à complexificação social. Oriundo da Grã-Bretanha, foi na Inglaterra dos anos 1940 que se concretizou o princípio fundamental, que seria o de redistribuição de impostos, possibilitando ao indivíduo, independentemente de sua classe social, acesso a serviços de excelência. Tratava-se de reestruturar a organização do Estado para que o bem-estar coletivo fosse possível como princípio norteador da coletividade. Decorreria daí a garantia de saúde e educação, e em segundo plano, a produção e o consumo, não obstante sua íntima relação (SANTOS; NETO, 2008).

novos valores predominantes nas sociedades pós-industriais. Ou seja, para salvaguardar o Estado produz-se um discurso de necessidade de reformas visando superar as crises.

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão de obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente (BALL, 2004, p. 1109).

Ao situar o Brasil no contexto da globalização, da revolução tecnológica, da ideologia de livre mercado e, concomitantemente, num cenário de profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais, observamos que o país não ficou fora do alcance das forças econômicas de que emanaram reformas de todos os tipos.

Em meados dos anos 1990, a reforma do Estado brasileiro passou a ser defendida como elemento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Tencionando promover a correção das desigualdades sociais e regionais, grande esforço foi direcionado para a ação reguladora do Estado no quadro de uma economia de mercado. Assim, priorizou-se a abertura comercial e financeira da nação ao capital internacional, a flexibilização das leis trabalhistas, a redução do Estado por intermédio das privatizações e demissões voluntárias, entre outras ações.

Como resultados mais significativos desses processos, seguiram as privatizações dos serviços sociais públicos, quedas significativas do gasto social e redução do grau de proteção social anteriormente oferecido (SILVA, S., 2010). Os gastos com educação, por exemplo, tenderam ao declínio, comparados a gastos que mais diretamente contribuem para a autoexpansão do capital privado. Junte-se a esta condição, a elaboração de estratégias de legitimação de um discurso na defesa dos pressupostos neoliberais. Atribuiu-se um juízo de valor negativo a todos os serviços do setor público e um conceito de qualidade e eficiência à livre iniciativa que, supostamente, conduz à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade (SILVA; NUNES, 2007).

Com tudo isso, no Brasil, o movimento de mudanças e ajustes se deu no sentido de colocar as prioridades políticas de costas para o social e de frente para o mercado

---

internacional. Tal posicionamento, a nosso ver, impulsionou a circulação do discurso de necessidade de mão de obra qualificada e de reestruturação do sistema educativo (principalmente no que tange ao setor público) com vistas à educação de qualidade.

Entretanto, se por um lado, a globalização, como expressão de poder, pode ser compreendida com outros propósitos sociais. E se por outro, “as mudanças nas agências de atividade política do Estado – os governos – não são mais compreendidas como fundamentais para a modificação de políticas que interferem em nossa vida cotidiana” (LOPES, 2006, p. 35), tanto é possível relativizar a capacidade de a economia saturar todos os contextos sociais com suas orientações como reconfigurar a ideia de dominação do Estado sobre definições curriculares. Significa dizer que existem formas de escape e possibilidades de produção e não somente reprodução.

Considerando as relações entre o currículo em ação - objeto desta investigação - com processos sociais e político-econômicos mais amplos, passamos a focalizar, no que segue as relações entre Estado, políticas educacionais e a produção de políticas de currículo.

## **1.2 A política educacional e os discursos organizacionais**

Reiteramos, mudanças nos aspectos políticos, sociais e culturais ocorrem articuladamente e de diferentes maneiras em cada canto do planeta. São percebidas e ressignificadas pelos cidadãos a partir de infinitas formas. Inerente a esse processo está toda ordem de disputas pela representação<sup>4</sup>.

Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2006) amplia a discussão ao discorrer acerca da transformação nas instituições públicas. Mudanças não se dão isoladamente, ao contrário, estão sempre emaranhadas com outras. O autor mostra-se preocupado com o setor de serviços públicos em geral e com a educação de modo específico. Reconhece mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si. Afirma que o Estado tem “negociado”, embora de formas distintas, fragmentos de políticas de outros contextos. Tal processo tem sido constatado a partir do amplo movimento de reforma educacional que tem se alastrado por diferentes partes do mundo.

---

<sup>4</sup> A representação é um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos (SILVA, 2008, p. 200).

Apreendemos, a partir da leitura dos textos do autor, que uma alteração no papel do Estado, de responsável pela realização da Educação (Estado como provedor) para responsável com a mensuração e a auditoria do processo (Estado como regulador) é caracterizada por articulações específicas de modos de poder. Desencadeia a possibilidade de parcerias com vários prestadores de serviços – públicos, voluntários e privados. Permite também considerar modelos alternativos de financiamento e a participação de financiadores privados na construção e na gestão de escolas. Em muitos casos, a mão de obra direta do setor público é substituída pela do contratante.

Temos acompanhado, nos últimos anos, na rede paulistana de educação, a intensificação de terceirização de mão de obra nos setores de merenda, limpeza e segurança, bem como, aumento substancial de termos de convênio para atendimento à demanda da educação infantil e à contratação de assessores para idealizar e executar projetos e programas. Aqui incide nossa preocupação, pois nada impede, neste modelo, que a construção e proposição dos currículos, definindo inclusive as diretrizes para a construção da proposta escolar, caiam nas mãos de quem está pouco preocupado com princípios participativos e democráticos. Nas mãos de quem, muito provavelmente, os valores sejam outros.

A saber, a terceirização ocorre quando uma empresa contrata outra para executar parte ou um todo da sua atividade. É uma descentralização de serviços, mediante contrato, em que a empresa contratada oferece a mão de obra objeto do contrato pactuado entre as partes.

No serviço público, a terceirização é uma forma de contratação de empresa prestadora de serviço, fornecedora de bens, serviços ou mão de obra. É também a possibilidade de transferir atividades secundárias a outras pessoas supostamente mais competentes. Melhor dizendo, envolve uma relação de custo e benefício.

No âmbito da Educação, trata-se de uma estratégia pela qual a entrada no serviço público não se faz por concursos de provas e de títulos como ocorre com grande parte dos servidores da rede municipal de São Paulo. São os contratos, os termos de convênios e de parcerias entre a instituição pública e entidades “sem fins lucrativos” que estabelecem os termos de prestação de serviços, de obrigações e de recursos (material, de pessoal e financeiro).

No final das contas, o que se pode constatar é uma fatia do orçamento da educação pública destinada para o pagamento de serviços prestados por instituições outras que, por sua vez, repassam parte do dinheiro aos seus funcionários.

Em geral, esses trabalhadores “terceirizados” não gozam das mesmas condições de salário, de estabilidade de emprego e de formação que os funcionários públicos. Nestes

termos, os discursos de qualidade que circulam na defesa da necessidade das parcerias e terceirização, no que diz respeito às condições de trabalho de todos no âmbito da escola, são facilmente desconstruídos. Entretanto este mecanismo de descentralização dos serviços vem justificando a realocação de verbas públicas e a busca por mais recursos financeiros e novas parcerias.

Este modelo de descentralização de serviços tem atraído a atenção do Banco Mundial, que participa do processo, financiando novos projetos. Obviamente um financiamento atrelado às condições impostas pelo setor econômico. Significa que a educação está sendo compreendida como “assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (BALL, 2004, p. 1107).

Nesse contexto, continua Ball (2004), a participação do privado está se firmando rapidamente como um melhor caminho para pensar a respeito do setor público. As políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos valores – empreendimento, competição, excelência – ao mesmo tempo em que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância. Segundo o autor, está em curso uma nova forma de controle, uma nova relação do Estado com o setor público. O Estado passa a operar sob uma nova cultura. A educação não fica imune. Começa a conviver com discursos de qualidade, que se refletem na gestão e no papel dos diretores e professores, na perspectiva do novo gerencialismo e no cultivo da performatividade. “Pragmatismo e auto interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser as bases para os novos jogos de linguagem organizacional” (BALL, 2001, p. 108).

Isto significa que, invertendo a lógica anterior, de controle direto das instituições sobre os indivíduos, o discurso passa a ser sobre a necessidade de restringir sistemas de controle e motivar as pessoas na busca da “excelência” a partir do próprio esforço com vistas ao compromisso coletivo. Nestes termos, as duas mais importantes categorias de mudança são: *modo de regulação* e formação de *novas subjetividades* profissionais. Implicadas neste padrão, o autor destaca as tecnologias utilizadas: gerencialismo e performatividade.

Segundo Ball (2005), em cada tecnologia da política da reforma, estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. “Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas capacitam-nos especificamente” (p. 547).

Sendo assim, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder. Desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais



que prevaleciam - uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, melhor dizendo, uma relação de compromisso e tomada de decisão - provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005).

Na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo. Para Ball (2005), o papel do diretor de escola, passa a ser o de desenvolver nos professores atitudes de compromisso e responsabilidade para com as mudanças idealizadas por agentes externos ao ambiente escolar.

No caso das escolas municipais de São Paulo, assim como o diretor e assistente de diretor, o coordenador pedagógico integra a equipe gestora da unidade educacional. Em geral, é o coordenador pedagógico, no cotidiano da gestão dos encontros formativos com professores, quem coordena, acompanha e avalia as ações relacionadas aos projetos pedagógicos e aos programas de orientação curricular da rede de ensino. Este quadro de cargos e atribuições não significa necessariamente o exercício de uma ação impositiva. Contudo, ao longo do tempo, foi possível avaliar a mudança do sentido dado ao papel do diretor, coordenador pedagógico e, mais ainda, do professor, num contexto em que a política educacional municipal expressa nos comunicados, decretos, portarias, mais do que as necessidades educacionais locais, regula o pensar e o fazer no cotidiano escolar.

Outra tecnologia de reforma educacional, acima citada, diz respeito à performatividade. Trata-se do emprego de julgamentos, comparações, exposições como modo de regulação ou ainda, de “um sistema de monitorização e de produção de informação” (BALL, 2005, p. 4). Implica que em determinados momentos, o desempenho dos alunos será divulgado e avaliado em termos de qualidade ou valor de um indivíduo ou organização.

A título de ilustração, recuperamos alguns dados de observação de reunião para apresentação dos resultados de uma avaliação externa aplicada a alunos da rede municipal paulistana da qual participamos. A intenção proferida pelo coordenador do encontro era de, a partir da análise apresentada, construir um diálogo entre o processo de avaliação externa e o planejamento das ações formativas no âmbito da SME/SP.

O que se pôde constatar foi o constrangimento dos educadores presentes. O diálogo, ou melhor, o monólogo, efetivou-se a partir de tabelas e gráficos que indicavam um grande número de estudantes no nível de proficiência da competência leitora e escritora abaixo do básico.

Esta exposição de resultados significou, mais do que a falta de habilidade dos alunos com a leitura e escrita, a “derrota” de cada escola ali representada. Na mesma medida,

camuflou as fragilidades de uma conjuntura estrutural e um discurso de desempenho e eficiência transformando conhecimento em mercadoria de modo que para os presentes no encontro mencionado, certas escolas oferecem aos consumidores uma mercadoria mais valiosa que as outras. Não obstante, um convite esfuziante foi feito a todos para participarem de um momento decisivo na construção da qualidade da educação no município.

A reunião com educadores acima relatada mostrou, a nosso ver, a iminência de uma nova cultura escolar, ou seja, a cultura de desempenho. Do modo como se deu, empregou julgamento, estimulou os gestores, comparou os resultados (da proficiência dos alunos; da posição da escola, em termos de resultados gerais em relação às outras escolas da região; e de cada DRE em relação às demais) e valorizou o papel do gestor educacional como central no movimento de mudanças. Finalmente, destacou que um professor (motivado) torna-se co-responsável pela reorientação curricular com vistas ao alcance das metas (especialmente as do IDEB<sup>5</sup>).

No sentido dado, de uma nova cultura escolar, para mudar a educação faz-se necessário o uso de tecnologias que gerencie o desempenho de gestores (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico) e de professores. Mudando inclusive os significados dados ao papel destes profissionais.

A questão crucial é identificar quem tem o poder de definir os critérios de avaliação e julgamento, uma vez que, “um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e, em seus valores” (BALL, 2005, p. 544).

Nestas condições, os professores são “retrabalhados” uma vez que o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças: novos papéis e relações de trabalho são instituídos e a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. A prática da sala de aula passa a responder às demandas externas. Há, portanto, uma potencial ruptura entre os julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma “boa prática” e as “necessidades” dos estudantes e os rigores do desempenho (BALL, 2002, p. 12).

Cabe destacar que contextos distintos oferecem diferentes possibilidades e limites para a ação do diretor, do assistente do diretor, do coordenador pedagógico e dos professores. Da

---

<sup>5</sup> Para o cálculo do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utiliza-se combinação de dois fatores que interferem na qualidade da educação: indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão) medidos pelo Censo Escolar e indicadores de desempenho em exames padronizados como, no caso brasileiro, o SAEB e a Prova Brasil.

mesma forma, estes profissionais se posicionam, em muitos casos, de formas distintas, sem contar ainda com a possibilidade de resistência por parte de cada um deles. No entanto, Ball (2005) adverte-nos que em termos gerais, os professores buscam cumprir as metas. “A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência” (p. 548). De qualquer forma, relevamos: “nenhum de nós permanece imune aos incentivos e às disciplinas da nova economia moral” (BALL, 2006, p. 11). Conscientes ou não, os educadores são afetados.

Em síntese, o uso de tecnologias como gerencialismo e performatividade tem produzido seus efeitos e instituído novas práticas e subjetividades nas escolas, sem parecer fazê-lo. Nesse entendimento, o sistema educacional é transformado em empresa; o processo de ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção; educadores identificados como técnicos (as metas já foram definidas de forma exógena, a técnica e o desempenho é o que conta); alunos como consumidores e um novo sistema de valores é implantado.

Apreendemos, num quadro de mudanças e influências, discursos produzidos para regular a política educacional e os modos de atuação dos sujeitos nela envolvidos. Contudo, consideramos que as instituições e as pessoas não são inertes aos efeitos da política, elas reagem, resistem, negociam e reconstróem significados.

A ideia de resistência, construção e reconstrução remete-nos à concepção de que o poder para efetivar mudanças nos contextos não se fixa, ao contrário, circula de um ponto ao outro, provocando continuamente ajustes, alterações, novos sentidos e significados.

A título de exemplo, podemos dizer que a proposta curricular da SME/SP não se institui tão somente pelo documento oficial. Este foi um dos textos produzidos a partir de limites impostos por um contexto de produção de política mais amplo e por mecanismos de resistência. Por sua vez, ao chegar às escolas, a proposta refez-se mediante as condições locais e aos modos de interpretação e reelaboração na prática pedagógica. No caso, o currículo de Educação Física foi posto em ação pelo professor e seus alunos produzindo um “novo” texto. Compreendemos assim que os textos e os contextos alteram-se na e a partir da força de influência de uns sobre os outros.

Lopes (2006) vê a política como texto e como discurso. Considera-a a partir de representações que são codificadas e decodificadas sofrendo múltiplas influências e, a partir de práticas que formam os objetos dos quais falam. Tal concepção contrapõe a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” (p. 38).

A autora afirma ainda que os efeitos das políticas são contextuais e estabelecem constrangimentos na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos: governos, meios acadêmicos, práticas escolares, mercado editorial e outros. Diante da

“acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos, nos contextos de produção de políticas, são instituídas, simultaneamente a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão” (LOPES, 2006, p. 39).

Para a análise do currículo investigado, entendendo-o como artefato político e cultural, buscamos a contribuição de Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011) e Ball (2011), a respeito da abordagem do ciclo de políticas, elaborado por Ball e Bowe (1992), justamente por tratar-se de um referencial teórico-analítico que busca explicar a interrelação entre contextos, nos quais as políticas são formuladas e recriadas, envolvendo grupos de interesse e embates.

Mainardes (2006) assegura que o ciclo de políticas considera processos macro e micro que incidem “sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (p. 50). Em linhas gerais, o ciclo de política apresenta caráter dinâmico e é constituído principalmente pelos contextos: de influência, de produção de texto e de contexto da prática.

O contexto de influência é aquele onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Frequentemente relacionado às conveniências e ideologias dogmáticas. Neste, grupos de interesse (agências multilaterais como o Banco Mundial, partidos políticos, grupo de acadêmicos e outros) disputam entre si para influenciar a definição do modelo educacional. Os conceitos definidos tomam então forma de discurso legal que passa a ser disseminado.

A título de ilustração, segue excerto retirado do texto “Diretrizes 2009/2012 São Paulo no rumo certo”<sup>6</sup> anunciando a candidatura de Gilberto Kassab à prefeitura de São Paulo.

Na certeza de que São Paulo tinha e continua tendo pressa. A ação da Prefeitura é focada no município, sem que se perca o olhar metropolitano, até por que, a articulação com os municípios vizinhos e com o estado é fundamental. Os próximos quatro anos, essas são diretrizes que permitirão um novo salto e vão ser as forças estruturantes de nosso trabalho: trabalho intenso e dedicado: melhorar sempre; capacidade de pensar e fazer o futuro; coragem de defender as posições da cidade; dignidade e qualidade de vida para as pessoas.

O contexto da produção de texto representa a política concretizada em textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. “Tais textos não são, necessariamente, internamente

<sup>6</sup> [www.jornalggn.com.br](http://www.jornalggn.com.br) acessado em 23/08/15.

coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52). Disputas e acordos novamente entram em cena na interpretação do texto legislativo (produzido no contexto de influência). Logo, novos textos entram em circulação.

Na rede municipal de São Paulo além de uma produção expressiva de decretos, portarias e comunicados, não raro encontramos produção específica para gestores, para professores e para alunos. Contamos, por exemplo, com “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem” destinadas aos professores e “Caderno de apoio e aprendizagem” para alunos.

Por último, o contexto da prática, interesse específico desta pesquisa, diz respeito ao espaço onde a política está sujeita, mais uma vez, à interpretação e recriação. Momento em que o professor coloca em ação a política educacional. Significa que após leitura e ressignificação dos textos oficiais, bem como a partir de experiências formativas, os educadores passam a produzir outros textos (planejamento, atividades de ensino, instrumentos de avaliação, formas de interação), enfim, põem em andamento outros sentidos/significados. Tal empreendimento produz mudanças e consequências que podem representar transformações significativas na política original da mesma forma que produz movimento ao PPP da unidade educacional.

Lopes e Macedo (2011), referindo-se à abordagem do ciclo de políticas, destacaram que uma política é “frequentemente representada por mais de um texto e se restabelece num espaço em que outras políticas com seus respectivos textos, estão em circulação” (p. 259), de modo que “todos os contextos de produção da política são atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos” (p. 261).

Com a contribuição dos autores acima citados, passamos a compreender os diferentes contextos (de influência, de produção de textos e o contexto da prática) como produtores de sentidos. Subjacente a este entendimento está outro: o professor produz currículo.

Vejamos, para por em ação o currículo, o professor de Educação Física acessou certa representação deste e também ressignificou inúmeros outros textos curriculares que circularam a partir da política nacional até o contexto de sua prática. Levou em conta as condições da escola, interesses e crenças diversas, inclusive os anseios pessoais. Sem dúvidas, este educador também se deparou com toda a diversidade de significados presente nas suas salas de aulas. Destarte, o contexto da prática, em que se deu a ação pedagógica, abarcou os discursos produzidos em micro e macro contextos. Perpassados por relações de poder, produziu e reproduziu novos sentidos.

Consideramos o professor, e no caso, o professor de Educação Física, como sujeito produtor do currículo e da política educacional. Logo, rejeitamos a ideia reducionista de que uma política educacional é gestada em um setor específico, por pessoas “geniais” que após findar sua produção investem na implementação da mesma no âmbito da escola e de seus educadores. Neste sentido, assim como Ball, em entrevista dada a Mainardes e Marcondes (2009), queremos

[...] rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. [...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. [...] E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (p. 305).

Acrescentamos à ideia de efetivar a política na prática e através da prática, a defesa de Lopes (2006). As reinterpretações dão-se no momento em que nos apropriamos de concepções múltiplas, produzindo o que a autora a partir de Garcia Canclini (1998) e Hall (2003) vêm denominando de discursos híbridos. Cabe a ressalva de que “o hibridismo envolve mistura de concepções, sobretudo, pela negociação de sentidos” (p. 40).

Consideramos, do que foi acima arrolado, a possibilidade/necessidade de assunção, por parte do professor, de uma postura política e cultural. Visto que processos de criatividade, disputas, interpretações e reinterpretações entram no jogo de negociação para colocar em ação o currículo de Educação Física. Parece-nos importante desconstruir discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo, engessando assim a prática cotidiana.

### **1.3 Discursos que instituem os currículos**

Não é de hoje que nos deparamos com questões relativas à seleção e organização de experiências educativas para dar conta do contexto de mudanças sociais e econômicas. Segundo Silva, T. (2010), o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que estão sendo propostas em diversos países. É um importante

elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Apesar da abrangência, produz diferentes efeitos.

As mudanças sociais que se sucederam ao longo dos tempos influenciaram as diferentes concepções de currículos. Lopes e Macedo (2011) recorrem a dados históricos para mostrar como a sociedade americana, no início da industrialização, demandou para a escola um plano formal de atividades e experiências de ensino e aprendizagem tendo em vista a resolução dos problemas sociais. Afirmam as autoras que para responder a esta necessidade, por um lado, John Franklin Bobbitt, em 1918, recorrendo ao *eficientismo*<sup>7</sup>, defendeu um currículo com objetivos claros, agrupados dentro das disciplinas e capaz de preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa. Por outro lado, o *progressivismo*<sup>8</sup> reconheceu que a educação poderia ser um instrumento para atuar em prol da equidade social. Segundo as autoras, John Dewey, nome mais conhecido do *progressivismo*, advogou que o currículo deve problematizar questões sociais contemporâneas e centrar o processo de ensino na aprendizagem do aluno e na possibilidade de formação para experiências democráticas. Tais princípios inspiraram as ideias de educadores conhecidos no Brasil como *escolanovistas*.

Em 1949, a perspectiva de Ralph Tyler produziu a mais duradoura resposta às questões de seleção e organização de experiências educativas para dar conta do contexto de mudanças sociais e econômicas. (LOPES; MACEDO, 2011). Tyler buscava articular abordagens *eficientistas* com o pensamento *progressivista*. Tal proposta consistia em quatro princípios: a) definição dos objetivos de ensino; b) seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; c) organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e d) avaliação do currículo.

Pela importância que adquiriu em recentes reformas curriculares, como é no caso da brasileira, não podemos deixar de mencionar a aproximação do modelo proposto por Tyler à matriz elaborada por César Coll. Mais do que a racionalidade *tyleriana*, Coll distingue a elaboração da implementação curricular, apresentando um modelo que especifica: a centralização das decisões, a taxionomização dos conteúdos, a definição comportamental das aprendizagens, a preocupação com a avaliação e a perspectiva *construtivista* de aprendizagem. Muito embora,

---

<sup>7</sup> *Eficientismo* é o movimento pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

<sup>8</sup> *Progressivismo* é o movimento que rivaliza com o *eficientismo* no controle da elaboração de currículos oficiais. Conta com mecanismo de controle social bem menos coercitivo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

[...] seria um contrassenso defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presentes nas políticas recentes seja essencialmente aquela proposta por Tyler. [...] Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57).

Compreendemos que perspectivas científicas do currículo assumem o fazer curricular como questão técnica, ocultando a dimensão ideológica e a diferença. Com tal enfoque, o currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural também dominante.

Da mesma forma, o currículo como prescrição sustenta a crença de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Tal fato, a nosso ver, ainda hoje, justifica a “entrada” de currículos apostilados em algumas redes públicas e privadas de ensino.

O pensamento e a estrutura tradicionais do currículo científico/técnico, entretanto, são criticados por movimentos de renovação da teoria educacional que “explodem” em vários locais ao mesmo tempo. O “movimento de reconceptualização”, nos EUA; a “nova sociologia da educação”, na Inglaterra, a sociologia crítica de Bourdieu na França e as obras de Paulo Freire, no Brasil são alguns exemplos. Esses movimentos constituem-se para Silva (2000), nas teorias críticas do currículo.

Estas abalaram a teoria tradicional, baseadas no eficientismo e progressivismo, efetuando uma completa inversão em seus fundamentos. As teorias críticas não mais se limitam à “atividade técnica de como fazer o currículo” [...], ao contrário, colocam “em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2000, p. 30). As seguintes questões, por exemplo, passam a ter significado político: quem está autorizado a dizer o que é conhecimento ou não? Que conhecimento é esse que constitui o currículo? A quem interessa esse conhecimento? Quem o produziu? Enfim, as teorias críticas sobre o currículo são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Segundo o autor, é importante distinguir entre as teorizações críticas mais gerais (dos franceses: Althusser, Bourdieu e Passeron) e entre aquelas centradas em questões curriculares (Nova Sociologia da Educação e o movimento de reconceptualização), como também, sobre a influência que teria uma sobre o desenvolvimento da outra.

Na direção que nos encaminham os estudos de Silva (2000), as críticas começam quando o *status quo* é questionado. Quando passamos a desconfiar de que a escola “contribui



para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (p. 32) e ao ser dirigida à classe popular incute as relações sociais desejáveis a um “bom trabalhador”.

Operando com conceito de capital cultural<sup>9</sup>, é possível também ver a escola como um território nativo aos filhos da classe dominante. Em contraste, os códigos que o currículo faz circular não têm o menor sentido para os alunos pertencentes às classes menos favorecidas cultural e socialmente. “As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização” (SILVA, 2000, p. 35).

É precipitado, contudo, deduzir que bastaria uma pedagogia e um currículo baseado na cultura do grupo menos favorecido para reverter o quadro social de injustiças. Recorrendo ao conceito de pedagogia racional, desenvolvido por Bourdieu e Passeron, trata-se de pensar a escola como possibilidade de reproduzir, “para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família” (SILVA, 2000, p. 36).

Quanto ao movimento de reconceptualização que ocorreu nos EUA, cabe destacar: a “I Conferência sobre Currículo” organizada em 1973 e a confluência de duas perspectivas antagônicas para desafiar os modelos técnicos de currículo. Segundo Silva (2000), a pretensão foi incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as marxistas, “mas as pessoas envolvidas nessas últimas recusaram uma identificação plena com aquele movimento” (p. 39) implicando assim em ruptura. De um lado, ficou um grupo adepto às perspectivas marxistas e estruturais, como por exemplo, Michael Apple. De outro, o que se inspirou em estratégias interpretativas de investigação como a fenomenologia e a hermenêutica.

Apple (2006) contrariou a tendência de ver o conhecimento como um artefato neutro. Procurou complementar a análise de cunho econômico com uma abordagem que se inclina a entender a relação entre educação e estrutura econômica; conhecimento e poder. Desenvolveu uma crítica às teorias tradicionais do currículo. Passou a questionar “como a escola, então agente da sociedade, socializa os alunos no seu conjunto ‘compartilhado’ de regras e disposições normativas?” (p. 65).

Para o autor, existem mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social. Este processo é mediado por relações de poder e por estratégias

---

<sup>9</sup> Na medida em que a cultura tem valor em termos sociais; em que ela vale alguma coisa; em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. (SILVA, 2000).

de convencimento do outro a respeito do conhecimento relevante para a economia e a produção.

A ideia de conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado contribuiu para a reflexão acerca do conhecimento apresentado às crianças na escola. Os alunos terão acesso a certos conteúdos e valores e isso terminará por constituir suas subjetividades. Ao tomar contato, na maior parte do tempo, com os conhecimentos técnicos definidos pela ciência, as crianças e jovens entenderão qual é o conhecimento de “valor” e serão “informados” de suas próprias posições em relação à aquisição de tais saberes. Localizando-se na estrutura cultural e social e, mais especificamente, na cultura escolar, atuarão a partir de certas expectativas ou (na melhor das hipóteses) resistirão ao padrão.

Diversas conversas informais que mantivemos com professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e técnicos dos órgãos centrais tiveram como tema central o cotidiano profissional. Os educadores falam quase exclusivamente sobre o comportamento dos alunos, dos professores, das condições de trabalho e salários. Bem reduzidas são as manifestações de interesse por apreender os conhecimentos e valores das crianças e dos jovens como também de ressaltar aspectos impactantes da política educacional. Certos discursos repetem-se de tal forma que instituem a realidade educacional. Não é mais necessário investigar as causas, afinal, a “escola é assim mesmo”. Questões sobre os conteúdos que estão sendo ensinados e sobre os conhecimentos que os alunos possuem ao adentrar a escola, ficam excluídas dos diálogos.

Cabe destacar que uma visão acrítica do currículo vem favorecendo os interesses das classes dominantes. Para reverter o quadro, um olhar mais atento à disposição curricular bastaria para apreendermos mecanismos de poder que perpassam estruturas e relações: as disciplinas escolares, o livro didático, o conflito, modelo de gestão e uso de rótulos. (APPLE, 2006).

O currículo constituído por disciplinas, ao enfatizar o conhecimento técnico, constitui-se em um “mecanismo ou filtro para a estratificação econômica” (APPLE, 2006, p. 73). Em outras palavras, a estratégia de preservação e distribuição cultural e econômica utilizada sutilmente pela escola contribui para posicionar as pessoas perante as coisas do mundo (com os significados e valores supostamente adequados).

O livro didático define em grande medida o conhecimento “certo” a ser ensinado nas escolas. Apple (1997) apontou que pouca atenção tem sido dada a este artefato cultural. Ao apresentar o “conhecimento oficial”, o livro didático inclui ou exclui certos significados.

Neste caso, consideramos a necessidade de um cuidado redobrado: atenção à escolha (caso esta seja possível) e uso de materiais complementares que possibilitem colocar em discussão os mecanismos de exclusão.

Segundo Apple (1997), a política do livro didático deveria preocupar-nos mais. “Livros não são apenas artefatos culturais. Eles se constituem igualmente como mercadorias” (p. 79), ou seja, decisões financeiras e controle político estão presentes nos critérios de adoção destes livros pelos órgãos estatais. Isto significa que “atividades tão simples e básicas como ler e escrever, podem ser, ao mesmo tempo, formas de regulação e exploração e modos potenciais de resistência, celebração e solidariedade” (p. 83).

Para o autor, outra forma de desvelar o processo que enfatiza continuamente as afirmações hegemônicas é analisar o tratamento dado ao conflito no currículo. Em vez de ser considerado como “‘força motriz’ básica da sociedade” [...], ele acaba sendo controlado pelo currículo oculto quando este “impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizada pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade” (p. 130).

Apresenta-se às crianças uma teoria consensual de ciência, uma teoria que não enfatiza os sérios desacordos acerca de metodologia, metas e outros elementos que compõem o paradigma de atividade dos cientistas [...] não se permite que os alunos vejam que, sem desacordo ou controvérsia, a ciência não progrediria ou progrediria em ritmo muito mais lento (APPLE, 2006, p. 132).

Ao camuflar o conflito e proclamar a realidade tal qual se apresenta (tomamos como exemplo uma fala comum de educadores: a escola é assim mesmo) marca-se a ideia de que o conhecimento é tão somente reproduzido e não produzido a partir de contradições históricas e sociais. Tal perspectiva de ver o conflito, ou melhor, a problematização da realidade como algo eminentemente ruim, favorece as pressuposições ideológicas que atuam na estruturação da própria atividade docente.

Outra questão a se ponderar, em relação à visão acrítica nas e sobre as instituições educacionais, é o modelo sistêmico de gestão. Trata-se de um conjunto metodológico formal que pode ser aplicado aos problemas educacionais. Tais procedimentos utilizam raciocínios científicos e baseiam-se na formulação precisa de metas com vistas, principalmente, ao produto-final: mudança comportamental do aluno. Há um pressuposto tácito de que este modelo está simplesmente livre de qualquer interesse e que pode ser aplicado na “engenharia” de qualquer problema com que nos deparemos (APPLE, 2006, p. 156), muito embora, o que de fato acontece é que a presente ideia de neutralidade, ao afastar os conflitos possibilita “que

os interesses dos gerentes administrativos das instituições dirijam as questões relativas à escolaridade” (p. 161), instaurando desta forma uma gestão não democrática.

Além das questões anteriores, torna-se viável uma análise crítica a partir de questões sobre as próprias categorias que empregamos para organizar as ações na instituição escolar ou, como nos diz Apple (2006), “é necessário que os educadores se envolvam em análises que contemplem as maneiras pelas quais eles próprios deixam que valores e compromissos atuem inconscientemente por meio deles mesmos” (p. 177). Considerando, todavia, o fato de os alunos serem influenciados pelas pessoas que trabalham na escola, os atos destas não podem ser interpretados integralmente sem que se use uma rubrica ética.

Para o autor, o processo de rotulação é um mecanismo por meio do qual as ideologias dominantes operam. Entretanto, um olhar mais apurado às relações sociais nas salas de aula, permitiria entender dois aspectos importantes: 1) ao dirigir-se à criança e/ou ao adolescente como “aluno atrasado” ou “aluno indisciplinado” ou marcá-lo de qualquer outra forma, os educadores estão a mostrar que “o aluno é aquilo e somente aquilo”, que ele “não é só diferente, mas inferior”. Isso tem um significado moral; 2) o uso de rótulos, ou o uso de categorias avaliativas e classificatórias implica em prescrever tratamentos “gerais”, contudo, o educador fica livre de examinar o contexto institucional e econômico, que fez com que esses rótulos abstratos fossem aplicados a um indivíduo concreto (APPLE, 2006, p. 184).

Com o que foi dito nos parágrafos anteriores pode ter ficado a impressão de que a noção de reprodução pode levar a uma suposição de que não há (ou não possa haver) resistência. “Não é isso que ocorre [...] boa parte da luta permanece relativamente não ordenada e sem uma teoria coerente de justiça social a sustentá-la” (APPLE, 2006, p. 215). Também não é o caso de culpar os professores, supondo que bastaria que estes se tornassem mais críticos e éticos. O próprio autor alerta sobre a necessidade de ir além do que “os educadores e teóricos pensam estar acontecendo, vendo o resultado das conexões entre esses pensamentos e ações nas condições ideológicas e materiais – tanto dentro quanto fora da escola” (APPLE, 2006, p. 191). Nem os trabalhadores, nem tampouco os alunos, mantêm-se passivos diante das estruturas. Essas pessoas trazem para seus contextos de vida significados próprios que em maior ou menor medida alteram o cotidiano.

Se há indícios que mostram a escola como espelho da estrutura econômica, olhar para cultura escolar, a partir também do sentido dado por alunos e professores para seu trabalho diário, permite perceber que “o espelho reprodutivo pode estar trincado” (APPLE, 2002, p. 96). É precisamente esse caráter que chama nossa atenção.

Supor que a escola simplesmente reproduz conhecimento obscurece o fato de que neste processo, permeado por relações de poder, as pessoas precisam ser convencidas da legitimidade dos significados produzidos por determinados grupos sociais. A reprodução social não se constitui em um processo tranquilo, ao contrário enfrenta conflitos e resistências.

Resumidamente, compreendemos que o currículo técnico pode ser desmitificado a partir de um posicionamento mais crítico e produtivo. A mudança, contudo não se realiza de forma simples e direta, há de se considerar formas de resistências. Afinal, a partir de certas relações de poder outras se produzem.

Nesta trajetória da teorização crítica, buscamos uma perspectiva menos estrutural do que a descrita nos parágrafos anteriores (exceção à ideia de resistência) para ampliar nossa reflexão sobre as construções e reconstruções do campo curricular.

A investigação fenomenológica, por exemplo, possibilita-nos refletir a respeito dos significados ordinários do cotidiano. Ou seja, numa perspectiva fenomenológica, o “currículo é o local no qual, docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (SILVA, 2000, p. 40).

Paulo Freire, ainda que não tenha desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, aproximando-se da perspectiva fenomenológica, concebeu o conhecimento como algo que deve estar ligado ao cotidiano das pessoas. Para ele, o ato de conhecer envolve tomar consciência daquilo que se conhece. Significa um compromisso de reflexão crítica sobre a realidade. Implica, para as escolas, na necessidade de integrar o mundo dos sujeitos às decisões curriculares de modo que as contradições básicas das situações concretas, vividas por professores e alunos, estejam no centro do currículo.

Segundo Freire (1994), a educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo, uma educação libertadora que coloca, desde logo, a exigência da relação dialógica. Deste modo, o ato de conhecer corresponde à tomada de consciência. Aliás, uma das possibilidades dos seres humanos é de “se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2005, p. 25).

As palavras de Freire incitam o educador a refletir a respeito da prática educativo-crítica, que envolve diálogo e conscientização de si e da realidade. Entendemos a necessidade de elaboração de um currículo que inicie pela investigação das experiências cotidianas de nossos alunos, tanto no contexto da escola como além dele. É o caso de investigar dados e juntamente com os estudantes, em uma metodologia dialógica, problematizar as condições de produção dos conhecimentos que têm permeado os modos de viver a realidade presente.

Considerar, portanto as experiências dos educandos e a participação dos mesmos na organização dos temas a serem trabalhados e assim, entender que

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 1994, p. 49).

A invasão cultural de que trata o autor, diz respeito à desconsideração dos modos como o outro apreende a realidade, constrói significados e conduz a sua vida. Ao contrário disso, advoga Freire (2005) sobre a importância de respeitar a cultura do aluno.

Para Silva (2000), a noção de cultura como “o resultado de qualquer trabalho humano” (p. 61), desenvolvida por Paulo Freire, tem importantes implicações curriculares: primeiro com esse conceito “faz mais sentido falar não em ‘cultura’, mas em ‘culturas’ [...]”; segundo, tal ampliação do termo, “apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular” (p. 62).

Tendo em vista a centralidade da cultura na contemporaneidade, ressaltada por autores como Hall (1997) e Garcia Canclini (2006), e as mudanças que daí decorreram, consideramos relevante abrir espaço de discussão sobre a relação entre currículo e cultura com vistas a ressaltar as contribuições dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico para a temática.

O termo cultura, com o passar do tempo sofreu grandes transformações. Foi apropriada como: um estado de espírito; relacionada à razão e à civilização; ligou-se a questões de identidade de um povo e foi vista como modo de produção de uma classe. Da Grécia antiga até a Inglaterra tais significados deixaram suas marcas.

Veiga-Neto (2003) afirma que a cultura foi, durante muito tempo, pensada como única e universal: designava o conjunto de tudo àquilo que a humanidade havia produzido de melhor. Até que no século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade em termos de estar, pensar e organizar o mundo. A cultura passou a ser escrita com letra maiúscula. Desta interpretação vem a diferenciação entre alta cultura e baixa cultura e expressões como: “fulano é culto”, “esse grupo tem uma cultura superior àquele outro”, ou “o nosso problema é a falta de cultura”. “Em qualquer desses casos é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificativa para a dominação e a exploração” (p. 07).

Este caráter diferenciador e elitista que cercou o conceito de cultura, “sob o manto de um pretense humanismo universal o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único” [...], o que também significou “a rejeição de toda e

qualquer diferença” (p. 10). No início do século XX, com a crise da Modernidade, a antropologia, a linguística, a filosofia e parte da sociologia começaram a colocar em questão a epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003).

Geertz (2008) defende um conceito semiótico de cultura: “a cultura como teias de significados” (p. 04). Além de pensar o termo como estrutura significativa que pode ser produzida, percebida e interpretada, compreende-o no seu aspecto público. O conceito semiótico de cultura diz respeito a um sistema entrelaçado de signos interpretáveis. A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível.

A título de exemplo podemos supor que o significado dado à utilização de jogos de tabuleiro (dama, dominó e outros) na aula de matemática para alunos dos anos iniciais da Educação Básica diferem daqueles atribuídos pelos mesmos participantes desses jogos quando disputados numa reunião familiar ou de amigos.

No entanto, a cultura não é tão somente um conjunto de sistemas simbólicos, Hall (1997) acrescenta que a cultura, como sistema de significados, tem assumido “uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia” (p. 02). Significa que a intensa circulação de códigos e mensagens introduziu mudanças nas instituições sociais, as quais hibridizaram elementos globais e locais e se reorganizaram de formas distintas.

Desse modo, uma verdadeira avalanche de imagens e informações possibilitou a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural, causando impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro. Como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, a despeito da tendência à homogeneização, observa-se a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de culturas diferentes, mas não redutíveis a nenhuma delas.

Consideramos a escola, tal como se apresenta atualmente, como espaço de encontro das culturas. Como um contexto instituído, cada vez mais, pela presença das diferenças culturais. Como uma instituição que vem continuamente sofrendo pressões tanto de grupos que nela adentraram mais recentemente como de outros que envidam esforços para mantê-la elitista e monocultural.

Em razão disso, compreendemos que a escola convive com manifestações e expressões culturais de grupos distintos ao mesmo tempo em que é atravessada por

discursos<sup>10</sup> ou teorias curriculares que envolvem a seleção de conhecimentos e os modos de privilegiar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal.

Neste cenário multicultural, a disseminação de sentidos e significados produzem discursos que instituem a realidade. Tais condições têm impulsionado uma reviravolta em todos os campos da teorização social, incidindo também no questionamento às teorias críticas da educação e do currículo.

Se as teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Por sua vez, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuam outro importante deslocamento e destacam precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção.

Pesquisas advindas de campos diversos de estudo como o Multiculturalismo e os Estudos Culturais<sup>11</sup> redimensionaram os olhares sobre o currículo. Assim, como a Moreira e Candau (2003), interessa-nos rever o currículo “com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados” (p. 157). Consideramos a possibilidade apontada pelos autores de reinventar a escola: “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas” (p. 161).

Reconhecemos, contudo certa dificuldade para tratar criticamente aspectos que giram em torno da relação entre escola e cultura. Tal fato, provavelmente tem ocorrido pela falta de oportunidade do coletivo de professores refletirem a respeito de que não basta reconhecer a diversidade de culturas presentes nas unidades educacionais. Há de se ir além, se o que se pretende é a promoção de justiça social. De qualquer maneira, não podemos “esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias” (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 161).

Aliás, Torres Santomé (2008) não se surpreende com o fato de existir de um lado, uma arrasadora presença das culturas hegemônicas e de outro, o silêncio dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados na seleção da cultura escolar. Entendemos que algumas práticas que se realizam no interior das escolas carecem ainda de uma avaliação mais crítica no que concerne à validade para atendimento das finalidades sociais da educação. Na

---

<sup>10</sup> Silva (2000) adota uma compreensão da noção de teoria que nos mantém atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve (p. 13).

<sup>11</sup> Ao tratar das teorias pós-críticas do currículo, Silva (2000) insere as discussões do Multiculturalismo, da Pedagogia Feminista, do Pós-Modernismo, dos Estudos Culturais entre outros. Nosso recorte em torno do Multiculturalismo e dos Estudos Culturais se dá em função do fato de que a fundamentação teórica do documento da SME/SP, considerada em nossas análises, fundamenta-se nesses dois campos teóricos.



Educação Física, por exemplo, podemos dizer que o currículo foi colonizado por práticas corporais hegemônicas, tais como os esportes.

Ademais, o autor alerta-nos sobre o perigo dos currículos turísticos, organizados em “unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural” (p. 173). Adverte-nos ainda sobre o fato de tratarmos a diversidade recorrendo à: 1) a trivialização – estudo superficial dos grupos sociais não majoritários; 2) ideia de souvenir – quando, entre o total de unidades didáticas a trabalhar, só uma pequena parte serve de souvenir dessas culturas diferentes. Aqui podemos citar, a título de exemplo, o currículo de Educação Física que, ao tematizar as brincadeiras, contempla um tempo infinitamente menor ou nulo ao estudo das brincadeiras indígenas; 3) desconectando-a da vida cotidiana nas salas de aula – o que conhecemos como o “Dia de”: um único dia no período letivo para tratar de determinada cultura, “no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas” (p. 174); 4) recorrendo a estereotipagem – ou seja, recorrendo a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a esses coletivos diferentes. Por exemplo, afirmando que as mulheres não devem participar de certos esportes que envolvem força muscular; 5) a tergiversação, quando se recorre à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia, ou seja, quando se ignoram as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações de opressão. Diante de tais situações somos levados a concordar com a afirmativa do autor de que “as instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural” (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 175).

Corroborando a discussão, Candau (2010) apresenta-nos inicialmente um paradoxo: a evidência do caráter homogeneizador e monocultural da escola contrapõe-se com uma maior percepção da necessidade de práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente. A autora aponta para a existência de diferentes vertentes multiculturais<sup>12</sup>.

Em meio à polifonia de conceitos, a autora defende a perspectiva intercultural ou crítica. Argumenta sobre a existência de duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva. A descritiva, segundo ela, enfatiza a descrição e a compreensão da configuração multicultural de cada contexto específico. Enquanto a propositiva defende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. “Trata-se de um projeto político-cultural

---

<sup>12</sup> As vertentes culturais apontadas por Candau (2010) são: conservadora, liberal, celebratória, crítica, emancipadora, revolucionária.

[...] de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (CANDAUI, 2010, p. 20).

Em consonância com o posicionamento assumido, de uma educação para o reconhecimento do “outro”, a autora ressalta a importância de alguns procedimentos que viabilizem o caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural. São eles: 1) Reconhecer nossas identidades culturais: tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos. 2) Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas o que supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente. 3) Identificar nossas representações dos “outros” reconhecendo que em geral incluímos na categoria “nós” aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. “O desafio está em promover atividades em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes” (p. 31). 4) Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, de forma a evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos. Significa repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos. É importante conceber a escola como espaço de crítica e produção, ou seja, promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais. Cabe também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte dos alunos, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (CANDAUI, 2010).

Da mesma forma, Canen e Oliveira (2002) afirmam que no caso da educação brasileira, faz-se necessário incorporar nos discursos e nas práticas pedagógicas, um currículo cultural que valorize a diversidade e questione a própria construção das diferenças. Reconhecem que o termo multiculturalismo apresenta uma polissemia de significados chegando a ser compreendido, em alguns casos, de forma essencialista e folclórica. Comentam que embora os professores valorizem a diversidade cultural não avançam no questionamento da construção das diferenças e estereótipos.

Se as relações de poder permeiam os diferentes grupos sociais, se existem disputas para definir quais significados são válidos, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes. Na perspectiva do multiculturalismo crítico existe um fio tênue que emaranha as culturas sem fixá-las totalmente. Há, portanto no contexto multicultural, espaços de luta pelo poder e de forma relevante, a produção da diferença. Logo, do ponto de vista mais crítico, o multiculturalismo

“representa um instrumento de luta política” (SILVA, 2000, p. 86). Tal compreensão coloca para o currículo o desafio de colocar a diferença permanentemente em questão.

Levando em conta que o poder está em toda parte, a partir de uma concepção pós-crítica, compreendemos que a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência, mas pela forma que expressamos uma ou outra tendemos a esconder essa articulação. Em geral, consideramos a diferença como produto derivado da identidade. Assim, apontamos para ela como a referência e tendemos tomá-la como a norma.

Se trouxermos esta questão para o campo das habilidades motoras, nas aulas de Educação Física, poderíamos supor que os alunos que têm mais habilidades para o esporte, por exemplo, são a identidade, os outros, que em geral ficam do lado de fora da quadra, são a diferença. Entretanto, se a experiência corporal for a dança, pode ocorrer de os alunos trocarem de posição: quem antes era a diferença passa ser a identidade. O que queremos dizer com isso é que somos todos diferença. Logo, especificamente em relação aos exemplos dados, não é possível dizer que há um jeito certo e que sirva de referência para aqueles que praticam algum esporte ou determinada dança.

Na defesa de um currículo e de uma pedagogia da diferença, Silva (2009) advoga que:

[...] a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais difusa e descentrada, se expressa por meio de muitas dimensões. 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 (p. 97).

Redimensionando nossos olhares sobre o currículo apontamos para os Estudos Culturais. Destacamos sua proposta de rompimento definitivo com a falsa ideia da cultura como sendo privilégio de um grupo restrito de pessoas (elite econômica), identificada exclusivamente nas “grandes obras” da literatura e das artes. O movimento “apresenta uma promessa intelectual especial porque tenta atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas das lutas no interior da cena atual” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Trata-se de um empreendimento que, de forma organizada, teve grande impulso através do Centre for Contemporary Cultural Studies, ligado ao English Department da Universidade de Birmingham. Edward P. Thompson, Raymond Williams e Richard Hoggart

são autores citados como os fundadores. Mesmo que sem uma intervenção coordenada entre eles, revelam um leque comum de preocupações que abrangem as relações entre cultura, história e sociedade.

Os esforços iniciais do Centro concentraram-se no estudo de formas culturais urbanas, nas chamadas “subculturas” embora tenha demonstrado preocupação com o papel da mídia na formação do consenso político. Stuart Hall substituiu Hoggart na direção do Centro, de 1969 a 1979, tendo contribuído com o desenvolvimento de estudos etnográficos, com as análises dos meios massivos e com a investigação de práticas de resistência dentro de subculturas. Desde o seu surgimento, os Estudos Culturais fazem frente às tradições elitistas que persistem em distinguir hierarquicamente: alta cultura e cultura de massa; cultura burguesa e cultura operária; cultura erudita e cultura popular (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Segundo Escosteguy (2010), a partir dos anos 80, observou-se a expansão do projeto dos Estudos Culturais para outros territórios além da Grã-Bretanha, ocorrendo mudanças importantes. O foco central passou a ser a reflexão sobre as novas condições de constituição das identidades sociais e sua recomposição numa época em que as solidariedades tradicionais estavam debilitadas.

Na década precedente, os Estudos Culturais buscaram mais enfaticamente capturar a experiência, a capacidade de ação dos mais diversos grupos sociais vistos, principalmente, à luz das relações da identidade com o âmbito global, nacional, local e individual.

Somente nos anos 90, alguns poucos pesquisadores latino-americanos começaram a identificar-se ou ser identificados com a perspectiva dos Estudos Culturais. Embora a vertente latino-americana tenha emergido e se localizado preferencialmente no âmbito acadêmico, surgiu entrelaçada com um momento conjuntural de redemocratização da sociedade e de observação intensa da ação dos movimentos sociais da época (ESCOSTEGUY, 2010).

Podemos dizer que o conceito de hibridação para a análise das culturas deu fôlego ao pensamento latino-americano. Para García Canclini (2006), são tantas as hibridações no século XX que dificulta falar exatamente do que se trata. O autor toma emprestado o conceito das ciências biológicas e aponta inicialmente que hibridação é um processo sociocultural no qual estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas.

Preocupados não com a definição, até porque os Estudos Culturais apresentam muitos contornos ao mesmo tempo, mas com algumas características comuns, Sardar e Van Loon (1998) citados por Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 43), indicam cinco pontos distintivos: 1) mostra as relações entre poder e práticas culturais; 2) desenvolve os estudos da cultura de

forma a tentar captar e compreender toda sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos; 3) aponta que a cultura é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política; 4) expõe e reconcilia a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido; 5) compromete-se com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política.

Sinteticamente, o que tem caracterizado os Estudos Culturais é um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões que buscam romper certas lógicas cristalizadas e hibridizar concepções consagradas. Os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura. Concebida aqui como um campo de luta em torno da significação social. “Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural” (SILVA, 2000, p. 134).

Em muitas das análises feitas nos Estudos Culturais, o objeto de estudo é caracterizado como um artefato cultural. De forma análoga, a partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais e como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Significa que se nos Estudos Culturais, a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é negociado, as escolas e seus currículos fazem parte desse complexo.

Nesta perspectiva, o currículo, visto como um artefato cultural enfatiza o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção; adota uma concepção menos polarizada de poder e destaca as estreitas conexões entre a sua natureza construída e a produção de identidades culturais e sociais. Afirma Silva (2000),

[...] uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (p. 136).

Conceber o currículo como artefato cultural leva-nos a refletir sobre o processo produtivo e sobre os sujeitos produtores. Reconhecendo o professor de Educação Física como coautor do texto curricular, consideramos seu potencial para promover mudanças, transformando-se em artesão responsável por desenrolar a trama, fazer escolhas e produzir outros significados.

## 2 OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Jogando a lançadeira de um lado para outro,  
batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, entremeamos os fios.  
O ritmo da lançadeira é, vez ou outra, alterado. Continuamos a tecer, ouçam o barulho...*

A Educação Física vem apresentando, ao longo da história, diferentes modelos de currículo. Compreendemos que cada proposta curricular na área, sob a influência de diferentes contextos social e político, tenciona produzir uma noção particular de realidade. Para tanto apresenta características específicas no que se refere à forma de conceituar o objeto de estudo, o ensino, a aprendizagem, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

Cada um dos currículos tende a percorrer um caminho que o difere dos demais uma vez que cada rota proposta estabelece pontos de partidas e chegadas diferentes. Cada um deles apoia-se em interesses específicos. Cada um põe em circulação certos significados e excluem outros.

Por esse entendimento, a nós soa estranho quando ouvimos dos professores que é possível e, para alguns, louvável que se “misture” um pouco de cada um destes currículos na ação pedagógica propriamente dita.

Aliás, quando uma parte considerável dos PPPs das escolas municipais de São Paulo compromete-se com a formação democrática, participativa e crítica, causa-nos estranheza o fato de ainda permanecer, em boa parcela destas, o sentimento de exaltação a valores intrínsecos ao cientificismo, individualismo, autonomia, eficácia e competitividade presentes na concepção dos currículos de Educação Física dessas mesmas unidades educacionais.

Somos favoráveis à ideia de apresentar condições para o professor refletir, discutir e produzir conhecimentos acerca de propostas que se apresentem como alternativas para o questionamento às injustiças sociais. Somente assim, ele poderá identificar àquela que responde aos interesses dos grupos subalternizados. Defendemos, portanto o argumento de que o PPP nas escolas públicas pode aglutinar a comunidade educativa em torno do que se deseja.

Sendo assim, cientes da diversidade de propostas curriculares para a área de Educação Física, nesta seção, começamos por apresentar os currículos constituídos a partir da década de 1970. No final do capítulo, descrevemos a política educacional da cidade de São Paulo que, a nosso ver, influenciou o desenvolvimento do componente curricular em questão.

O foco inicial é, portanto, compreender como os idealizadores dos currículos: desenvolvimentista, psicomotor, saudável, crítico-superador, crítico-emancipatório e cultural concebem cada uma das respectivas propostas. Melhor explicando, interessa-nos apresentar os diferentes currículos de Educação Física, evidenciando, em cada um deles, conceitos teóricos e metodológicos que possam vir a sustentar a prática do professor junto à sua turma de alunos. De certo modo, estamos interessados nas representações que este educador acessa e que lhe permite significar sua ação pedagógica.

Consideramos inicialmente a necessidade de ampliar nosso diálogo com Silva (2000), já iniciado no primeiro capítulo, no que se refere à distinção que ele apresenta sobre as diferentes teorias<sup>13</sup> de currículo. O autor interessa-se por compreender quais questões uma “teoria” do currículo ou uma teoria curricular busca responder. A partir dos conceitos destacados em cada uma delas, classifica-as em teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas.

De forma sintética, argumenta Silva (2000), a questão central aos diferentes currículos é: o quê. Para responder a essa questão, as diferentes teorias enfatizam elementos distintos. Entretanto, elas tendem a voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

Segundo o autor, a pergunta “o quê?” revela-nos um currículo como o resultado de uma seleção. Destaca-se aqui a questão de poder, pois se privilegia um conhecimento em detrimento de outros. No caso, as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por concentrar-se em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada e partem de outro ponto: qual é a melhor forma de transmitir o conhecimento “inquestionável”?

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem esse “quê” a um constante questionamento. A questão central seria “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro. As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2.000, p. 16).

No que segue, apresentamos as características constituintes dos currículos desenvolvimentista, psicomotor e da saúde, considerando-os a partir de Silva (2000) numa perspectiva de currículo não crítico. Antes, porém, retomamos o que foi afirmado no capítulo anterior sobre o fato de que mudanças na sociedade demandam reorganização da escola e de seu currículo. Assim, ressaltamos por um lado, que estes currículos foram produzidos em

---

<sup>13</sup> Tomaz Tadeu da Silva utiliza a palavra “teoria”, ao lado das palavras “discurso” “texto” e “perspectiva”.

determinados contextos histórico, político e cultural. Por outro lado, a validade de, no momento atual, refletirmos sobre as condições de produção de tais propostas, bem como sobre seus efeitos.

## **2.1 Currículos de Educação Física: desenvolvimentista, psicomotor e da saúde**

A Educação Física vem se constituindo, em alguns setores, pelo currículo desenvolvimentista, em outros, pelo da psicomotricidade e ainda pelo currículo da saúde. Tais propostas tomam forma a partir do momento que se estabelece uma relação do componente curricular com as Ciências Humanas em consequência de análises a respeito da função social da educação e, particularmente, da Educação Física.

Tani et al. (1988) defendem o currículo desenvolvimentista na área de Educação Física, segundo o qual, todo o comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor. Dentro desta visão integrada e sistêmica e com a contribuição dos conhecimentos advindos de áreas científicas, o trabalho de Educação Física com os movimentos ou habilidades motoras visa desenvolver a afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas.

Considerando o duplo aspecto do movimento: o externo (observável, caracterizado por um deslocamento do corpo num determinado padrão espacial e temporal) e o interno (que ocorre no sistema nervoso), os autores constatam que em Educação Física o comportamento observável é ainda demasiadamente enfatizado. Ou seja, nas aulas, o que se observa são situações onde ainda predomina a preocupação com o aspecto muscular, com pouca atenção ao desenvolvimento global da criança. Não obstante, se a Educação Física pretende contribuir para o desenvolvimento adequado dos alunos, é preciso que ela adote um enfoque onde todos os mecanismos envolvidos e os fatores que afetam o funcionamento destes mecanismos sejam convenientemente trabalhados e desenvolvidos (TANI et al., 1988, p. 11).

Bracht (1996), em relação à abordagem desenvolvimentista da Educação Física, confirma que o foco, na prática, é o desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física, servindo a expressão “educação integral do ser humano” apenas para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico. Este apontamento chama-nos a atenção uma vez que, tencionamos



compreender justamente como os professores ressignificam os pressupostos curriculares na ação educativa propriamente dita.

De certa forma, negligenciando a realidade da sala de aula e, por conseguinte as reais preocupações dos professores, Tani et al. (1988) reforçam que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física e acrescentam que um trabalho adequado a partir da compreensão do real significado do movimento, dentro do ciclo de vida do ser humano, contribui com o desenvolvimento global.

A propósito de uma atuação mais significativa, asseveram os autores que a Educação Física deve manter relações com disciplinas tão diversas quanto a Física, a Anatomia, a Fisiologia, a Psicologia e a Sociologia e reconhecer que não apenas a maturação atua no processo de desenvolvimento, mas que as experiências motoras são importantes a ponto de justificar o que se costuma denominar de aprendizagem do movimento. Neste sentido, a Educação Física adquire um papel importantíssimo à medida que pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo experiências, resultando numa grande auxiliar e promotora do desenvolvimento.

Tani et al (1988) adotam o modelo de Gallahue (1982) como base para a programação de atividades motoras para a Educação Física, segundo o qual, para se chegar ao domínio de habilidades desportivas, é necessário um longo processo, onde as experiências com habilidades básicas (movimentos fundamentais) são de fundamental importância. Dizendo de outra forma, há um desenvolvimento hierárquico de habilidades de modo que a criança adquire primeiro o padrão fundamental de andar e, com base neste padrão, desenvolve o andar diversificado em termos de formas, velocidades e direções. A seguir, com base nestes padrões diversificados de andar, desenvolve o correr e, pelo mesmo processo, desenvolve o correr diversificado. Numa etapa posterior, estes elementos do comportamento, com o andar, correr, saltar e arremessar interage para formar estruturas mais complexas.

Neste sentido, concluem os autores: é muito importante estabelecer os objetivos da Educação Física escolar em função das necessidades que advêm do próprio processo de mudanças no comportamento motor do ser humano, ao longo de seu desenvolvimento. Da mesma forma, faz-se necessário compreender as habilidades e a maneira pelas quais estas são adquiridas num determinado período.

Os autores também indicam os conteúdos que podem ser trabalhados pelo professor de Educação Física no decorrer de suas aulas e ratificam que os conhecimentos de desenvolvimento fisiológico, cognitivo e afetivo-social tornam-se deveras importantes na determinação da metodologia de ensino a ser adotada.

Resumidamente, o currículo desenvolvimentista visando à conquista de habilidades motoras do nível mais alto, absorve amplamente uma taxonomia para o desenvolvimento motor, ou seja, adota como referências a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida e um plano de atividades práticas definido a partir de um *continuum*, das habilidades motoras básicas (de locomoção, manipulação e equilíbrio) para os movimentos culturalmente determinados (esporte, dança etc.). Como princípio central da metodologia de ensino tem-se que todo o processo instrucional deve respeitar as características afetivo-emocionais, níveis de conhecimento, níveis de habilidade e estágio de desenvolvimento fisiológico dos alunos. Em relação à avaliação, podemos afirmar que a proposta tem como foco a progressão do desenvolvimento das crianças.

Apesar da aparente mudança entre a proposta acima descrita – currículo desenvolvimentista - e a que segue proposta contemporânea a esta, adiantamos que diz respeito apenas a novas combinações dos mesmos conteúdos. Tratamos a partir daqui do currículo da psicomotricidade que, nos seus primórdios, se apresentava pela execução de exercícios e tarefas motoras propostas com base em avaliações diagnósticas, chegando a constituir-se como proposta para o trabalho com as crianças nas escolas.

Nos anos 1980, o currículo da psicomotricidade pautou-se por jogos e situações-problemas como estratégias de ensino, que passaram a predominar, com especial destaque, nas propostas do componente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo do pressuposto de uma educação para a liberdade que leva em conta a ação corporal como mediadora na produção de significados, Freire (1991)<sup>14</sup> manifesta discordância quanto à crença de que podemos e devemos padronizar os movimentos das crianças. Constata que a manifestação de esquemas motores depende tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. Sendo assim, o autor defende uma proposta de currículo de Educação Física na qual as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brincar, no universo da cultura infantil, e de acordo com o conhecimento que a criança já possui, pode se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. Agora, o movimento passa a ser meio para atingir o objetivo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta perspectiva, é necessário que a escola invista no sentido da criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. Não é o caso da criança aprender

---

<sup>14</sup> O ano da primeira edição é 1989.

esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela ela possa se desenvolver plenamente. Freire (1991) destaca que, quando não estão envolvidas nas tarefas exigidas pela escola, as crianças realizam muitos brinquedos simbólicos. Tal fato requer, contudo, a integração entre o faz de conta da criança e a atividade concreta de ensino da escola.

Neste sentido, a Educação Física, sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, incorpora a ideia de que todo conhecimento adquirido serve de base para um próximo mais elaborado e busca desenvolver as habilidades motoras distinguindo quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

Freire (1991) afirma que a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro. Fez-nos refletir a respeito de que educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores. Ser humano, segundo o autor, “é mais que movimentar-se, é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência” (FREIRE, 1991, p. 147).

Mediante tais afirmações, o autor considera necessário descaracterizar o valor utilitário da Educação Física e compreender que em termos cognitivos, as coordenações motoras, bem como outros conteúdos que se referem a: espaço, tempo, força, velocidade, resistência, equilíbrio, ritmo e assim por diante, atuam sempre na formação do conhecimento que alimenta a cognição, tanto quanto a afetividade e a socialização. As habilidades motoras, por exemplo, desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil poderão, portanto, desenvolver-se plenamente.

Neste caso, o especialista em Educação Física deverá ser um estudioso da ação corporal. Deverá compreender que ao brincar, a criança mobiliza os recursos que adquiriu, bem como apreende a busca por outras aquisições de maior nível. A questão do educador reside então em saber interferir adequadamente: propor variações a partir da forma inicial, mas que contenham novidades, situações-problemas, obstáculos a superar. Nestas condições, a linguagem constitui-se como um importante fator de tomada de consciência das ações pelas crianças.

Freire (1991) define que o jogo realizado no contexto da escola deve ser aquele que se inclui num projeto educativo. Em outras palavras, o que o autor indica é que podemos utilizar os jogos tencionando desenvolver as habilidades motoras, como as corridas, os saltos, os giros; ou as habilidades perceptivas, como as noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos; ou até mesmo formação de noções lógicas, como seriação, conservação e

classificação; e ainda, que o objetivo poderia ser o trabalho em grupos, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, tudo isso implica, segundo o autor, que cabe ao professor de Educação Física criar atividades com jogos que permitam à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações tendo como ponto de partida do programa, em qualquer série, uma avaliação do estado atual de conhecimentos por elas apresentados.

No que se refere mais especificamente ao trabalho pedagógico com as crianças de sete a onze anos, os jogos simbólicos e aqueles com regras são para Freire (1991), os mais interessantes do ponto de vista das finalidades educacionais.

O autor não desconsidera a necessidade de avaliação de todo o processo, destacando, contudo, que “não basta medir para avaliar, pois isso não leva em conta os meios que o aluno utiliza para chegar aos resultados, meios esses que são os elementos mais indicativos do progresso de seu conhecimento” (FREIRE, 1991, p. 196).

Se em algum aspecto, as duas abordagens de Educação Física registradas nos parágrafos anteriores, levam-nos às divergências entre elas, Bracht (1996) assegura que ambas permitem ver o movimento não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro. Características, aliás, que marcam também, a concepção de ciência que sustenta as duas propostas.

Ao concordarmos com Bracht (1996), avaliamos que Freire (1991), ao contrário do que anuncia, manteve no currículo da psicomotricidade o caráter funcional da Educação Física.

Neira e Nunes (2006) classificam tanto o currículo desenvolvimentista como o da psicomotricidade como “currículo globalizante” por conta de seus pressupostos e fins. Acrescentam que, tais propostas ao enfatizarem os aspectos do desenvolvimento psicológico ou motor escondem as condições que colaboram para que os alunos cheguem à escola com *déficit* de partida para a aprendizagem.

Afirmam ainda os autores supracitados que ao deixar de discutir, questionar e ressignificar as atividades corporais presentes na cultura paralela à escola, como alternativa às iniciativas homogeneizantes e funcionalistas, estas propostas encaixam-se nos pressupostos de uma pedagogia não crítica (NEIRA; NUNES, 2006).

Resguardadas as devidas aproximações e distanciamentos entre o currículo desenvolvimentista e o da psicomotricidade, retomamos alguns pontos para intensificar a reflexão acerca de currículos: 1) o movimento de mudanças instalado na educação brasileira fez surgir diversas propostas de Educação Física e diferentes “jeitos” de colocar em prática cada uma delas; 2) as pesquisas apontam insuficiência de investigações na escola; 3) o foco

das preocupações recai, na maioria das vezes, sobre o objeto de estudo desta disciplina, passando pela atenção aos aportes teóricos e pelo cuidado quanto a sua especificidade de ensino nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Cientes da impossibilidade de abarcar todo o universo de abordagens na área, continuamos a apresentar nossas escolhas. No que segue, o movimento de atualização do paradigma da aptidão física que revitaliza a ideia de promoção da saúde, a nosso ver, ainda se mantém preso a aspectos funcionais da Educação Física escolar.

Mattos e Neira (2000), ao constatarem característica recreativa na maior parte das aulas de Educação Física no Ensino Médio, apresentaram proposta de ensino do componente curricular com a finalidade de contribuir para que os adolescentes adquiram uma bagagem de conhecimentos necessária à manutenção da saúde, à gerência de momentos de lazer e à aquisição de um vocabulário motor amplo e diversificado.

Afirmaram os autores que a incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e com oportunidades de movimento reduzidas, levou a retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde em busca de uma melhor qualidade de vida.

Em um projeto didático desta magnitude foi proposto o desenvolvimento de competências em torno do autoconhecimento e autocuidado, assim como do desenvolvimento da consciência sanitária em sua dimensão coletiva. A Educação Física, para alcance de tais finalidades, segundo os autores, tem papel fundamental e insubstituível.

Mattos e Neira (2000) apresentam um programa de Educação Física considerando o desenvolvimento como o resultado da construção de estruturas mentais que tendem a equilibrar-se e que permitem a adaptação do sujeito ao meio físico e social, através da contínua interação com esse meio - perspectiva construtivista-interacionista. Ao referirem-se às competências da Educação Física no Ensino Médio organizam-nas em quatro blocos: 1- Conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde. Diz respeito aos conhecimentos e aprendizagens individuais que subsidiam o educando para o autogerenciamento das atividades corporais. 2- Ginástica. Espera-se que os alunos aprofundem-se no conhecimento do funcionamento do organismo, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade. 3- Esportes, jogos e lutas. Valoriza-se neste bloco a participação e o crescimento coletivo. 4 – Ritmo e expressão através do movimento. Espera-se que os alunos demonstrem autonomia na elaboração de atividades corporais.

Além de justificar os fatores determinantes na seleção de conteúdos: especificidade da área e do grupo de alunos, interesse, aplicabilidade social e condições de trabalho na escola,

os autores destacam que o aprendizado da Educação Física é mais do que simples reprodução de movimentos e frequência às aulas e que, portanto a avaliação deve incidir sobre a aquisição dos conhecimentos de ordem teórica, “o que não significa a prática de provas contendo questões que verifiquem a memorização de conceitos” (MATTOS E NEIRA, 2000, p. 24).

Quanto ao método de ensino proposto, a “descoberta” deveria ser a maneira mais significativa de ensinar-se o conhecimento de estratégia, uma vez que quando as pessoas são ensinadas a resolver seus próprios problemas e a encontrar significado no que estão fazendo, certamente estarão pouco dispostas a serem dirigidas dentro de determinados padrões, a menos que entendam por que a instrução é necessária.

Os autores criticam o fato de que a realização de atividades motoras limita-se, na maioria das vezes, à prática de algumas modalidades esportivas através dos denominados processos pedagógicos. Em sentido oposto, valorizam os conhecimentos de natureza cultural, cujo ensino deve ser objeto de planejamento e ajuda por parte do professor. Propõem que o espaço pedagógico das aulas seja propositadamente organizado para o surgimento de debates e proporcione a interferência eficaz do professor, encaminhando na direção esperada a construção de conceitos aceitos e defendidos pela comunidade científica. Enfim, Mattos e Neira (2000) argumentam que:

[...] o professor do ensino fundamental e médio ensinará aos seus alunos as diversas facetas da atividade física saudável. Nossas aulas não têm como objetivo o emagrecimento, mas podem dar subsídios teóricos e práticos ao educando para que conheçam o mecanismo de perda de peso e substituam conceitos advindos do senso comum – correr envolto em plásticos ou fazer abdominais – pelo conhecimento científico específico da área (p.41).

Em relação à proposta acima, destinada aos jovens do Ensino Médio - o currículo saudável - Neira e Nunes (2006) desconfiam do não questionamento às condições sociais que promovem o estresse ou outras doenças decorrentes do ritmo do trabalho ou das más condições de vida.

Neira (2011a) adverte-nos ainda que tanto o currículo da saúde, como os currículos psicomotor e desenvolvimentista se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade. Estes se aproximam de um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem. Este aspecto fechado, segundo o autor, colabora para a “formação de identidades superiores e a perpetuação das condições de marginalizados para

aqueles que reagem ao patrimônio imposto, nele fracassando, em virtude de pouco ou nenhum traço identitário” (p. 59).

Por sua vez, Nunes e Rúbio (2008) apontam que o currículo globalizante e o saudável promovem atividades para que todos os alunos “atingam o mesmo patamar – funções perceptivas, fase de aplicação das habilidades motoras e níveis de saúde” (p. 67), configurando-se em propostas que tencionam formar a identidade competente.

Não obstante às críticas apresentadas, Neira e Nunes (2006) identificam a prevalência dos currículos desenvolvimentista e psicomotor nas escolas. Da mesma forma, acompanham, por meio das diferentes mídias, o discurso da conquista da vida saudável ao alcance de todos. Em tempos mais recentes, Rosa e Leta (2010) apontam que a disciplina de Educação Física, ainda hoje, convive com a tradicional valorização de aspectos biológicos e médicos e com a recente valorização de aspectos socioculturais, políticos e filosóficos.

A partir do que foi dito, e considerando a característica de diversidade presente em nossas escolas, os currículos apresentados dificilmente contribuirão para a ação educativa voltada ao direito de todo aluno socializar, aprofundar e ampliar seu patrimônio cultural corporal, visto que, não abrem espaço para o exercício de construção de valores democráticos. Ao contrário, algumas ideias/expressões utilizadas para explicitar os currículos de Educação Física acima apresentados: educação integral, aptidão física, programação de atividades, situações-problemas, qualidade de vida, ultrapassam o campo da Educação Física e remetem-nos a valores interessantes do ponto de vista da formação de um trabalhador competente para atuar em uma sociedade do individualismo e do lucro. A nosso ver, tais propostas tencionam a mudança de comportamentos dos alunos no sentido de manter o *status quo* de uma sociedade capitalista.

## **2.2 Currículos de Educação Física: crítico-superador e crítico- emancipatório**

Evidenciamos até aqui o caráter funcional dos currículos de Educação Física. Buscamos compreender os significados presentes nas diferentes propostas para a área. Dentre as propostas curriculares da Educação Física, às quais tivemos acesso, consideramos que os currículos crítico-superador e o crítico-emancipatório aproximam-se da postura crítica, pela discussão de critérios para decisão de conteúdos e pela valorização do patrimônio de conhecimento de cada localidade.

Soares, et al. (1994) apresentam elementos básicos para a configuração de uma teoria pedagógica da Educação Física - crítico-superadora - materializada na sugestão de um programa de ensino. Expõem questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como área de estudo, campo de trabalho e especificamente como matéria escolar que vai tratar, pedagogicamente, temas da cultura corporal: os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros.

Os autores, considerando o conhecimento como provisório, propõem uma pedagogia emergente, afirmando que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado em que se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

A proposta crítico-superadora apresenta as seguintes características: ela é diagnóstica (remete à leitura dos dados da realidade), judicativa (julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social) e teleológica (determina um alvo ao qual se quer chegar). Remete-se a um currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tendo como eixos a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

Segundo Soares et al. (1994), a proposta crítico-superadora preserva alguns princípios para organizar e sistematizar os conteúdos: a) confronto e contraposição de saberes; b) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e c) provisoriedade do conhecimento. Por estes princípios é importante que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Sendo assim, um programa de Educação Física, para o ensino fundamental e médio, pautado nesta perspectiva, apresenta temáticas a partir das quais o professor pode selecionar conteúdos da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Cabe à escola, portanto, promover a apreensão da prática social. Significa que entre a leitura inicial da realidade e as que dela sucedem, o aluno é levado pelo seu professor a constatar, interpretar, compreender e explicar a natureza e a sociedade. Neste caso, a percepção do estudante deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito.

De modo que tudo ocorra a contento, os autores esclarecem que, apenas com finalidade pedagógica, a aula pode ser dividida em três partes: 1) os conteúdos e os objetivos da unidade didática são discutidos com os alunos. Neste momento, as referências do senso



comum são apresentadas; 2) propõe-se a apreensão do conhecimento e a ampliação das referências e 3) amarram-se conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes, ou seja, sistematização do conhecimento.

Diferentemente do que é possível encontrar em outras propostas avaliativas, nos quais as crianças são observadas, medidas, comparadas em seus desempenhos predominantemente “motores” e fisiológicos, aqui, a avaliação é compreendida como elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana de professores e alunos. Está relacionada ao projeto pedagógico da escola, ou seja, determinada pelo “processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista.” (SOARES; et al., 1994, p. 98)

Salientamos que os autores diferem a avaliação em seu caráter “formal” (explicitado e assumido pela escola, por exemplo, na determinação de períodos para avaliação e notas, na seleção dos talentos esportivos etc.) de seu caráter “não formal” (expresso em todas as condutas e comportamentos que constantemente, durante a aula, o professor utiliza para situar o aluno em relação aos seus conhecimentos, habilidades e valores).

Finalmente, Soares et al. (1994) ratificam que o sentido da avaliação do processo ensino e aprendizagem em Educação Física é “o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (p. 103).

A reflexão acima encaminhou para uma abordagem que busca alternativas para seleção dos conteúdos no universo experiencial dos alunos como forma de superar um currículo tecnicista, não crítico. Bem sabemos que tantas outras propostas que perseguem tal objetivo devem existir. Apresentamos no que segue, com o objetivo de ampliar nossa reflexão, o currículo crítico-emancipatório da Educação Física.

Kunz (2001) denuncia que as “possibilidades de conhecer o mundo restringem-se a um mundo já totalmente ‘colonizado’ pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno” (p.111). Todavia, propõe o ensino escolar alicerçado numa concepção crítica, pois é “pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, os falsos interesses e desejos” (p.122).

O autor retoma o conceito de cultura do movimento e introduz uma metodologia de ensino baseada na concepção que denomina pedagogia crítico-emancipatória e didática

comunicativa. A proposta envolve a análise do movimento na dança, nas brincadeiras, nos jogos e no esporte.

A caracterização mais típica para a dança é sem dúvidas a constante busca da alegria e do prazer proporcionado por movimentos ritmados e compassados. Da mesma forma, é incontestável o valor social, cultural e pedagógico da brincadeira e do jogo para a criança e o adolescente. Contudo, estes sentidos/significados têm sido solapados por outros carregados de determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade”. Afinal,

[...] vive-se em uma sociedade em que o rendimento e as condutas padronizadas são princípios básicos incorporados na vida social e individual das pessoas. Uma apropriação crítica destes princípios faz com que as pessoas, especialmente alunos, possam perceber possibilidades de mudanças nas regras do “jogo social” e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e práticas sociais mais humanas e mais justas individual e coletivamente (KUNZ, 2001, p. 90).

Diante desse processo de racionalização, o trato pedagógico dado em especial ao esporte é bastante esclarecedor no que diz respeito ao esforço de certos grupos para sobrepor certos sentidos/significados a outros. Deste modo, interessa-nos ampliar nossa compreensão da proposta curricular a partir desta manifestação corporal que por muito tempo nas escolas passou a ser a representação de uma aula de Educação Física.

No que diz respeito ao modelo de esporte praticado nas escolas na década de 80 como processo alienante do homem bem como, em relação à crítica à precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais, Kunz (2001) aponta a necessidade de perspectivas práticas para um ensino problematizador na Educação Física e apresenta uma proposta de transformação didática dos esportes que atenda todos os participantes do ensino e não apenas uma minoria.

Para o autor, independentemente do local onde o esporte é praticado, “a tendência é pela normatização e padronização” [...] e “a ciência que está a sua disposição não é uma ciência com interesse no ser humano ou na dimensão social do esporte, mas com interesse tecnológico e de rendimento” (p. 23). Em consequência, o corpo é entendido como um instrumento, e o movimento visto pela sua funcionalidade.

Kunz (2001) observa que não só a escola se configura numa organização social onde os esportes acontecem, mas também a família, os parques, as áreas de lazer, os clubes etc. A questão, no entanto, é assumir um compromisso educacional quando a manifestação esportiva ocorre no espaço escolar junto à presença de um educador.

É decorrente a ideia que apresenta o esporte de alto rendimento como o modelo adequado para todos seus praticantes. Segundo o autor, trata-se de um estado de falsa consciência que deverá ser superado pelo esclarecimento fornecido pelo professor e pelo envolvimento do aluno na aula, a ponto de dissolver o poder dessa coerção auto imposta vinculada ao ensino dos esportes. “Implica dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mais sim estudado” (KUNZ, 2001, p.36).

Neste sentido, a didática comunicativa tem função de esclarecimento. Tenciona ampliar a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados colados, por exemplo, aos esportes.

Respeitados os conteúdos do mundo vivido pelos estudantes, segundo o autor, a constituição do processo de ensino passa por três categorias: trabalho; interação e linguagem. Nestes termos: o trabalho produtivo refere-se ao treino de habilidades e técnicas enquanto que a interação social atua no sentido de desvelar diferenças e discriminações. A linguagem, por sua vez, diz respeito à comunicação pelo se-movimentar: a linguagem do movimento enquanto diálogo com o mundo.

A aula de Educação Física, nesse modelo, prioriza um conceito amplo do esporte, enquanto mundo vivido. Assim, se para o mundo capitalista vale a racionalização e a complexificação da realidade que se relaciona, especialmente ao trabalho, por sua vez, a tematização do esporte enquanto mundo vivido permite questionar, de forma contextualizada, os momentos em que corporeidade e o movimento ganham significado na infância e na adolescência.

Kunz (2001) insiste que o professor deve usar do seu poder que, acima de tudo, é o poder do esclarecimento. Ensinar o aluno a falar sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos. Levá-los a descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa. Tudo isso é, segundo o autor, extremamente importante e necessário para o ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória, que se explicita na prática pela didática comunicativa e que privilegia “estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir” (p.75).

Diante do exposto, em relação aos currículos de Educação Física, numa perspectiva mais crítica de seus proponentes, apreendemos indicações para mudanças na prática do professor por meio de propostas didático-pedagógicas mais coerentes com a realidade da comunidade escolar (contextualização dos fatos). Foi possível constatar também a preocupação de desenvolver no aluno a reflexão e ampliar sua capacidade de conhecer,

reconhecer e questionar a estrutura social. Tais currículos enfatizam, portanto os seguintes conceitos: problematização, mudança, conscientização e superação.

Entretanto, consideramos que ao trazer os dados históricos de uma manifestação corporal, objeto de estudo proposto aos alunos na escola, há de se propor também um debate não somente em relação às questões de classe, mas também em relação a outros marcadores sociais, bem como a reflexão acerca de como certas representações tendem a tornarem-se hegemônicas.

Para Neira (2011b), o que se explicita nos currículos críticos é a veiculação dos significados dos grupos culturais que historicamente desfrutaram de vantagens sociais, em detrimento daqueles oriundos dos setores minoritários. Por sua vez, para Nunes e Rúbio (2008), “ao ser apagado o processo de significação, a diversidade cultural entra na escola avalizada pelos saberes do racionalismo científico” (p. 67).

Bracht (1996), ao analisar as vertentes críticas do currículo, definiu-os numa perspectiva racionalista do movimento humano. Ou seja, ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico fisiológico, encarando-o como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da consciência crítica dos determinantes sócio-político-econômicos que sobre ele recaem. Significa que, ao caráter técnico do currículo acrescentou-se o caráter sociopolítico.

Pensar a escola como espaço aberto ao diálogo implica, a nosso ver, colocar em curso diferentes significados. Uma vez postos em circulação, estes sentidos/significados dados as coisas do mundo podem refletir-se num confronto de diferentes posições. Dado o compromisso com a transformação da sociedade, consideramos de suma importância questionar as forças que atuam sobre tais circunstâncias, problematizando as culturas em que vivemos.

Pelo que tudo indica uma análise mais apurada das condições sociais e políticas sob as quais se produzem os sentidos/significados dados às manifestações da cultura corporal e ao currículo de Educação Física, faz-se necessária.

### 2.3 Currículo cultural da Educação Física

É possível que diante do teor dos tópicos anteriores um professor venha a questionar: afinal qual Educação Física ensinar nas escolas? Antes de decidir é imprescindível participar da construção do PPP da instituição educacional para saber quais rumos ela traçou.

Para inserir uma proposta de Educação Física no PPP da unidade escolar é necessário conhecer, inicialmente os pressupostos do projeto, apreender aspectos da realidade escolar e de seu entorno e discutir ações pedagógicas respeitando a cultura corporal dos alunos, avaliadas de forma crítica e desencadeadas por meio de um método dialógico capaz de atender as finalidades e objetivos consensuados pela comunidade educativa (LIMA, 2007).

Neira (2011a) reconhece que “uma escola não poderá cumprir sua função social a contento, enquanto a Educação Física continuar construindo muros ao seu redor” (p.12). Para o autor, a experiência escolar deve contemplar o debate, o encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais.

A prática fundamentada na história do conhecimento subordinado começa pela denúncia das formas pelas quais as escolas se estruturam em torno de determinados silêncios e omissões. Quais escolas disponibilizam mais que uma quadra ou pátio para as aulas? Quais adquirem outros artefatos para além das bolas e redes? (NEIRA, 2011a, p. 51)

No que segue, apresentamos na perspectiva pós-crítica, fruto de diferentes campos teóricos e, consolidado por Neira e Nunes (2006, 2009), Neira (2010, 2011), o currículo cultural de Educação Física que sinteticamente busca impedir a reprodução da ideologia dominante colada nos diversos marcadores sociais: classe social, gênero, idade e outros.

Um currículo cultural de Educação Física comprometido na luta contra a desigualdade social não faz distinção entre os conhecimentos oriundos dos diferentes grupos. Mais que isso, tenciona desafiar os alunos a refletirem sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e os discursos veiculados pelas mídias.

Com tal propósito, este currículo fortalece os setores excluídos da população para que se tornem aptos a participar de um processo democrático. Cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos

estudantes. Valoriza procedimentos participativos de: planejamento, seleção dos temas de estudo, avaliação, produção e replanejamento.

Engajado com o currículo cultural, o docente estabelece vínculos com as comunidades. Entretanto, não é ele quem deve descrever e relatar as práticas corporais dos grupos subordinados atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. Cabe-lhe, outrossim, mediar o processo de ensino e aprendizagem adotando uma postura investigativa no decorrer da ação didática, possibilitando o reconhecimento dos discursos que atravessam as raízes culturais das manifestações corporais: lutas, esportes, ginásticas, danças e brincadeiras.

Compreendemos que para colocar em ação o currículo cultural de Educação Física, nas escolas de Ensino Básico, é necessário reescrever diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático, oferecendo possibilidades de interpretação, análise e produção acerca do patrimônio cultural corporal.

Para os idealizadores do currículo cultural da Educação Física é preeminente preservar os seguintes princípios: justiça curricular; descolonização do currículo; evitamento do daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos.

Com base na justiça curricular, é possível compreender a importância de uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem. Não se trata simplesmente de preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, nem tampouco desenvolver, de forma superficial junto aos alunos, uma lista imensa de diferentes manifestações corporais. Segundo Silva (2000), as atividades de ensino atentas à justiça curricular promovem, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural.

Os professores ao empreenderem a descolonização do currículo, tem consciência de que um currículo que nega os conhecimentos dos grupos economicamente menos favorecidos, concomitantemente, coloca em circulação a impressão que a contínua condição desprivilegiada desses sujeitos na sociedade lhes é merecida (NEIRA, 2011b). Isto significa dizer que esses educadores enfrentam o dissenso em vez de romantizar ou silenciar os conflitos que vão surgindo durante a prática pedagógica.

Por sua vez, para evitar o daltonismo cultural e suas consequências, o currículo cultural, diante da heterogeneidade que caracteriza a sala de aula, recorre a uma variedade de atividades de ensino, a fim de reconhecer as leituras e interpretações dos alunos acerca da manifestação objeto de estudo: estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com

relação a ela; apresentar sugestões; oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto; reconstruir a manifestação corporalmente.

Adotar a ancoragem social dos conhecimentos é engajar-se no estudo, investigação e análise da manifestação corporal em pauta; na seleção de materiais didáticos adequados e na preparação de atividades específicas, compreendendo, acima de tudo que as manifestações corporais foram produzidas em um contexto sócio-histórico específico e sofreram inúmeras transformações. O interessante neste empreendimento é desocultar os fatores relativos às questões de etnia, classe social e gênero, entre outros.

O currículo cultural da Educação Física rompe com a lógica de antever o que vai ser trabalhado em cada aula, com cada turma de alunos. Obviamente, reconhecemos que a contínua improvisação das aulas coloca em descrédito um trabalho comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, uma vez considerados os princípios acima descritos, destacamos algumas orientações didáticas, as quais podem favorecer o professor que se disponha a trilhar este caminho em busca de diminuir a distância entre um grupo e outro e promover justiça social.

No que nos apresenta Neira (2011b), em termos de orientações didáticas, não estão sendo pré-definidas etapas de trabalho, não existe uma única ordem de ocorrência, nem prevalência de uma ação sobre a outra, nem tampouco estamos a garantir o sucesso de todos os alunos no final do percurso. Trata-se, como bem disse o autor, da construção da “alvenaria” que contribuirá para a elaboração do currículo de Educação Física. Estamos nos referindo, a partir do autor, acerca das ações pedagógicas de: tematizar, mapear, ressignificar, aprofundar e ampliar, registrar e avaliar, produzir.

No currículo cultural da Educação Física, as atividades de ensino focalizam temas, e não conteúdos. Na abordagem de um determinado tema, os professores e seus alunos acessam diferentes discursos (acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a outros grupos) e produzem novos sentidos para as manifestações corporais tematizadas. Enquanto os docentes organizam as atividades de ensino e interpelam os estudantes, estes, com seus posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados, alterando, replanejando e enriquecendo as aulas (NEIRA, 2011a, p.105).

Para selecionar, organizar e dimensionar o tema de estudo que será desenvolvido com cada uma das turmas de estudantes, o professor recolhe informações a partir do mapeamento. Ou seja, identifica quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos; levanta os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal; faz uma “excursão” por toda a escola anotando as potencialidades e barreiras no que se referem ao uso

do espaço/tempo/ materiais/equipamentos; dialoga com a equipe gestora e com a equipe docente buscando o que tem sido realizado (e de que formas) nas aulas de Educação Física. Espera-se, ao conversar com os alunos e com as famílias poder escrutinar o entorno do prédio escolar a fim de observar elementos para o planejamento e desenvolvimento das aulas.

Não estamos afirmando que é preciso coletar todas as informações e somente depois iniciar o trabalho com o tema selecionado, tudo vai acontecendo aos poucos desde que nos coloquemos atentos aos menores ruídos. Segundo Neira (2011a) à medida que estamos a mapear podemos, ao mesmo tempo, dar sequência a problematização de modo que esta “fomentará análises cada vez mais profundas e o acesso a outros olhares/saberes, possibilitando a construção de sínteses pessoais e coletivas” (p. 116).

O currículo cultural da Educação Física valoriza sobremaneira as vivências corporais como ponto de partida para estudo das manifestações corporais muito embora, a participação dos alunos enquanto leitores e intérpretes da gestualidade seja tão relevante quanto a sua execução propriamente dita.

Os professores podem estimular seus alunos a experimentar e reinventar novas brincadeiras, lutas, ginásticas e danças da mesma forma que podem possibilitar a criação de novos textos a partir da reinterpretação e análise daqueles produzidos em outros contextos. Podem assim, incentivar a produção de novos significados, muito mais que o consumo de bens culturais.

Planejar atividades de ensino com o propósito de aprofundar os conhecimentos significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Isto implica que o professor *pode se ocupar* com propostas que desafiem o aluno a novas leituras, pesquisas, vivências, troca de informações, assistência a vídeos, entrevistas etc., de tal forma que o estudante tenha condições de apreender aspectos que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação. “A superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, é o principal objetivo da ampliação” (NEIRA, 2011a, p. 138).

Finalmente, compreendemos que a avaliação no currículo cultural se caracteriza pelo registro das ações didáticas desenvolvidas, seguido da reflexão sobre os mesmos resultando no replanejamento e devolutivas para educandos. Também se concretiza nos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas ou a partir delas.

Uma vez que o mapeamento diagnosticou a cultura de chegada, os registros elaborados pelos docentes facilitam a identificação das insuficiências e



alcances das atividades de ensino desenvolvidas. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados assinalam a necessidade de planejar e desenvolver novas atividades de ensino (NEIRA, 2011a, p.159).

Somos levados, pelo que apresentamos acima acerca do currículo cultural de Educação Física, à importância do “desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no entendimento do próprio processo de construção da sociedade” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 246).

Diante de uma sociedade injusta, defender o currículo cultural de Educação Física, significa tematizar uma diversidade de práticas corporais de modo a valorizar grupos que produziram significados inseridos tanto nas práticas corporais mais difundidas (voleibol, basquetebol, ballet, por exemplo) como naquelas pertencentes de modo geral aos grupos com menor representação tanto no contexto social como escolar (funk, jogos eletrônicos, esportes radicais). Significa também contribuir para a formação de identidades solidárias (NUNES; RÚBIO, 2008).

Destacamos, a título de ilustração, a produção, mesmo que incipiente, de um grupo de professores e de pesquisadores que buscam inspiração nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo crítico. Estamos nos referindo ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O conjunto de propostas desses educadores indica discussões sobre relações de poder no currículo das escolas, bem como contribuições aos debates sobre, cultura corporal, mídia, gênero, etnia, formação de professores, identidade docente, pedagogia, etc. O acervo constitui-se de inúmeros relatos de prática pedagógica desenvolvida em escolas do Ensino Básico, dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como, livros e artigos científicos<sup>15</sup>.

Apontamos que as pesquisas, estudos e a prática pedagógica dos componentes do grupo, basicamente, giram em torno de escolhas de temáticas vinculadas às práticas corporais com o propósito de: investigar e interpretar a relação entre o local e o global; reconhecer as identidades e os artefatos culturais; interpretar a linguagem corporal considerando que os discursos validam certos modos de ser e negam outros; hibridizar e produzir novas significações bem como outros produtos culturais.

É deste lugar, de professor e de pesquisador, que encontramos espaços para problematizar o currículo, sem jamais buscar seu significado último.

---

<sup>15</sup> Todos os textos podem ser acessados em: [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br).

## 2.4 O Currículo de Educação Física na rede municipal de São Paulo

Ao longo da carreira profissional, testemunhamos, a cada mudança de governo, movimentos de reforma no sistema educativo municipal bem como variada produção de material explicitando programas e diretrizes.

Retomando as preocupações com nosso objeto de estudo, entendemos ser necessário estabelecer um limite e revisar os textos curriculares institucionais que foram produzidos nos anos de 2006 e 2007 com finalidade de nortear a prática pedagógica dos professores de Educação Física: REF e OCEF.

Não obstante ao nosso foco de pesquisa relacionar-se ao contexto da prática pedagógica do professor de Educação Física, na intenção de evidenciar relações entre os níveis global e local, apresentamos, na discussão que segue aspectos do contexto de influência e do contexto de produção de texto<sup>16</sup> que a nosso ver influenciou a política da SME - SP empreendida na gestão Serra/Kassab.

Candau (2001) aponta que para além das mudanças/reformas/reorientação curricular há, muitas vezes, um discurso legitimador de um projeto político-ideológico de caráter neoconservador.

Segundo a autora, a construção desse discurso ao instituir o diagnóstico do sistema educacional: escolas ineficazes, práticas pedagógicas desatualizadas e ineficientes, docentes pouco preparados, falta de tecnologia etc. também insere o sentido da educação na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado.

O argumento estrutura-se de forma objetiva: se a escola não é capaz de desenvolver nos alunos as competências exigidas de um trabalhador eficiente, faz-se necessário consultar quem sabe. A ideia é que currículos escolares passem a ser delineados na lógica do mercado e na dinâmica do produto e do lucro.

Neste cenário, o Banco Mundial, privilegiando o papel dos especialistas e consultores internacionais, oferece uma proposta orgânica, uma ideologia e as seguintes estratégias para melhorar a qualidade dos sistemas educativos: investimentos na ampliação do ano escolar, no

---

<sup>16</sup> Estamos nos referindo a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen J. Ball.

reforço do dever de casa, na oferta de livros, na formação dos professores estimulando educação à distância além de valorização dos sistemas de avaliação da qualidade das escolas e dos mecanismos de monitoramento e difusão dos resultados. (CANDAUI, 2001). Não é de estranhar-se, portanto, o fato de o Banco Mundial exercer uma notável influência na construção da homogeneidade discursiva das políticas educativas do continente.

Vasconcelos (2012), contribuindo com a discussão, aponta que a Conferência Mundial de Educação, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi decisiva na definição de propostas para a educação básica. Resultando deste evento, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, explicitou a necessidade de melhoria da qualidade da educação vinculada à implementação de sistemas de avaliação do desempenho escolar.

Por sua vez, o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, propôs uma educação direcionada para: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Podemos inferir, a partir daqui, uma política global para educação que encaminha soluções semelhantes para diferentes países em relação aos problemas educacionais. “Na ótica dos empresários não se tratava apenas de uma reforma curricular pretendia-se repor a função social da educação e da escola destituindo-as de seu caráter público” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 223).

Articulado com a política internacional, no Brasil, diversas mudanças relativas à gestão pública da educação foram protagonizadas pelo governo federal, a partir da década de 1990. O Estado, assumindo características reguladoras e fiscalizadoras, impetrou nova configuração na definição de metas em busca de uma educação de qualidade.

No ano de 1993, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos: traçou um diagnóstico, em específico, da situação do ensino fundamental e delineou perspectivas para o enfrentamento do analfabetismo e dos obstáculos pertinentes à universalização do ensino.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente, mantendo o Plano Real, um programa de estabilização econômica que conteve a inflação elevada e proporcionou o crescimento econômico do Brasil. No âmbito educacional, A LDB nº 9.394 de 1996 reafirmou um sistema nacional de avaliação e, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 projetaram as bases da educação escolar.

Nos anos mais recentes, das ações que incidiram sobre a educação, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O PDE lançado pelo MEC em 2007, embora ainda estivesse em vigor o Plano Nacional de Educação (2001-2011), buscou estabelecer conexões entre a avaliação, financiamento e gestão. O FUNDEB foi aprovado em 2006, substituindo o FUNDEF. Por sua vez, o IDEB criado em 2007 tem se mostrado como indicador de qualidade, medindo o desempenho do sistema (escolas e redes de ensino), por meio de exames padronizados e indicadores de fluxos (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), numa escala que vai de zero a dez. Ademais, tem permitido estabelecer metas e monitorar seu alcance.

Paralelo ao lançamento do PDE foi promulgado o Plano de Metas “Compromisso de Todos pela Educação”: um movimento da sociedade civil formado por educadores, organizações sociais, empresas, especialistas em Educação, pesquisadores, empresários, gestores públicos e outros interessados com a melhoria da escola pública no Brasil. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011) “o ponto central dessa estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade” (p. 234). De fato o que se pretendeu foi a difusão de uma concepção de gestão educacional baseada nos princípios do gerencialismo. Como comentamos em capítulo anterior, a partir de Ball (2005), o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais.

Para verificar a evolução dos índices da Educação, foram definidas pelo movimento “Compromisso de Todos pela Educação”<sup>17</sup> cinco metas, que passaram a ser monitoradas ano a ano. Em 2012, o documento “De olho nas metas”<sup>18</sup> apresentou o quinto relatório de monitoramento. Assim, a partir dos mecanismos instaurados, passou ser possível acompanhar a distância, o que acontece nos estados e municípios. Nos termos de Ball (2005), o que ocorreu foi a produção de uma *cultura da performatividade* uma vez que o Estado pode estabelecer metas a serem cumpridas, comparar e controlar se as escolas estão alcançando-as ou não.

Em consequência deste contexto das políticas, pode-se verificar uma tendência à centralização de tomada de decisões sobre o que deve ser ensinado. Assim, as reformas implementadas na educação brasileira abrangeram a organização escolar, a redefinição dos currículos, os processos de avaliação, gestão e financiamento. Observou-se também o aumento proposital da responsabilização das gestões municipais pelo padrão da oferta educativa. Esses mecanismos de *accountability* (responsabilização) reorientaram a gestão da educação ao longo das duas últimas décadas e vêm permeando o cotidiano da escola e da

---

<sup>17</sup> Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)

<sup>18</sup> Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos pela Educação.

prática docente. No campo da Educação Física Escolar, ocorreu um deslocamento de atividade complementar a componente curricular obrigatório “cujos objetivos, conteúdos e avaliação, passaram a fazer parte do debate educacional mais amplo” (NEIRA, 2007, p. 43).

No que tange ao cenário educacional da cidade de São Paulo, no período em que foi produzido o material de orientação para professores, REF (SÃO PAULO, 2006) e OCEF (SÃO PAULO, 2007), observamos uma reorientação curricular ajustada às demandas do panorama mais geral das políticas.

Em 2006, o prefeito de São Paulo, José Serra, renunciou ao cargo para se candidatar ao governo do estado. Em seu lugar, Gilberto Kassab assumiu o cargo no dia 31 de março do mesmo ano. Mantendo continuidade no processo educacional, o Secretário da Educação Alexandre Alves Schneider estabeleceu o Programa “Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento” e estipulou como prioridade de ensino, a formação de uma comunidade de leitores e escritores.

Envidando esforços necessários, buscou-se avançar no processo de ensino e aprendizagem bem como no processo formativo dos professores da rede paulistana. A expectativa da gestão municipal era de que professores de todas as áreas do conhecimento abordassem as práticas de leitura e escrita, comprometendo-se com um melhor desempenho de seus alunos na leitura e produção de textos.

Os documentos sugerem que o professor ao planejar seu trabalho, contemple os gêneros textuais mais presentes em sua área de conhecimento e leve em conta não apenas os objetivos da área e as finalidades do PPP da unidade educacional, como também os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na escola e os resultados obtidos nas avaliações externas (Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp).

Ressaltamos que assim que os documentos oficiais chegaram às unidades educacionais, muitos professores de Educação Física desconfiaram que a proposta desvirtuaria a característica do componente no âmbito escolar. Entenderam inicialmente que deveriam ensinar os alunos a ler e escrever.

É certo que os professores de Educação Física não têm (ainda) que se preocupar efetivamente com as avaliações externas, uma vez que o desempenho dos alunos relativo a este componente curricular não se configura como aspecto interessante do ponto de vista do sistema avaliativo. Se bem que, a dimensão que vem tomando os discursos sobre avaliações em grande escala, não demora a deslocar o sentido da avaliação como etapa do currículo para outro, como definidora do currículo. Caso isso ocorra, muitas questões e reflexões podem

atingir o que os profissionais da área defendem como sendo o papel social da Educação Física.

Esclarecemos que a proposta curricular para a área de Educação Física nos dois documentos já citados é fruto de um trabalho coletivo que envolveu a equipe da DOT – SME, especialistas da área de conhecimento representantes das universidades e professores da rede de ensino municipal, constituindo os chamados GRESP - EF. Em tal produção, destacamos o significado de “ler e escrever” em Educação Física, visto que esta questão aproxima-se da preocupação da política educacional com a melhoria da educação no município (e alcance dos índices do IDEB).

É possível perceber a descentralização da importância de ler, escrever e interpretar textos escritos para ler, escrever e interpretar o movimento. Tal descentramento significou a nosso ver uma “virada no jogo político”, uma vez que apresentou posicionamento favorável a um currículo cultural da Educação Física, ou seja, possibilitou a leitura dos significados presentes nas manifestações corporais, valorizando desta forma textos não hegemônicos.

Sendo assim, o currículo de Educação Física da rede paulistana explicita que “ler e escrever” é mais do que entender as palavras, trata-se de conceber o movimento humano como forma de expressar sentimentos, sensações, emoções e toda a produção cultural da humanidade. Isso significa que as pessoas, ao se movimentarem, expressam uma intencionalidade, comunicam alguma coisa, estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Assim, propôs-se que a leitura dos gestos característicos de cada manifestação da cultura corporal – dança, ginástica, lutas, esportes e brincadeiras - constituísse-se em verdadeiros textos.

Partindo do fato de que os gestos são universais, segundo o documento oficial, compreendê-los torna-se uma tarefa complexa porque sua diversidade é plástica, em constante transformação. Nessa perspectiva, a cultura corporal é considerada um campo de luta que expressa a intencionalidade comunicativa do movimento humano, na qual os gestos são os textos do corpo e, entendida como gênero, a linguagem corporal possui uma especificidade a ser interpretada.

Considerando que o currículo é sempre uma tensão entre o global e o local, o externo e o interno e entre o que é idealizado na política de governo e realizado na política da ação do professor na escola, resta-nos compreender como os significados vão se construindo na relação professor e aluno no âmbito das escolas.

Do material produzido pela rede municipal para área de Educação Física, extraímos, especificamente no tópico “Relatos de experiências”<sup>19</sup>, elementos que nos permitam identificar, nos projetos executados pelos professores participantes do GRESP - EF, indícios necessários para compreender a relação entre a prática pedagógica relatada e os pressupostos teóricos abordados. O que de fato pretendemos com esse recorte é apreender nuances de um currículo cultural de Educação Física em ação.

Cabe destacar que a herança de cursos formativos prescritivos para professores, baseados em “modelos”, leva-nos a acreditar que leitores mais apressados, ao acessar os documentos curriculares oficiais, detêm-se nos relatos de prática com o objetivo de encontrar pontos de apoio para o desenvolvimento da própria ação didática. Assim, a nosso ver, escrutinar tais registros justifica-se pela possibilidade de compreendermos as intenções normativas e orientações curriculares de Educação Física do ponto de vista da interpretação efetuada pelos professores participantes do GRESP - EF (professores autores das práticas relatadas) o que também poderá contribuir com nossas análises sobre a ação desenvolvida pelo sujeito de nossa pesquisa.

Os documentos em tela apresentam seis relatos de práticas de professores da rede municipal participantes do Grupo Referência: “Movimento Black e suas manifestações culturais”, “Por dentro do jogo”, “Nova leitura do mundo do futebol”, “Lutas nas aulas de Educação Física”, “Ginástica Artística” e “Lutas e Artes Marciais”. A leitura e interpretação dos relatos de prática permitiu-nos identificar:

- aspectos comuns no que se refere ao ponto de partida para o planejamento das aulas;
- adequação às características da comunidade escolar;
- diversificação de atividades didáticas;
- preocupação com o desenvolvimento da competência leitora e escritora;
- coerência com os encaminhamentos de natureza política e pedagógica disseminadas pelo currículo cultural.

Foi possível apreender a importância de coletar informações acerca do patrimônio da cultura corporal presente na comunidade e no universo cultural dos alunos. No currículo cultural da Educação Física tais ações equivalem a de mapear as práticas corporais que os alunos vivenciam ou conhecem. Contrariando o que nos apresenta Torres Santomé (2008),

---

<sup>19</sup> São Paulo, 2006, p. 37 a 69 e São Paulo, 2007, p. 90 a 95.

nota-se, nos excertos que seguem, que as vozes ausentes começaram a fazer barulho nas escolas.

Escolhido o tema do projeto pedagógico da escola, “Cidadania em construção”, pensamos em organizar os conteúdos da área de Educação Física em conformidade com ele. A grande preocupação era envolver os alunos no planejamento de um projeto que aliasse os objetivos didáticos com as manifestações culturais daquela comunidade. Começamos desenvolvendo algumas atividades que poderiam atingir nossas expectativas. Mapeamos o bairro em busca de informações sobre as manifestações culturais existentes na comunidade local. Para ampliar esse mapeamento, solicitamos aos alunos que respondessem a questões como: quais práticas corporais são realizadas na comunidade em momentos de lazer? Quais são os espaços disponíveis para essas práticas? De quais atividades mais gostam e participam? Em quais momentos? As respostas trouxeram-nos a possibilidade de evidenciar as práticas mais comuns e, assim, planejar a temática a ser investigada (SÃO PAULO, 2006, p. 37).

Depois, de uma roda de conversa, perguntamos o que eles entendiam por luta. Verificamos nas respostas, e até em alguns gestos, que luta e briga tinham o mesmo significado, ou seja, para eles luta era “dar porrada”, “dar socos e pontapés”, valendo até “xingamentos”. Ao questionarmos quem praticava algum tipo de luta, apenas dois alunos apresentaram-se, dizendo que lutavam capoeira. Indagamos se na capoeira aconteciam os tais “socos, xingamentos e porradas”. Os alunos responderam que a capoeira apresenta movimentos específicos e que “tem que ter muito respeito” (SÃO PAULO, 2006, p. 62).

Dando continuidade à leitura dos relatos, percebemos que, à medida que se deu a coleta de informações, coube ao professor, atento aos saberes dos alunos e ao contexto da comunidade, organizar as atividades de ensino levando em conta a diversidade presente, o que não é nada simples, visto que a escola tende ao monoculturalismo, “por meio da transmissão dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão” (GRIGNON, 2008, p. 182). No que segue, temos exemplos extraídos dos relatos de práticas.

Os alunos foram estimulados a experimentar os movimentos da ginástica Artística recordados pelos colegas [...]. A cada experiência, seguiram-se muitas tentativas por parte de cada aluno. Foram explorados diversos gestos: estrelas, rodantes, saltos, saltitos, giros, vela, ponte, parada de três apoios, parada de dois apoios (com ajuda e na parede) etc. (SÃO PAULO, 2007, p. 91).

Fizemos, os alunos e eu, as adaptações necessárias nas regras oficiais para que ficassem adequadas à turma. Os jogos foram disputados em melhor de três sets de 25 pontos. Também ficou estabelecido o local em que cada um podia dar o saque: um lugar predeterminado por eles mesmo, marcado no



chão da linha dos 3 metros até a linha de fundo da quadra. Após a mediação, criamos um regulamento bastante simples, mas, naquele momento, de grande significado (SÃO PAULO, 2006, p. 47).

Chamou-nos particular atenção a quantidade e variedade de atividades pedagógicas promovidas no desenvolvimento de cada projeto relatado. Para além do diálogo com o repertório da cultura corporal que os estudantes trazem à escola notamos destaque às atividades de ensino com objetivo de aprofundar e ampliar os saberes iniciais. Diferentemente do que estamos acostumados a presenciar, tanto as atividades mais “práticas” de jogar, dançar, saltar, lutar etc. como as de pesquisa, debates, entrevistas, observação, foram igualmente valorizadas. Vejamos:

[...] os alunos começaram a criar uma coreografia e a discutir a respeito do figurino relacionado ao movimento adequado às condições deles, tencionando a apresentação da dança na escola. Esse processo foi complementado com a seleção das músicas e formas de expressão que comunicassem ideias e sentidos (SÃO PAULO, 2006, p. 40).

Em outra ocasião, discutimos a existência de diferentes tipos de futebol, tais como o de campo, o americano, o de salão e o de botão, e, na sequência, optamos por uma vivência do futebol de botão. Alguns se interessaram, outros não, mas todos experimentaram. Quem estava esperando ia assistindo e dando palpites ou aprendendo; em certo momento, muitos sentiram necessidade de conhecer as regras e quem detinha tais informações as registrava em um *flip sharp* colocado à disposição dos alunos. Observamos, com esse trabalho, que alguns dos alunos com dificuldades em praticar o jogo na quadra conseguiram destacar-se. Tal qual a ocasião de ensino ofertado pelos mais habilidosos no jogo de quadra, os praticantes do futebol de botão entusiasmaram-se com a oportunidade de ensinar os (SÃO PAULO, 2006, p. 56-57).

Em relação ao desenvolvimento da competência leitora e escritora, finalidade que desencadeou toda a reorientação curricular da rede municipal de São Paulo, é lícito afirmar que a proposta de ensino na Educação Física, apresentada no tópico “relatos de experiências” aproxima-se tanto da diretriz oficial e das expectativas de atendimento às práticas de leitura e escrita quanto das especificidades do componente curricular na perspectiva do currículo cultural.

Em detrimento de currículos que visam à melhoria dos aspectos motores e à promoção da saúde, apreendemos propostas que, por sua natureza dialógica, agregam a incerteza, a problematização e a reconsideração. Os exemplos abaixo indicam novas possibilidades de trabalhar com a “Capoeira” e com a “*Black Music*”.

Tomando como referência todas as modalidades conhecidas e os conhecimentos adquiridos durante o roteiro de análise do filme, os alunos elegeram uma modalidade ainda não estudada, mas por todos conhecida, a Capoeira, para realizar um estudo mais aprofundado. Para tanto, o professor organizou três oficinas práticas e convidou um professor de capoeira do bairro para fazer uma apresentação e relatar alguns conhecimentos sobre o histórico dessa prática corporal. Na sequência, o professor distribuiu para os alunos algumas das letras das cantigas que animam as rodas de capoeira e estimulou os alunos a cantá-las, interpretar seu conteúdo e, seguida, gingar conforme o ritmo das canções (SÃO PAULO, 2007, p. 95).

Para cada observação relatada pelos alunos, discutíamos se a análise do significado de alguns gestos coincidia com a intenção comunicativa do sujeito autor do movimento. Ao final, questionamos acerca da possibilidade da construção de um texto que retratasse a dança e sua intencionalidade. Antes de dar significado à dança, oferecemos aos alunos um texto que abordava a dança como forma de linguagem. Essa leitura possibilitou novas descobertas. Os alunos puderam inferir que a dança é uma “linguagem” com a qual podemos comunicar emoções, ideias, estado de espírito, histórias e que ela abrange a imaginação humana, registra nossos feitos e nos identifica com o local onde vivemos. Então, eles optaram por continuar a fazer gestos de provocação entre grupos de meninas e meninos pautados em suas referências a respeito do modo como as gangues se confrontam em espaços urbanos. Diante dessas definições de papéis sociais, pudemos questionar as representações que esses grupos culturais (meninos e meninas) têm de si mesmos (SÃO PAULO, 2006, p. 41).

A partir da leitura e interpretação do texto oficial, com foco mais específico nos relatos de experiências, identificamos um discurso pedagógico de valorização à diversidade cultural e produção da diferença, bem como, de possibilidades de construção e reconstrução de saberes. Contudo, avaliamos que é necessário avançar no que diz respeito a uma pedagogia capaz de problematizar as condições políticas, sociais e econômicas que continuam favorecendo certas culturas em detrimento de outras. De qualquer forma, consideramos que um passo importante foi dado pela política educacional da cidade de São Paulo.

Ademais, como França (2011), apreendemos no documento oficial um chamamento à responsabilidade dos professores da rede municipal paulistana para a construção de um currículo de Educação Física contra-hegemônico.

Os/as professores/as de Educação Física estão sendo convidados/as pelo documento oficial (currículo prescrito), a desenvolverem práticas pedagógicas pautados num campo teórico (Estudos Culturais e multiculturalismo crítico), que se interessa na desconstrução de qualquer forma de discriminação ligada a classe, a gênero, sexo, etnia, preferência sexual, local de moradia, religião etc., por meio de ações que valorizem o direito à diferença e o respeito ao Outro, numa lógica que problematize os fatores responsáveis pelas injustiças de qualquer ordem (p. 140).

Cabe lembrar que participamos ativamente das ações de SME/SP e nesta condição, passados alguns anos e várias releituras da produção coletiva, consideramos que o comprometimento dos professores participantes do GRESP - EF resultou na visibilidade de um currículo para a Educação Física que, diferente de tantos outros, buscou aproximação com o contexto das escolas e com o patrimônio cultural corporal dos alunos com vistas a uma sociedade democrática. Contudo, reconhecemos como Eto e Neira (2014), que nem sempre os educadores encontram condições para submeterem as diferentes propostas curriculares “ao crivo necessário para delas abstrair o projeto de cidadão pretendido” (p. 10).

Acrescentamos que hoje mais do que antes, temos o interesse de acompanhar o trabalho do professor de Educação física no espaço escolar – o currículo em ação. Reconhecemos que a prática pedagógica é investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a luta com expectativas e requisitos contraditórios. Neste sentido, a política de formação deve estar atenta às condições e as possibilidades dos educadores.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As mudanças que vêm ocorrendo no campo social, político e educacional influenciam o campo curricular e as diferentes formas de pensar a formação dos sujeitos. Nos últimos vinte anos, houve uma transferência de competências educacionais dos entes centrais do sistema para os poderes locais e em direção à sociedade (mercado, sociedade civil), coincidindo com a dinâmica estabelecida para os processos de descentralização política e administrativa do Estado (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012).

Este contexto político descentralizado, no qual a ação pública estatal redefine suas formas de intervenção no âmbito social e educacional, somado ao quadro apresentado nas sessões anteriores (mudanças nos contextos locais e globais; reformas educacionais; novas subjetividades profissionais; diversidade cultural etc.), levou-nos a refletir sobre a adequação da formação docente às necessidades, das agendas políticas, de materializar reformas educacionais e programas de reorientação curricular.

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa - analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME-SP, no período de 2006/2013, significa sua prática pedagógica - apresentamos, no que segue, alguns aspectos de ações formativas endereçadas aos educadores e o diálogo travado com autores que apontam para as mudanças nas práticas pedagógicas a partir de propósitos formativos.

Consideramos, em primeiro lugar, que as pressões do mundo do trabalho e a constatação dos precários desempenhos escolares movimentaram as políticas públicas na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes. Em segundo lugar, que os cursos de formação inicial de professores não têm propiciado uma adequada base para atuação profissional (GATTI, 2008). Acrescentamos, ainda o fato de que projetos de formação docente têm atraído atenção de diferentes setores da sociedade pela possibilidade de obtenção de lucros e de controle das finalidades educacionais.

Diante das constatações acima, “é comum que governantes convoquem a formação contínua como ‘solução mágica’ para melhorar o aproveitamento dos alunos, sempre sob a alegação de que os professores são mal formados” (LIPPI, 2009, p. 74). Entendemos que a formação de professores se dá continuamente. Inicia-se antes mesmo do ingresso na graduação, intensificando-se em propostas profissionais formativas e para além destas, em atividades sociais diversas. Contudo, programas com vistas à atualização de conhecimentos e práticas profissionais dos educadores vêm caracterizando-se como: formação permanente,

formação contínua, formação continuada, formação em serviço<sup>20</sup>. A nosso ver, mais importante do que o termo utilizado é a atenção aos objetivos e concepção do papel de professor a que cada proposta se associa.

### **3.1 “Novas” exigências para as ações formativas**

Especialmente nas redes públicas, o discurso da atualização e da necessidade de renovação implicou uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. O discurso da necessidade de melhor preparar o professor está por um lado alinhavado com a desqualificação dos cursos de formação inicial e, por outro, com a necessidade de melhoria da qualidade de ensino.

A título de exemplo de como vem sendo avaliada a formação inicial para professores, destacamos o apontamento de alguns autores, dentre eles Rodrigues (1998) sobre o fato das licenciaturas em Educação Física preocuparem-se demasiadamente com a formação técnica derivada do conhecimento científico. Em contrapartida, minimizarem os conflitos, de natureza diversa, que surgem na ação pedagógica e que por sua vez exigem muito mais do professor do que seu conhecimento sobre as técnicas.

Precisamos nos manter atentos ao argumento acima utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores. “Trata-se do argumento da incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (SOUZA, 2006, p. 484).

Cabe lembrar que o discurso das competências está presente na legislação brasileira: na LDB e nos PCNs. A inclusão do termo competências, nesse contexto, “revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada” (CUNHA, 2013, p. 616).

Gatti (2008) pondera que a educação continuada foi colocada justamente como aprofundamento e avanço nas formações dos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais. Inicialmente, a LDB nº 9.394/96 respaldou e redistribuiu as responsabilidades quanto a essa formação. Na sequência, as

---

<sup>20</sup> Ao longo do capítulo, mantemos os mesmos termos utilizados pelos autores referenciados.

iniciativas sucessivas na esfera pública, instituíram regulamentações assegurando aspectos mínimos de qualidade. Finalmente, observou-se a emergência de uma regulamentação mais clara e específica relativa a projetos de cursos de especialização e de formação a distância.

A formação contínua de professores tem sido apresentada por instituições públicas e privadas. O Ministério de Educação (MEC), de forma evidente, marca presença. Seus programas de alfabetização (letramento) e ensino de Português e Ciências acompanharam o processo de universalização da década passada. Diante das novas exigências para formação continuada de professores, o governo federal apresentou recentemente a Plataforma Freire<sup>21</sup>, cuja oferta se dá na modalidade de educação à distância (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012).

Gatti (2008) aponta para dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no Estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolvido por universidades e agências capacitadoras.

Ambos os programas, financiados com recursos do Banco Mundial, apresentaram algumas características comuns como o envolvimento de instituições de ensino superior e a divisão do Estado em polos de formação. “Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos” (GATTI, 2008, p. 60). Diante desta variedade, interessa-nos apreender dados que apontem para o impacto de propostas formativas no cotidiano profissional do professor. Particularmente, nossa preocupação quanto à criteriosidade dos processos formativos dirigidos aos educadores, incide nos modos de ressignificação da ação didática.

Rodriguez e Vieira (2012) advertem que o modelo de formação individualizado e transmissivo, apresentado para professores da região metropolitana de Campinas, acarretou em pesadas críticas, sendo considerado inclusive como motivo do insucesso dos investimentos em formação de professores nas últimas reformas educacionais.

Como se pode observar, as ações formativas que objetivam capacitar o professor pautam-se na ideia de que é preciso habilitá-lo e convencê-lo a fazer algo elaborado por outrem. Este modelo formativo descaracteriza os saberes do educador bem como o contexto no qual ele atua. Atribui, a esse profissional, o papel de mero executor.

---

<sup>21</sup> portal.mec.gov.br

Discutir formação docente passa pelo respeito a princípios técnicos, éticos e políticos. Ou melhor, é importante considerar, para fins de propostas de formação contínua, as ações e as intenções do professorado. Assim, como não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, tampouco falaríamos em formação permanente de professores como um fenômeno isolado da formação política (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000, p. 76).

Nesta perspectiva, reconhece-se o professor como um sujeito que se constitui a partir das experiências vividas, dos contextos nos quais participa, enfim, a partir de sua concepção de mundo e de sociedade. Como foi visto em capítulo anterior, o professor de Educação Física traz para a ação profissional aspectos híbridos de suas experiências anteriores à graduação e sua aprendizagem adquirida com seus colegas professores e com seus alunos nas escolas. Advém daí a necessidade de valorização da formação contínua a partir do contexto de trabalho, da experiência profissional e da possibilidade de tomada de decisão por parte do coletivo de professores.

Corroborando, Gatti e Barreto (2009) observam que propostas inspiradas no conceito de capacitação cederam lugar a um novo paradigma mais centrado no potencial de autocrescimento do professor e no reconhecimento de uma base de saberes já existentes no seu cabedal de recursos profissionais. O protagonismo do professor passou a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada.

Imbernón (2009) denuncia o sistema de formação padrão baseado em treinar o professor, oferecendo-lhe quase exclusivamente cursos sobre didática. Neste modelo, é o formador quem seleciona as atividades para alcançar os resultados esperados. A base científica dessa forma de tratar a formação permanente é a racionalidade técnica que apresenta ações generalizadoras para os diferentes contextos educativos. Para o autor, com esse pensamento, tem-se a ilusão de que, “mudando o professorado por igual, também se modificariam a educação e suas práticas, sem levar em conta a idiosincrasia das pessoas e do contexto” (p. 51).

Cabe a ressalva que durante as últimas décadas abriram-se importantes brechas nessa pedagogia do subsídio e da dependência. A transmissão de conhecimento de forma tradicional (textos, leituras etc.) entrou em crise e apontou para a necessidade de modelos mais participativos na prática da educação.

A partir de tais constatações, Imbernón (2009) afirma que a formação permanente do professorado deve gerar verdadeiros projetos de intervenção. Significa, segundo ele, privilegiar a reflexão sobre a prática; criar redes de inovação e possibilitar intervenção direta do professorado na formação a partir das necessidades percebidas pelo coletivo.

Nestes termos, espera-se a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime do contexto das instituições educativas e da ideia de que o professorado pode gerar conhecimento pedagógico e questionar práticas uniformizantes.

Faz-se necessário que novas propostas se estruturam a partir de temáticas advindas da ação cotidiana com o objetivo de articularem-se às necessidades definidas na escola. Tal encaminhamento requer o papel construtivo e criativo de cada um no processo de planejamento e decisão, valorizando o diálogo, o compromisso e a colaboração (IMBERNÓN, 2009).

O processo em colaboração pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e produzir dinâmicas contextualizadas, uma vez que prioriza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo, a partir da análise e discussão. Entretanto, para que mudanças ocorram na ação didática propriamente dita, cabe lembrar primeiramente que as estruturas organizativas escolares não foram concebidas para favorecer o trabalho colaborativo. E em segundo lugar, que a prática educativa muda apenas quando o coletivo de professores quer modificá-la e não quando o formador diz ou apregoa.

Pelo encaminhamento dado às questões da formação do professorado, é imprescindível que o processo transite para uma abordagem mais transdisciplinar e que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual ele vive e que o envolve. Tudo isso implica em uma organização de propostas formativas em continuidade e atenção especial à diversidade no modo de pensar e de agir dos professores. Cabe aqui pensar no papel de autoria do professor.

Cunha (2013), como contraponto ao sentido dado pelas políticas neoliberais ao termo ‘competências’, aponta a tendência nos estudos de formação de professor, em reconhecer que o “professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria” (p. 620).

Contudo, Imbernón (2009) registra algumas barreiras que precisam ser transpostas para que a formação permanente produza melhores resultados na educação e em suas práticas, assim como na valorização do magistério:

- falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente;
- dificuldade de participação de muitos professores nas ações de formação e horários inadequados para a formação;
- modalidades formativas ditas de caráter grupal, na verdade dirigem-se ao indivíduo;



- contradição existente ao estabelecerem-se alguns princípios de discurso teórico indagativo e discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente;
- falta de formadores ou assessores;
- formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas;
- processo de formação voltado à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação;
- formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação.

Concordamos que é preciso rever as proposições para a formação contínua, atentos aos limites que se interpõem entre objetivos das mesmas e as reais condições de trabalho do professorado. Consideramos a necessidade de rever as condições tanto de participação de professores nos cursos ofertados como de acompanhamento e avaliação por parte dos setores responsáveis pela contratação dos mesmos, principalmente, quando do uso de verba pública. Ademais, precisamos considerar que a formação no local de trabalho facilita a participação de grande parte dos professores, favorece a integração e a contextualização e, por fim, assegura a valorização dos profissionais da Educação (BRASIL, 1996).

Atento à discussão, Fusari (1996) conceitua a formação contínua como a formação profissional no local de trabalho e a partir dele. Este processo tem necessariamente, como fio condutor, a prática profissional em permanente processo de transformação. Desencadeia possibilidades de crescimento pessoal e profissional do educador e propostas de produção de conhecimentos na área. Em linhas gerais, para o autor, a formação contínua “subsiste com um ‘currículo’ em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor” (p. 159).

Enfim, o autor afirma que qualquer projeto realizado na escola ou em outro local deve assegurar condições específicas.

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos. Que os saberes advindos de suas experiências sejam valorizados; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam, e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 1996, p. 170).

Nos locais de trabalho, em centros de formação ou mesmo via web, propostas de formação contínua de professores têm sido desenvolvidas por instituições públicas e privadas.

Para organizar um currículo de formação contínua, a universidade, inicialmente, entrou no processo como a “dona do saber”. Em seguida, o diálogo com a Educação Básica fluiu melhor, mas não sem problemas. Mais recentemente, o ponto de partida das políticas, programas, projetos e ações tem sido a escola. Às secretarias de educação cabe coordenar, acompanhar e financiar os programas e projetos e, às universidades, uma articulação mais profícua entre extensão-pesquisa-docência e as necessidades de formação contínua de educadores (FUSARI, 1996).

O que podemos apreender, através do que até aqui se expôs, é que há um conjunto não desprezível de ideias sobre processos de formação de professores e de alternativas já experimentadas nos sistemas de ensino, por iniciativa dos diversos níveis de governo. O que não conseguimos levantar foram dados sistemáticos de acompanhamento e de avaliação das ações desenvolvidas. “Não se dispõe, ainda, de avaliações de seguimento posterior aos programas públicos implementados: ou seja, o que se consolidou em novas práticas no chão das escolas” (GATTI, 2008, p. 64).

Ampliando a discussão, Estrela (2001) afirma que do muito que se publica em todo o mundo acerca de formação contínua, decepciona o número “relativamente reduzido de estudos descritivos, explicativos ou interpretativos que originem um corpo científico minimamente consistente que vá para além das nossas crenças e do discurso retórico sobre a formação” (p. 28).

Em meio à complexidade dos tempos atuais, em que correntes do pensamento tendem a pôr em evidência o valor da linguagem enquanto processo de construção e limite do nosso mundo, a autora afirma que diferentes discursos têm permitido uma inteligibilidade diferente do fenômeno formativo e questionado algumas das nossas crenças mais enraizadas. Refere-se aos discursos: científico, reflexivo, oficial e o dos formandos.

O discurso científico é resultante das pesquisas que têm por objeto a problemática docente. Tende a valorizar as interações do professor com os contextos institucionais e sociais do seu trabalho e a valorizar as práticas que favoreçam a autonomia e a assunção de um projeto profissional. Ao mesmo tempo, tem apresentado as dificuldades de uma formação que satisfaça os seus destinatários, sobretudo no que diz respeito à difícil articulação entre teoria e prática.

O discurso reflexivo apresenta-se igualmente como discurso científico. Reúne os textos que partem de uma seleção pontual de resultados da investigação empírica e tendem a generalização. Traz, segundo a autora, efeitos perversos sobre a formação:

- um discurso generalista e universalizante em manifesta contradição com o relativismo cultural;
- a reprodução de algumas das suas ideias-chave em *slogans* ou *chavões* geradores de equívocos conceituais (Ex: professor reflexivo, identidade profissional, proletarização, desqualificação, formação emancipatória);
- a desprofissionalização da função docente. Ao separar a racionalidade técnica da racionalidade prática não só não se considera o fato que muitas das investigações científicas das últimas décadas são realizadas dentro das escolas como se estabelece uma confusão entre o conhecimento científico e a utilização desse conhecimento por parte de quem tem o poder de torná-lo prescritivo;
- a tendência de substituir a investigação na prática pelo discurso reflexivo e especulativo sobre a formação. É preciso que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistemática do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal.

A linguagem das Ciências da Educação é apropriada pelo discurso oficial da formação para conferir uma aparência de seriedade e rigor às políticas educativas que se pretendem implantar ou criar a ilusão de que se pretendem implantar. Além disso, ao prescrever tantas funções ao professor, corre o risco de afastá-lo da função de organizador da aprendizagem, ou melhor, de construtor do currículo no seu sentido lato, quer em nível da sala de aula quer da escola. No entanto, a formação do professor em desenvolvimento curricular não parece ser uma preocupação dominante dos poderes públicos, parecendo remetê-la para uns tantos especialistas formados através do regime de formação especializada (ESTRELA, 2001).

Finalmente, o discurso dos formandos ou dos supostos beneficiários da formação constitui-se, muito frequentemente, em um discurso bastante estereotipado quer sobre as motivações para a formação, quer sobre as razões de satisfação ou insatisfação dela. Ressalve-se o discurso dos formandos que participaram em projetos de investigação-ação ou investigação-formação, muito mais reflexivos em relação às razões da sua satisfação e/ou insatisfação, o que pode indiciar que a formação exige tempo de reflexão e de maturação. Segundo a autora, o comentário dos professores, que se ouve nos corredores e nas salas de professores, “parece ser conotado com uma apreciação negativa da formação, apesar de emitido muitas vezes por quem, na hora da avaliação, não teve coragem de expressá-lo” (ESTRELA, 2001, p. 35).

Pela força que tem a linguagem na constituição da realidade de instituições que preparam os educadores para atuação profissional, Lippi (2009) apresenta uma reflexão sobre

a influência dos discursos neoliberais e pós-modernos na fundamentação das justificativas que apontam a necessidade de uma política sistemática de formação contínua de professores.

Segundo o autor, entre as disputas políticas, ideológicas e discursivas está a formação de professores, inicial e contínua, como constituinte do processo de adequação da educação escolar aos “novos” tempos. No caso, a política de formação contínua para preparar os professores da Educação Básica absorveu os discursos de flexibilidade, independência, responsabilidade, polivalência, iniciativa, tomada de decisão, comunicabilidade, capacidade de invenção/inação, cooperação e criatividade. Nesta perspectiva, o investimento na educação escolar e na formação dos professores foi ampliado para atender a lógica do capital, ou seja, para promover a inserção das pessoas no mercado de trabalho e aumentar as possibilidades de ascensão social individual.

A despeito do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, entre os neoliberais, a formação deixa de ser um direito do professor e passa a ser um dever. “Tal inversão é sentida pela força discursiva que atribui os fracassos do sistema escolar ao professor, o qual deve se preparar para realizar a tarefa que lhe cabe neste modelo social neoliberal” (LIPPI, 2009, p. 83).

A necessidade de compatibilizar as características da contemporaneidade com os processos formativos exige uma nova configuração das políticas de formação de professores. Significa debater e discutir possibilidades de políticas formativas que atinjam e mobilizem o coletivo da escola. Em outras palavras, faz-se necessário “abordar os modos pelos quais a linguagem e a cultura interagem com as experiências cotidianas e tornam-se poderosos determinantes da ação humana” (LIPPI, 2009, p. 209).

Nessa direção, Cunha (2013) afirma que se instalaram, a partir dos anos 2000, no campo da formação de professores, “as estratégias de narrativas culturais e a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional” [...]. Esta tendência considera a formação como um processo subjetivo, ou seja, compreende que “os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação” (p. 619).

Sendo assim, a formação de educadores, na perspectiva da reconstrução social, pode vir a desconstruir discursos que valorizam os interesses do mercado e a hegemonia de algumas concepções teóricas em que a fragmentação do saber e a manutenção de padrões tradicionais de valores têm lugar central.

Sem pretender a generalização, Gunther e Molina Neto (2000) buscaram compreender os significados dados pelos professores à formação oferecida pela Secretaria de Educação de

Porto Alegre e os possíveis efeitos desta na prática. Em relação às respostas fornecidas por grande parte dos professores de Educação Física entrevistados, destacam:

- a escola como o *locus* privilegiado de formação permanente;
- a revisão da prática pedagógica como um dos possíveis efeitos da participação nas atividades de formação;
- a formação oferecida como desencadeadora de uma série de questionamentos, reflexões e de reelaboração de práticas pedagógicas, embora nem sempre de forma direta;
- ênfase na necessidade e desejo de participação de forma mais efetiva em todos os momentos do processo formativo.

Enfim, foi possível observar um processo de mudanças de concepções e práticas pedagógicas. Muito embora, a participação em eventos de formação fora da escola, ressaltada pelos professores como oportunidade importante, perde muito de seu impacto quando eles retornam às suas unidades educacionais e não encontram um ambiente de discussão com seus colegas (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000).

A partir do diálogo com os autores, acima arrolados, remetemo-nos ao contexto de formação de professores de Educação Física da rede de escolas paulistanas, no período em que participamos mais ativamente, entre os anos 2009 e 2014.

Podemos afirmar, em relação ao trabalho realizado, que a finalidade das propostas formativas (cursos, seminários, encontros com professores) foi de apresentar e debater os pressupostos do currículo definido pela SME/SP para o componente curricular de Educação Física.

As atividades foram desenvolvidas tanto no espaço da própria Secretaria Municipal como em instituições educacionais de diferentes regiões da cidade. Nomeamos os locais de formação como polos, uma vez que recebiam professores de escolas distintas.

O trabalho foi desenvolvido por dois professores universitários contratados como assessores, uma assessora técnica da SME/SP e onze professores de Educação Física que atuam como titulares de cargo nas escolas da rede municipal. A metodologia utilizada nas propostas formativas mostrou preocupação em trazer o professor para o centro de todo o processo. Ademais, o próprio currículo debatido – o currículo cultural de Educação Física – traz como pressuposto a valorização de todos os envolvidos na ação pedagógica: professores, alunos e comunidade educativa.

Com a mudança na gestão municipal de São Paulo em 2013, as propostas em andamento foram finalizadas. Seguiu-se um período sem propostas formativas, até que, em meados de 2014 foram apresentados cursos com formatos e temáticas distintas das anteriores,

muito embora o material oficial de orientação aos educadores continuasse o mesmo da política anterior.

#### 4 NUANCES METODOLÓGICAS

Um pesquisador não está meramente interessado em ‘algo que funcione’, mas em entender como e por que. Isso significa querer entender ‘o que faz as coisas acontecerem em educação’. Significa enxergar nossas conclusões e explicações como provisórias e corrigíveis, para estarmos abertos a entender mais ampla e profundamente, e de diferentes perspectivas, as questões, os problemas e os desafios (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 19).

Compreendemos que, no âmbito da SME/SP, a política educacional concretiza-se: no Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental; nos documentos endereçados aos educadores com vistas à orientação didática e metodológica<sup>22</sup> e na prática pedagógica desenvolvida nas unidades educacionais.

Tal como Mainardes (2006), reconhecemos que a “política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (p. 52). Justamente pela possibilidade de tomada de decisão, frente às particularidades de cada contexto, ratificamos nosso entendimento de que o professor, para além dos nós que busca desatar cotidianamente na ação didática, torna-se coautor da política educacional.

A partir desse entendimento, elegemos o objetivo desta investigação: analisar como o professor de Educação Física, que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME/SP no período de 2006/2013, significa sua prática pedagógica. Nosso interesse, portanto recaiu sobre o currículo em ação.

Para dar prosseguimento à pesquisa, direcionamos ao professor os seguintes questionamentos: considerando sua ação didática, qual função social atribui à Educação Física na escola? Qual é o lugar da cultura corporal patrimonial no seu fazer pedagógico? Como concebe o objeto de estudo da Educação Física? Como realiza a seleção das expectativas de aprendizagem? Como desenvolve as atividades de ensino? Como avalia o processo educacional?

---

<sup>22</sup> Citamos como exemplo os documentos: REF (SÃO PAULO, 2006) e OCEF (SÃO PAULO, 2007).

## 4.1 A pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2006) chamam atenção para o fato de que em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. A ela podemos atribuir uma definição genérica: “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (p. 17). Afirmam ainda os autores que a pesquisa qualitativa consiste em práticas que transformam o mundo em uma série de representações.

Entendemos que cada prática interpretativa e a opção por uma ou por outra depende do que está disponível no contexto investigado e aponta para uma visibilidade diferente do mundo. Desta forma, por não possuir exclusivamente um conjunto distinto de métodos ou práticas, os pesquisadores poderão valer-se da análise semiótica, da análise da narrativa, do conteúdo, do discurso etc. Poderão aproveitar e utilizar as abordagens, os métodos e as técnicas da fenomenologia, da hermenêutica, da etnografia, dos estudos culturais, das entrevistas, da psicanálise entre outras.

Os investigadores qualitativos imaginam que tenham condições de aproximar-se mais da perspectiva do ator através da entrevista e da observação detalhada. Porém, fazem mais do que observar, eles desempenham um papel nessa história, comprometem-se com ela. Assim, novas histórias extraídas do campo serão escritas e refletirão o engajamento direto e pessoal do pesquisador com esse contexto histórico. Isso significa que “a competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 22).

Mattos (2001) aponta, no campo das pesquisas qualitativas, para a etnografia como um processo guiado, preponderantemente, pelo senso questionador do etnógrafo no qual, as técnicas são, em grande medida, formuladas ou criadas para atenderem a realidade do trabalho de campo. Trata-se de uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas.

Como nos lembram Vidick e Lyman (2006), tal qual os observadores do mundo, os cientistas sociais, também participam deste, visto que, suas observações são realizadas “dentro de um esquema mediado de símbolos e significados culturais oferecido a eles por aspectos de suas histórias de vida que eles trazem para o ambiente observacional [...] Neste sentido todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos” (p. 51).



Contudo, os autores alertam-nos que o envolvimento do observador com o “outro”, na prática, transforma-se na seguinte preocupação “em quais valores as observações devem se orientar? As escolhas parecem estar ou nos valores do etnógrafo ou nos valores do observado” (p.53).

A questão acima merece atenção uma vez que ao revermos a história dos métodos qualitativos empregados na pesquisa etnográfica, identificamos que a etnografia desenvolveu-se a partir da necessidade de explicar a existência desconcertante do “outro”, ou seja, a necessidade de explicar as origens, as histórias e o desenvolvimento de uma multiplicidade de etnias, de culturas e de civilizações (VIDICK; LYMAN, 2006).

A suposição inicial dos pesquisadores ocidentais em fins do século XIX era que os povos aos quais denominavam primitivos eram menos civilizados. Os missionários, confiantes em sua missão de civilizar o mundo, desprezaram as práticas dos “primitivos” a partir da perspectiva cristã. Num *continuum*, a história prosseguiu substituindo o relativismo moral por teorias da evolução social que explicaram o desenvolvimento dos povos a partir de três diferentes estágios: selvageria, barbárie e civilização. O “inconveniente fato de que todas essas culturas diferentes coexistiram no tempo” e, portanto, deveriam igualmente desenvolver-se, “foi descartado pela teoria da ‘evolução irregular’”, ou seja, “todas as culturas, exceto a da Europa Ocidental, haviam sofrido alguma interrupção em seu desenvolvimento” (VIDICK; LYMAN, 2006, p. 55). Destaca-se aqui a lógica eurocêntrica para explicar o processo.

Os autores supracitados acrescentam que após trinta anos do término da Segunda Guerra Mundial, “a tendência foi substituir o termo primitivo por outro: subdesenvolvido” (p. 57), tendo em vista a existência de poucos “primitivos” disponíveis para estudo devido ao fato de que países subdesenvolvidos dificultaram o acesso ao trabalho de campo, os antropólogos reorganizaram sua abordagem em relação à etnografia.

Além disso, a economia política americana e uma ordem social democrática assim como mudanças nas demais nações mundiais tornaram-se o padrão a partir do qual os cientistas sociais puderam avaliar o “avanço” da humanidade. Neste contexto, com o fim da Guerra Fria, despertaram os sentimentos nacionalistas e étnicos em quase todas as regiões do mundo. “Os etnógrafos encontraram-se em um fogo cruzado de valores incomensuráveis, porém concorrentes” (VIDICK; LYMAN, 2006, p. 57).

Acerca de períodos históricos mais recentes, Lankshear e Knobel (2008) destacam que os pesquisadores qualitativos foram atingidos por uma tríplice crise: de representação, de legitimação e de práxis nas disciplinas humanas. Implantados nos discursos do pós-

estruturalismo e do pós-modernismo esses três aspectos são codificados em múltiplos termos, tais como: a experiência vivida é criada no texto social escrito pelo pesquisador; os critérios tradicionais para a avaliação e interpretação da pesquisa qualitativa tornam-se problemáticos e por último, em consequência da constatação das duas crises anteriores, surge a terceira, em forma de questionamento: “é possível realizar mudanças no mundo se a sociedade é apenas e sempre um texto?” (p. 32)

Kincheloe e McLaren (2006), ao contrastarem as perspectivas deterministas com um “discurso da possibilidade”, afirmam que a pesquisa qualitativa no contexto dos interesses teóricos críticos ainda “ameaça derrubar regimes soberanos da verdade” (p. 281).

Desta forma, a história da etnografia como método para a coleta de dados leva-nos à compreensão de que não é possível explicar o outro, mas necessário entender a visão que as pessoas têm de si e do mundo em que vivem. Ressaltamos a relevância de entender como se constituíram as concepções de sociedade, educação, sujeitos, isto é, como as representações vão influenciando na formação dos significados ou das culturas.

Sendo assim, a presente pesquisa encaminhou-se no desafio de tecer as explicações provisórias. Para tanto, na perspectiva dos Estudos Culturais, inicialmente com Kincheloe e McLaren, (2006), em estreita articulação com nossos propósitos de investigação, passamos a detalhar as contribuições relativas às questões culturais na busca de compreensão acerca da produção de significados.

As culturas dominantes e as subordinadas empregam com eficácia sistemas divergentes de significado baseados nas formas de conhecimento produzidas em seu domínio cultural. Em consonância com os Estudos Culturais, a proposição é de se examinar não apenas a cultura popular, mas as regras tácitas que orientam sua produção. Segundo os autores imediatamente acima citados, o bombardeio de imagens eletrônicas estremece nossa noção pessoal de lugar e funciona como um mecanismo de controle nas sociedades ocidentais contemporâneas. Desta forma,

A chave para a pesquisa cultural contra-hegemônica bem-sucedida envolve: a) a habilidade de vincular a produção de representações, de imagens e de sinais da hiper-realidade ao poder na economia política; e b) a capacidade, uma vez que esse vínculo é exposto e descrito, de delinear os efeitos extremamente complexos da recepção dessas imagens e desses sinais sobre os indivíduos situados em várias coordenadas da raça, da classe, do gênero e do sexo na rede da realidade (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 286).

Significa que, como um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes contradisciplinar, que funciona dentro das dinâmicas das definições concorrentes da cultura, os Estudos Culturais estão comprometidos com as práticas sociais e as examinam em seus deslocamentos internos mediante forças políticas. Tendem a operar partindo do particular, do detalhe, para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais.

Grande parte do trabalho nos Estudos Culturais compartilha com outras formas de investigação qualitativa de um forte interesse no emprego de modos dialógicos, colaborativos e compostos de redação e de pesquisa para promover relações mais abertas e receptivas entre os acadêmicos e as comunidades com as quais eles trabalham (FROW; MORRIS, 2006, p.330).

Admitimos que a mídia de massa seja uma forma de educação por meio da qual determinados agentes culturais produzem formas hegemônicas de interpretar a realidade. Para este fenômeno, os autores empregam o termo pedagogia cultural. Sendo assim, consideramos a necessidade de uma leitura crítica dos textos que invadem milhares de lares todos os dias, a todo o momento, principalmente pela televisão. Destacamos que, estes textos midiáticos, como tantos outros, invadem também a vida dos sujeitos em nossas escolas.

Entre as leituras possíveis dos textos que instituem os modos de compreender o contexto em que vivemos, acessamos, por exemplo, aquele no qual a escola pública é representada diferentemente da escola particular: neste binômio, sabemos quem perde e quem ganha, no conceito de qualidade. Por sua vez, na lista de profissões, organizada pelo critério de prestígio social, a de educador, certamente não ocupa as primeiras posições. Enfim, estes discursos e outros como os de reforma curricular e de necessidade de melhorar a educação, que circulam também por outros meios (além da TV, revistas especializadas, propostas curriculares oficiais etc.), chegam de forma fragmentada aos professores, fixando significados de certos grupos sociais e conseqüentemente deixando seus efeitos nos modos como os educadores concebem o papel da escola e seu papel de educador.

Da mesma forma, os currículos de Educação Física, ao longo da história, foram representados diferentemente. Pautaram-se em concepções distintas e perseguiram finalidades até mesmo contraditórias. Prova disso é a preocupação da DOT/SME, nos últimos anos, com a política de formação de professores. Houve intenção concreta de fazer circular o discurso da Educação Física cultural, o qual pressupõe, entre outras questões, “o respeito e reconhecimento pela diversidade da produção cultural corporal” (SÃO PAULO, 2007, p. 41)

e a necessidade de conceber a função social do componente curricular de modo diferente do que vinha sendo colocado nas orientações oficiais que precederam tal proposta.

Resumidamente, podemos dizer que as práticas sociais se constituem a partir de diferentes textos e, por conseguinte, diferentes leituras são viáveis. Compreendemos o currículo como uma prática social. Sendo assim, reafirmamos a necessidade de interpretar os significados que circulam em torno do currículo de Educação Física, bem como, os mecanismos que os controlam.

Diante do exposto, buscando melhor interpretar o que faz as coisas acontecerem em Educação de modo a proceder à crítica social, apresentamos uma tomada idiossincrásica de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, inserida no campo dos Estudos Culturais.

Questionamos o argumento de que a escola é agência de reprodução social, econômica e cultural e a consideramos como um contexto de resistência e de produção no qual se vislumbra uma educação mais democrática. Neste sentido, atentos às temáticas relacionadas ao poder e às diferentes formas de interações entre os contextos e os sujeitos, centramos nossa atenção na escola, mais especificamente em torno do currículo de Educação Física em ação, conscientes da importância de estarmos abertos a diferentes perspectivas, problematizações e desafios.

Reconhecemos que as informações sobre os códigos e as práticas culturais podem ser obtidas de muitas maneiras. Todavia, interessa-nos explorar as forças que atuam na produção de conhecimento curricular do professor de Educação Física e de apreender os significados que ele coloca em circulação, aqueles com os quais ele negocia e os que ele simplesmente ignora. Para tanto, recorreremos à etnografia que entrecruzada com os Estudos Culturais e com o Multiculturalismo crítico coadunam com o objetivo do presente estudo.

Para Lankshear e knobel (2008), as decisões metodológicas tomadas de acordo com as questões de pesquisa também envolvem seleção. Fizemos uso das seguintes técnicas de coleta de dados: observação, interpretação da documentação institucional, entrevistas e a técnica projetiva para evocar informações de cunho cultural.

Cabe esclarecer que as pesquisas que envolvem a etnografia e que requerem gravações, em áudio ou em vídeo, de atividades e conversas são realizadas nos contextos que estão sendo estudados. Trata-se de captar pedaços da vida cotidiana, ou melhor dizendo, de selecionar os fios que envolvem o fazer diário em sala de aula.

Contamos com a possibilidade de trabalho ético e colaborativo com o educador. No caso específico de nossa investigação, consideramos, entre outros aspectos, os dados de registro em vídeo. Contudo, sabemos que é impossível captar tudo o que acontece no campo

observado, logo, reconhecemos que o registro em vídeo nada mais é que o relato seletivo gerado pelos limites das lentes da câmera e/ou pelos propósitos do trabalho ou, ainda, pelos limites do próprio investigador.

Desta forma, em reuniões predefinidas com propósito de entrevistar o professor sujeito de nossa pesquisa, fizemos uso de cenas filmadas durante as suas próprias aulas. A intenção foi suscitar os significados dados por ele acerca do currículo de Educação Física o qual cotidianamente tem sido construído na escola *locus* desta investigação.

Buscando os fios necessários para alinharmos evidências relevantes ao nosso problema de pesquisa, bem como, estratégias para a nossa produção, organização e análise dos dados, partimos do pressuposto de que os dados jamais são “brutos”, no sentido de serem itens de informação neutros. Eles são construídos pelo processo de coleta e suturados pelo que é coletado e pelo que não é. Conseqüentemente, os dados são sempre interpretados pelo pesquisador. No que segue, apresentamos os modos utilizados para tecer o tecido/texto que, aos poucos, foi tomando forma e ganhando cores.

#### **4.2 Possível ponto de partida**

Como comentado anteriormente, estivemos envolvidos intensamente com a produção de materiais de orientações didáticas e com as propostas de formação de professores de Educação Física, no âmbito da SME/SP. Destacamos que a posição que profissionalmente ocupamos nos permitiu: encaminhar, discutir e analisar propostas de reorganização curricular; planejar, ministrar e avaliar cursos de formação de professores bem como acompanhar diferentes momentos de práticas nas escolas.

De certa forma, nosso problema de pesquisa - as discrepâncias existentes entre os currículos “prescrito, falado e o realizado”, ou seja, o fato de que os professores validavam e comunicavam os pressupostos do currículo cultural de Educação Física consonante com a proposta de formação definida pela SME/SP e contraditoriamente apresentavam relatos de práticas (já realizadas ou em andamento) distantes do referencial teórico debatido, originou-se da experiência profissional acima descrita.

Apresentamos, na sequência, o registro cronológico das ações formativas elaboradas e desenvolvidas no período da Gestão municipal de José Serra e Gilberto Kassab. Tais atividades tiveram por objetivo concretizar a proposta política e pedagógica de formação de

professores, desencadeada por força de um programa de governo estabelecido para a cidade de São Paulo. A formação oferecida foi avaliada pelos professores participantes dos eventos (cursos, seminários, encontros etc.).

#### **4.2.1 Registro cronológico das ações formativas: alguns destaques**

##### **2006 –**

- ✓ “Sala de Professores”. Inicialmente, os professores representantes de cada uma das 13 (treze) DREs constituíram o GRESP. A este grupo foi proporcionado à assessoria e formação em reuniões mensais que se realizaram no âmbito da SME/SP. Em contrapartida, os professores participantes coordenavam discussões acerca da proposta curricular com outros professores nas DREs.

##### **2007 -**

- ✓ Distribuição do material produzido no período 2006/2007 por SME/SP: “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental” e “Orientações curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagens Ensino Fundamental II”.

##### **2008-**

- ✓ Os assessores e formadores contratados ampliaram a formação do GRESP tencionando subsidiá-lo na elaboração de sequências didáticas bem como na elaboração conjunta das pautas de reuniões que se desencadearam nas diferentes regiões da cidade. O objetivo proposto foi que cada participante do GRESP, após ter passado por formação, comprometesse-se em socializar com outros professores, que como eles atuavam nas escolas, pautas para fomentar as discussões acerca do currículo da Educação Física explicitado nos documentos oficiais. Este trabalho resultou em momentos de intenso diálogo e discussão com professores de Educação Física, a partir das seguintes temáticas: 1) Mapeamento e a prática de Educação Física. 2) A mediação e a vivência nas aulas de Educação Física. 3) Leitura, interpretação e compreensão da linguagem corporal. 4) Ampliação e o aprofundamento dos saberes culturais.

**2009 -**

- ✓ Ocorreram mudanças na constituição do GRESP com a saída de alguns professores e ingresso de outros. A formação dos professores participantes foi mantida com a preocupação de fomentar discussões sobre o fazer pedagógico nas escolas.
- ✓ “A interface entre Arte e Educação Física”. Trata-se de uma ação formativa cuja proposta foi de enfrentar problemas de falta de integração dos diferentes componentes que instituem o quadro curricular da rede de educação paulistana. Mantendo a assessoria anteriormente contratada, este trabalho foi desenvolvido em algumas escolas, no horário coletivo dos professores do Ensino Fundamental I e professores do Ensino Fundamental II de Arte e de Educação Física.
- ✓ “O professor e o desenvolvimento curricular no ensino fundamental II”. Este curso atendeu professores de Educação Física em diferentes locais da cidade. Tencionou a discussão dos pressupostos teóricos que orientam a prática pedagógica de Educação Física.

**2010 –**

- ✓ Reorganização do GRESP. Um grande encontro foi realizado com professores de Educação Física da rede para discussão e deliberação quanto: à continuidade, ajustes necessários e recomposição. Após nova configuração manteve-se a formação e à assessoria para a elaboração de sequências didáticas.
- ✓ “Educação Física em ação”. Este curso objetivou estabelecer relações entre a concepção da área de Educação Física e as proposições de expectativas de aprendizagem. Foi oferecido aos professores no horário noturno e nas manhãs de sábados.
- ✓ Professores Ingressantes. Esta foi uma ação que se constituiu por um Seminário para acolhimento e formação inicial de professores ingressantes na rede municipal a partir de concurso de ingresso realizado.

**2011 –**

- ✓ Ação pedagógica em colaboração. Os participantes do GRESP entraram em contato com alguns professores de Educação Física e a partir de um trabalho colaborativo, tencionaram problematizar e qualificar a prática pedagógica em andamento nas unidades educacionais.
- ✓ “Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais” e “Orientações Curriculares de Educação Física: fundamentos teóricos e metodológicos”. São dois

curso, ambos endereçados aos professores de Educação Física em horário distinto ao turno da regência do professor.

- ✓ “Seminário para Coordenadores Pedagógicos na área de Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais”. Consistiu em discussões e problematizações com os Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais acerca do processo de planejamento, desenvolvimento das atividades de ensino, avaliação e expectativas de aprendizagens de Educação Física.
- ✓ “Seminário Orientações Educação Física”. A partir de mais um concurso público, novos professores iniciaram exercício profissional na rede municipal. Sendo assim novamente, foi proposta a formação inicial para os professores ingressantes no cargo a partir de julho de 2010.

## **2012 –**

- ✓ Formação de Quadros. Após intenso período de formação, a continuidade do GRESP deu-se por laçs de confiança e responsabilidade. Os participantes, professores de Educação Física, assumiram a formação de seus pares. Atuando nas escolas, sem alteração da carga horária de trabalho, os professores do GRESP ministraram cursos tendo por propósito refletir sobre os conteúdos, os procedimentos didáticos e metodológicos indicados a partir do Programa de Orientação Curricular da SME/SP. Desenvolveram assim os seguintes cursos: “Práticas corporais na escola” e “Educação Física Escolar”.
- ✓ “1 Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Física – SEPPEF”. Encontro entre professores e gestores para o debate acerca do ensino de Educação Física, pautado nos documentos curriculares.

## **2013 –**

- ✓ Educação Física: o direito de todos os alunos a aprender. Curso destinado a professores de Educação Física.

Como se pode constatar, grande parte das ações formativas envolvendo professores teve como foco principal as Orientações Curriculares para o componente de Educação Física da rede municipal de ensino. Nos encontros com professores e, algumas vezes com coordenadores pedagógicos, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos consonantes com o currículo cultural, na perspectiva pós-crítica. Sem desmerecer outras propostas curriculares para o componente (Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Saudável, Crítico-superador, Crítico-emancipatório), argumentamos acerca da coerência do currículo cultural com a característica atual de nossas salas de aulas, marcadas pela diferença.



#### 4.2.2 Instrumento de avaliação das ações formativas

Nas ações formativas já descritas, para além de uma avaliação contínua com vistas ao ajuste das pautas formativas, fomos, não temos dúvidas, também o tempo todo avaliados. Contudo disponibilizamos um instrumento de avaliação formal<sup>23</sup> o qual poderia ser respondido individualmente ou por pequenos grupos de professores participantes sem a necessidade de identificação. Nem todos os participantes se dispuseram a responder às questões, de modo que estamos tratando com um universo equivalente a 214 (duzentas e quatorze) respondentes.

O instrumento supracitado inicia com espaço para preenchimento opcional dos dados de identificação do professor, segue com uma comanda e apresenta 05 (cinco) questões sobre: 1) Estrutura; 2) Temas e Conteúdos; 3) Metodologia; 4) Responsável pela formação e 5) Participação. No que diz respeito ao nosso propósito, consideramos a questão 2 – temas e conteúdos – interessante pela potencialidade de reflexão acerca da contribuição da formação oferecida para a interpretação e recriação no contexto da prática pedagógica.

Prezado educador, responda cada uma das questões conforme o quadro abaixo, colocando o número que corresponde a sua opinião.

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente

A partir dos dados coletados foi possível organizar a seguinte tabela:

2) Temas e conteúdos		1	2	3	4
		%	%	%	%
A	Corresponderam às minhas necessidades de formação	1.8	2.3	29.9	82.1
B	Contribuíram para a construção de novos conhecimentos	0	3.7	14.0	82.1
C	Tem aplicabilidade prática na minha ação profissional	2.9	2.8	35.9	60.2
D	Favorecem a implementação das orientações curriculares	0	10.9	30.8	77.5
E	Reorientam na construção de meu plano de trabalho	0	3.2	34.1	62.1

<sup>23</sup> Segue modelo em anexo.

Ao interpretarmos a tabela, observamos que a maioria dos professores participantes dos cursos oferecidos pela DOT-SME/SP, que se dispôs a responder o instrumento de avaliação, concordou em parte ou plenamente, que os temas e conteúdos tratados corresponderam às necessidades de formação no que diz respeito à reorientação do planejamento e da prática do componente curricular de Educação Física.

Contudo, a interpretação dos dados acima não nos permitiu esclarecer os significados mobilizados pelo educador quando de sua atuação prática nas escolas, deste modo, mantemos nosso propósito de investigar o currículo em ação.

### **4.3 Os fios para a produção de dados**

Apreender toda a realidade que envolve o currículo em ação: professor, alunos, espaço, tempo, materiais, atividades etc. é um empreendimento arriscado visto que o contexto não é estático, ao contrário, apresenta intenso movimento. Na presente investigação, abordamos um currículo em constante produção. Sendo assim, optamos por algumas técnicas que nos ajudaram a compor nosso objeto de pesquisa. Atentamos também às questões iniciais já apresentadas que, a nosso ver, permitiram ampliar o nosso foco de observação. Estamos cientes, contudo, de nossos limites.

#### **4.3.1 Observação**

Vianna (2003) assevera que a observação é a mais disponível das técnicas de coleta de dados. Utiliza-se de todos os sentidos e não exclui o emprego de questionários e entrevistas, técnicas projetivas e análise de registros anteriores envolvendo a mesma temática objeto da pesquisa. Para o autor, o uso da observação possibilita a geração de um quadro que apresenta o contexto social com possibilidades interessantes para a análise da relação entre teoria e dados, sem, contudo engessar os dados pela teoria.

Lankshear e Knobel (2008) afirmam que os tipos de dados observados incluem: a) registros escritos de observações diretas (anotações de campo); b) registros de observações indiretas (anotações post facto); c) videotapes de atividades e d) dados observados relatados

em outros estudos ou coletados por outros pesquisadores. Acrescentam que convém preparar de antemão algumas diretrizes, porque observar pessoas e práticas envolve o processamento de grandes quantidades de informações e nesse sentido é fácil perder a perspectiva da observação, sem o apoio de perguntas e lembretes. Asseguram-nos ainda os autores que os dados de observação ganham força explicativa quando podem ser cruzados com dados de entrevistas e outros tipos de dados.

Na presente investigação, utilizamos a câmera de vídeo como equipamento para filmar as aulas. Nosso interesse recaiu sobre o desenvolvimento da aula propriamente dita (o currículo em ação), isto é, focamos os modos como o professor propõe as atividades; as interações com os alunos, os conteúdos trabalhados e os constantes encaminhamentos dados pelo educador a partir da participação (ou não) dos alunos. Todo o material foi organizado em registro eletrônico para análise.

Segundo Flick (2004), as observações apreendem os acontecimentos que ocorrem no campo através da participação neste. Contudo “as entrevistas e as análises de documentos integram-se a esse tipo de plano de pesquisa participativa, oferecendo a promessa de novos conhecimentos” (p. 160).

#### **4.3.2 Registros contextualizados**

Durante as filmagens, registramos, em diário de campo, elementos que nos permitam contextualizar cada aula filmada. Desse modo, organizamos os registros sobre: local onde ocorre a aula (sala, quadra, laboratório de informática), acontecimentos julgados importantes e síntese das atividades.

A título de exemplo, segue parte do registro realizado durante uma das aulas:

O professor iniciou com a leitura do registro da aula anterior realizado por um aluno. Cobrou as pesquisas sobre as dúvidas que surgiram na visita a pista de boliche. Nem todos os alunos tinha feito a pesquisa. O professor adiou a socialização da pesquisa para próxima aula. Retomou as questões que nortearam a observação por ocasião da visita ao boliche (espaço extraescolar). Anotou na lousa os comentários dos alunos: tipos de jogadas, características dos materiais, pessoas que frequentam o espaço; regras observadas; formas de pontuação. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2014).

Os registros do diário de campo, como acima exemplificados, contribuíram para definir critérios de seleção dos excertos das filmagens, os quais foram utilizados, em momento de entrevista com o professor, como dispositivos de evocação.

Conscientes de que os dois procedimentos, filmagem e registro escrito, selecionam dados a partir da perspectiva do investigador, solicitamos ao professor que fizesse uso do próprio celular e registrasse a imagem de um acontecimento durante a aula que por algum motivo tenha lhe chamado atenção e que em seguida (ou assim que fosse possível) registrasse em áudio (ainda com o uso do próprio celular) uma fala sobre o ocorrido. Segue a transcrição do primeiro áudio enviado pelo professor:

Hoje na aula achei interessante a fala do aluno Gustavo que normalmente não participa tanto nas discussões, mas que observou algumas coisas legais, interessantes. Ele conseguiu ler na nossa visita a pista de boliche e eu achei bastante interessante por ser um aluno que normalmente não participa dos diálogos, das discussões (NOTA DE VOZ, 01).

### **4.3.3 A entrevista e o método projetivo**

Para uma compreensão mais apurada das concepções do docente, sujeito de nossa pesquisa, alguns episódios filmados nas aulas constituíram-se em dispositivos de evocação durante a entrevista com o professor.

Segundo Lankshear e Knobel (2008), o propósito da entrevista é gerar informações detalhadas, que não poderiam ser obtidas por meio da observação. Assim, podemos entrevistar alguém para conhecer suas ideias sobre algo, para descobrir seus sentimentos sobre determinada coisa ou para compreender seus valores. No entanto, não podemos presumir que “os respondentes sejam sempre capazes de articular o que pensam, sentem ou acreditam” (p. 171).

Para os autores, uma entrevista estruturada visa maximizar as comparações entre as respostas às questões formuladas na entrevista. Para tanto, a principal ferramenta utilizada é uma lista de questões previamente preparadas, em uma ordem estabelecida. Por outro lado, na entrevista não estruturada, os pesquisadores começam a entrevista tendo uma ideia geral do assunto, mas “deixam os entrevistados determinarem a direção e o campo da discussão” (p. 173). Por fim, as entrevistas semiestruturadas ficam a meio caminho: os entrevistadores

possuem questões previamente preparadas, porém vão estar atentos, bem como encorajar diferentes comentários por parte do entrevistado.

Todavia, os pesquisadores podem usar algum tipo de texto para obter informações dos respondentes. Tal estratégia insere-se em uma abordagem de método projetivo que vai utilizar um dispositivo de evocação para gerar dados de entrevista. O dispositivo de evocação (objetos, atividade ou texto) é mostrado ao respondente e desencadeará a integração verbal que prosseguirá, em grande parte, pelo entrevistado sem desconsiderar o papel importante do entrevistador no direcionamento das questões de pesquisa. “Preparar o respondente para mais detalhes é muito importante nas entrevistas projetivas eficientes” (LANCKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 183).

No caso específico, optamos pela entrevista semiestruturada. Porém, interessou-nos iniciar o diálogo a partir da exibição da seleção dos trechos filmados durante a observação da aula do próprio professor. Da mesma forma, organizamos algumas questões que serviram como guia deste processo de construção de dados, sem que isso tenha significado demasiado controle de nossa parte. Ao contrário, estivemos atentos aos pontos importantes que emergiram no curso da entrevista, tendo como propósito acessar os significados dado ao conteúdo do material fílmico apresentado.

#### **4.4 A escola *lócus* da investigação<sup>24</sup>**

A criação da EMEF Palmares<sup>25</sup> oficializou-se pelo Decreto de 03/09/78 e recebeu sua denominação em 18/05/79. A partir dos dados do PPP, foi possível conhecer um pouco da história da unidade educacional e de seu entorno.

Originalmente, o prédio foi construído em caráter provisório, todo em madeira. Com o passar dos anos, foi deteriorando e causando preocupações, pois o prédio já oferecia riscos para os alunos, funcionários e comunidade. Após muitas solicitações feitas pela direção, pela comunidade e pelos funcionários junto aos órgãos responsáveis e também através da Imprensa, em 1996 deu-se início à construção do prédio atual com três andares. A reinauguração deu-se em dezembro de 1998.

---

<sup>24</sup> Os dados referentes à caracterização da escola e da comunidade foram extraídos do documento Projeto Politico-pedagógico da EMEF Palmares.

<sup>25</sup> O nome dado a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) é fictício.

Mesmo depois de finalizadas as obras, algumas mudanças ocorreram. Por exemplo, a quadra de esportes, construída no terceiro pavimento do prédio, foi adaptada em um anfiteatro, para atendimento às diversas atividades pedagógicas, culturais e sociais da comunidade escolar e de seu entorno. Em 2006 o Conselho de Escola deliberou a adaptação de um *play ground* na área externa arborizada, para atividades recreativas das crianças nas séries iniciais.

Quanto aos períodos e horários de funcionamento, desde 2008, a EMEF Palmares passou a funcionar conforme modelo pedagógico de dois turnos diurnos, com cinco horas de duração por turno, atendendo à demanda escolar de 1º ao 8º<sup>26</sup> ano.

O bairro no qual a escola está localizada é carente de investimentos públicos, com sérias demandas por serviços sociais. Reúne uma população que “luta” por regularização de suas moradias, asfalto nas ruas, saneamento básico, iluminação elétrica, segurança, posto de assistência médica, emprego, dentre outros serviços.

Pode-se dizer também que o bairro oferece poucas oportunidades de lazer e de espaços culturais de qualidade e acessíveis. Em geral, o lazer dos alunos, limita-se a visitas à casa de parentes, amigos e “excursões” oferecidas pela escola e ainda atividades realizadas em igrejas e algumas praças.

A maioria da comunidade local utiliza ônibus e trem como meio de transporte.

Uma pesquisa da condição socioeconômica foi realizada entre os alunos e indicou que a maioria nasceu na região Sudeste, porém com pais e avós do Nordeste, sendo poucas famílias de outras regiões do país; a religião predominante é o catolicismo; a maioria dos pais e/ou responsáveis possui o ensino fundamental incompleto e trabalha em indústrias, comércio ou como autônomos perfazendo uma renda familiar de até três salários mínimos. As mães, em geral, trabalham como empregadas domésticas.

O quadro apresentado mostrou-nos uma realidade similar a tantas outras escolas públicas de periferia dessa cidade. Contudo, foi possível apreender a sintonia entre escola e demandas da comunidade, uma vez que, considerando que a EMEF Palmares possui em seu pavimento térreo duas quadras (sendo uma coberta) e um *play ground* e ainda um pátio coberto, transformou (a partir de deliberação do Conselho de Escola) a terceira quadra, que ficava no último andar do prédio, em um anfiteatro com capacidade para aproximadamente 250 pessoas, para fins diversos, inclusive para uso da própria comunidade local.

---

<sup>26</sup> A alteração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos ocorreu, na rede paulistana, a partir de 2009 de forma escalonada.

Nossa percepção durante o tempo de investigação na unidade educacional é de que esta escola constitui-se em espaço de muito trabalho no qual, as pessoas estão engajadas em um propósito comum. Cabe destacar que a diretora da escola mantém uma rotina de reuniões com os diferentes funcionários da instituição. Ainda que, no final de 2013, foram realizadas reuniões com a participação do conselho de Escola para reorientação do Regimento Escolar. Tais fatos nos levam ao entendimento de uma gestão compartilhada.

#### **4.4.1 A escola e a perspectiva de formação de professores**

Considerando a possibilidade da influência na prática pedagógica do professor, apreciamos os documentos oficiais da EMEF Palmares: PPP, PEAs e o Planejamento Conjunto - Metas e estratégias para o ano de 2013.

A leitura e interpretação do documento que versa sobre o PPP da unidade educacional, permitiu-nos destacar os dados que se referem aos fins e objetivos da proposta educativa:

- integração escola-comunidade;
- oferta de espaços pedagógicos para que os pais possam efetivamente acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos filhos;
- redução do número de evasão e retenção;
- organização e utilização de todos os recursos de que a escola dispõe e pode oferecer aos professores e alunos para que suas aulas tornem-se mais estimulantes;
- formação básica do aluno com uma consciência social, crítica, solidária e democrática;
- trabalho efetivo para que o educando possa através do conhecimento respeitar o outro, administrando conflitos diários de forma coerente, pacífica e inteligente;
- criação de espaços físicos agradáveis;
- atividades extraclases, totalmente de cunho pedagógico, para melhor socialização dos alunos.

Apreendemos, dos aspectos acima, uma preocupação, por parte da comunidade educativa, com o bem estar dos alunos e com a parceria entre a escola e as famílias o que extrapola o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, ao interpretarmos a proposta de avaliação, deparamo-nos com um discurso de “compromisso com a qualidade da escola pública” e de uma concepção de

avaliação vinculada à “formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes” O texto oficial explicita que a avaliação: “deve ser contínua (processual)”; “planejada e articulada com os objetivos propostos” e “ao mesmo tempo, fornecer informações significativas que ajudam os educadores em direção à melhoria da qualidade de ensino”. Há indicações também quanto ao parecer do processo avaliativo, definidos “nos seguintes conceitos: P (Plenamente satisfatório) – S (Satisfatório) – NS (Não satisfatório)” (EMEF PALMARES, 2013, p. 60).

A partir dessa leitura inicial, consideramos que o professor, atento aos fins e objetivos consensuados pela comunidade educativa, poderá deparar-se com a dificuldade de desenvolver um plano de ensino específico de seu componente curricular a partir de prescrições amplas e gerais como as definidas. Além do mais, este educador, a nosso ver, estará diante da difícil tarefa de transformar todo um processo avaliativo em um conceito final pouco significativo em termos de indicadores de avanços e necessidades individuais dos alunos. Neste sentido, buscamos mais detalhes da proposta pedagógica da escola em documentos anexos ao PPP da EMEF Palmares.

O “Planejamento conjunto – metas e estratégias para alcance em 2013” é um documento publicado no início de cada ano no Diário Oficial da Cidade (DOC). Trata-se de um texto importante; disponibilizado e visível a todos os funcionários e em especial aos professores. Em forma de cartaz e escrito em letras garrafais está fixado no quadro de avisos da sala de professores com o objetivo de firmar 7 (sete) metas para o ano letivo:

1. Garantir que 60% dos alunos estejam alfabéticos ao final do 1º ano e 85% ao final do 2º ano do ciclo I.
2. Acompanhar todos os alunos não alfabéticos do 3º e 4º anos e os alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem.
3. Promover o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo I e II para melhorar a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.
4. Assegurar que todos os alunos do Ensino Fundamental avancem na aquisição de todas as disciplinas, atingindo as expectativas propostas para cada ano dos ciclos.
5. Promover o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na U.E.
6. Acompanhar e avaliar os programas desenvolvidos na escola, analisando os impactos na melhoria das aprendizagens dos alunos do fazer dos professores e da gestão da escola.
7. Incentivar a participação da comunidade escolar nos colegiados.



Pressupomos, desde a leitura do título, uma construção a partir de discussões coletivas envolvendo toda a comunidade educativa. Porém, o mecanismo utilizado para destacá-lo dos demais (este publicado no Diário Oficial da Cidade e como cartaz fixado em local estratégico, os outros, guardados em armários na sala da Coordenação Pedagógica) e o tom de cobrança expresso nos sete itens, levou-nos ao conceito de implementação performática da política educacional.

Em primeiro lugar, entendemos que o foco de todo o trabalho realizado na escola passou a ser dirigido ao alcance de metas predefinidas. Em segundo lugar, confirmamos a exigência da Secretaria Municipal para que o resultado do “Planejamento conjunto” de cada escola, no final do ano letivo, fosse compilado, impresso e apresentado às “autoridades” do sistema. Ao que nos parece, trata-se de uma política de mensuração de resultados e, portanto de controle. Enfim, somos do entendimento que este texto oficial “Planejamento conjunto – metas e estratégias para alcance em 2013” apresenta explicitamente aos educadores “aonde se deve chegar” e implicitamente cobra o compromisso de cada um para o êxito da instituição como um todo.

Outro documento analisado foi o PEA que incluído no PPP articula-se a este a partir do eixo formação de professores, porém com firme propósito de subsidiar uma prática pedagógica que caminhe na direção de um modelo de educação amplamente e previamente discutido na comunidade educativa e explicitado no PPP.

São dois PEAs que se desenvolveram concomitantemente na unidade educacional no ano letivo de 2013. Cada um desses projetos perfaz um total de 158 horas de trabalho coletivo com os professores e as coordenadoras pedagógicas. O professor Eduardo<sup>27</sup>, por conta de sua opção de jornada e por não ter atingido o total de aulas atribuídas para completá-la, não participa dessas formações, porém toma conhecimento dos temas discutidos e dos encaminhamentos pedagógicos por comunicados oficiais e por conversas informais com os colegas professores, principalmente com outros dois educadores que atuam com o mesmo componente curricular. Efetivamente como formação contínua, o professor Eduardo participa das reuniões pedagógicas em dias e horários definidos em calendário anual com conteúdos similares aos discutidos nos PEAs. Desta forma, compreendemos que em certa medida o professor de Educação Física, colaborador desta investigação, acessa as discussões realizadas em momentos formativos.

---

<sup>27</sup> Referimo-nos ao professor colaborador desta investigação. O nome é fictício.

Apresentamos abaixo, de forma resumida, elementos extraídos do PEA I – “Ler e Escrever no ciclo II, prioridade na escola municipal”:

- Justificativa - tendo em vista: os espaços coletivos de formação em nossa escola como ferramenta para um trabalho docente de melhor qualidade; a proposta pedagógica da escola; os programas e projetos da SME; a importância do conhecimento do currículo como rede para a produção de material didático, nós educadores elaboramos este PEA na modalidade de tematização da prática pedagógica.

- Objetivos – tematizar a prática docente em relação à leitura e à escrita; pesquisar e selecionar gêneros textuais com a finalidade de promover atividades diversificadas aos alunos; estudar estratégias para aprimorar a leitura dos educandos; fomentar o processo de formação continuada; estudar sobre a gestão de sala de aula; avaliar os avanços de leitura e escrita dos educandos; aprimorar o conhecimento sobre a didática da lição de casa como fator potencializador da aprendizagem.

- Avaliação - o projeto será constantemente avaliado quanto ao cumprimento do cronograma proposto.

O PEA II – “Diversidade cultural” apresenta:

- Justificativa: considerando as diversas manifestações culturais presentes na cidade de São Paulo e dentre elas aquelas existentes no entorno de nossa escola; a baixa visibilidade dessas manifestações no espaço escolar e ainda, considerando as manifestações culturais como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, sentimos necessidade de nos apropriar de estudos que possam estreitar o distanciamento existente entre culturas juvenis ou cultura das periferias e a escola. Também observamos a existência de comportamentos relacionados à prática de *bullyng* e preconceitos (de gênero, étnico, religioso, cultural e social) levando-nos à busca de melhor qualificar a formação prática docente em relação à diversidade e o rompimento de alguns traços discriminatórios presentes na comunidade escolar.

Objetivos: oferecer instrumentos que rompam com as posturas preconceituosas em relação às culturas existentes na periferia; salientar o patrimônio cultural, a memória coletiva e os bens simbólicos materiais e imateriais; repudiar toda discriminação baseada na diferença de classes sociais, crenças religiosas, gêneros, preconceitos linguísticos e outras características individuais ou sociais; elucidar diversas manifestações culturais presentes na região periférica paulistana para que contribua na compreensão dos costumes de nossos educandos; identificar, reconhecer, valorizar e ressignificar a cultura local; conhecer e reconhecer as diversas formas de preconceito em nossa comunidade; refletir sobre o *bullying* na escola.

- Avaliação - o projeto será constantemente avaliado quanto ao cumprimento do cronograma proposto.

É interessante notar na leitura dos PEAs, a importância dada pela equipe de professores aos modos de vida dos grupos presentes na escola e na comunidade bem como à intenção em articular a cultura local aos procedimentos de planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula, aspectos também observados na leitura do PPP.

Outro fato que merece destaque é que, não obstante, a força da macropolítica na cobrança do cumprimento de metas e prazos da gestão escolar e o apreço demonstrado pelos professores à cultura da comunidade local (destaque nos dois documentos PPP e PEA), observamos que tanto um PEA quanto o outro tomaram tamanha proporção o que superou o texto do PPP no que tange à importância dada pelos professores. Destaco que foi muito tranquilo ter em mãos os documentos do PEA e que não foi difícil obter informações sobre este projeto a partir de diálogo informal com alguns professores e com as coordenadoras pedagógicas, o mesmo não acontecendo com o do PPP.

O estranhamento deu-se porque entendemos que o PPP é o documento maior que possibilita aglutinar as reais intenções e necessidades de toda a comunidade. O PEA, por sua vez, embora à primeira vista mostre-se um documento construído por professores e equipe gestora é instituído por legislação específica (Portaria 1.566/08 e Portaria 5.854/12) indicando todos os aspectos mínimos a serem observados por todas as escolas independentemente de suas particularidades, entre eles: tema, cronograma, número de participantes, forma de coordenação, metodologia de trabalho.

Há de se ressaltar também que o professor ao participar do PEA, cumprindo a carga horária exigida, recebe um certificado válido para compor as exigências para a sua evolução funcional o que por sua vez implica em melhoria de salário.

Sucumbimos a mais este mecanismo de controle? Ou a leitura do currículo em ação apontará outros caminhos? Ainda sem respostas para estas duas questões, consideramos que cada aspecto acima levantado sobre a EMEF Palmares é valioso para nossa análise e constitui-se em fios que serão entrelaçados para a produção de nosso tecido/texto.

#### **4.5 O sujeito da pesquisa**

A especificidade do problema a ser investigado fez com que adotássemos critérios para escolha do sujeito da pesquisa: 1) professor nomeado nos dois últimos concursos

públicos para professores de Educação Física da rede municipal de São Paulo (2009 e 2011) e 2) professor que participou de pelo menos duas propostas formativas após iniciar o exercício na unidade educacional.

Consideramos em primeiro lugar que os egressos desses dois últimos concursos debruçaram-se nos pressupostos do currículo cultural da Educação Física uma vez que lograram êxito em concorridíssimo concurso de ingresso que teve bibliografia voltada, em grande parte, às questões culturais. Em segundo lugar, levamos em conta que esses profissionais ao chegarem às suas escolas sedes depararam-se com os documentos oficiais vigentes, entre eles o REF e as OCEF. Esclarecemos também que grande parcela desses professores que iniciou exercício nos últimos anos foi convocada para uma reunião com aspecto formativo e de apresentação do contexto da rede municipal, dos documentos legais e especificamente do currículo do componente curricular em tela (neste evento, entregamos o documento oficial de Educação Física aos professores que ainda não o possuíam). Esse fato levou-nos a eleger como critério para escolha do sujeito da pesquisa, a participação em mais de uma ação formativa: além dessa inicial que foi na verdade uma convocação do Secretário Municipal, Sr. Alexandre Schneider, o professor, na condição de sujeito de nossa pesquisa, deveria ter participado por livre escolha em pelo menos mais uma ação formativa, fora do seu horário de trabalho.

Definidos os critérios, no início de 2013, ao ministrarmos um curso para professores de Educação Física, conversamos com os participantes (total de vinte e cinco), apresentamos os objetivos de nossa pesquisa e passamos uma folha de papel para que aqueles que tivessem interesse em contribuir com nossos estudos a preenchessem com os dados pessoais e com a forma de contato.

Desta lista escolhemos uma professora. Efetuamos o contato telefônico para confirmarmos o interesse. Efetuamos outro contato telefônico para a diretora da escola buscando marcar uma visita e apresentar solicitação para desenvolver nossas atividades. Fomos muito bem recebidos pela equipe escolar, porém quando íamos iniciar o acompanhamento das aulas da professora tivemos a notícia de que ela tiraria uma licença médica.

Voltamos à lista inicial, novo contato e dessa vez deparamo-nos com uma desistência. Nesse meio tempo, fomos procurados por um professor que soube de nossas intenções e disponibilizou-se a contribuir com as investigações. Entramos em contato imediatamente com a diretora da escola onde esse professor trabalha e a resposta foi: “Se o meu professor concorda, eu não me oponho, pode combinar tudo com ele”. Visitamos a escola, apresentamos

o projeto para a diretora e organizamos junto com o professor uma agenda definindo datas e horários para desenvolver a presente pesquisa.

Definimos que a turma do 1º ano do ciclo II do Ensino Fundamental seria por nós acompanhada nas quintas-feiras e sextas-feiras. É uma turma constituída por 23 (vinte e três) alunos. Foi organizada com um número menor de alunos (em geral as turmas são formadas com 35 alunos) em virtude das decisões tomadas pelo coletivo da escola quando dos ajustes efetuados para reorganizar o Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos.

O professor de Educação Física foi nomeado após ter sido aprovado no concurso de 2009 e iniciou exercício na escola em 2011, permanecendo na mesma unidade educacional até hoje. Informou ter participado de cursos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, o professor Eduardo atendeu os critérios estabelecidos.

#### **4.5.1 O professor Eduardo**

Kincheloe e McLaren (2006), afirmam que, no processo de análise, os pesquisadores críticos “engajam-se no vaivém do estudo das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes” (p. 288). Influenciados pela afirmativa dos autores, interessou-nos levantar dados sobre o processo formativo e profissional do nosso colaborador, o professor Eduardo. De modo que apresentamos as particularidades inseridas em contextos mais amplos. Partimos dos significados dados pelo próprio educador à sua formação e início de carreira.

Segundo o professor, nos anos de 2005 a 2008, viveu um tempo intenso de estudos: licenciou-se em Educação Física e logo na sequência, complementou os estudos graduando-se em Bacharel em Educação Física.

A universidade, no período em que a frequentou, passou por um movimento conflituoso de discussão curricular, acarretando mudanças na concepção do papel de Educação Física e no quadro de funcionários. Foram afastados os professores que discordavam da proposta de uma Educação Física visando uma educação psicomotora e desenvolvimentista<sup>28</sup>. As aulas passaram a constituir-se por atividades de vivências das manifestações corporais: esporte, ginástica, dança e luta.

Da discussão apresentada em capítulo anterior sobre currículos de Educação Física, retomamos a ideia de que cada proposta curricular tenciona formar certo tipo de sujeito e que

---

<sup>28</sup> Sobre o currículo psicomotor, o desenvolvimentista e outros ver capítulo que discutimos os currículos da Educação Física.

as vertentes desenvolvimentista, psicomotora e as que têm por objeto de estudo a cultura corporal instituem-se a partir de concepções, objetivos, atividades didáticas e formas de avaliação diferenciadas.

Ao atentarmos para o relato do professor Eduardo faltaram-nos dados para apreender as condições nas quais os educadores que permaneceram na instituição tiveram para envolver-se e colocar em ação o “novo” currículo. Cabe lembrar que a existência de um plano de curso sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros redundará em identidades profissionais acríticas e reprodutoras (NEIRA, 2009). Bem sabemos que existem exceções. Reconhecemos o trabalho de professores que atuam na contra mão da reprodução, tornando-se, portanto, sujeitos críticos e propositivos no âmbito das escolas em que atuam.

Após a formação inicial, o professor Eduardo deu continuidade aos estudos. Relatou que no período entre 2008 e 2013, participou de diferentes cursos de extensão universitária e que, atualmente, está realizando um curso de graduação em Pedagogia, na modalidade de Ensino a distância.

Longe de tratar-se de mera coincidência, nos últimos anos, acompanhamos uma profusão de cursos de formação. Tal fato, segundo Gatti (2008) não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea. Tornou-se forte, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Chegou-se, dessa maneira, “à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Essa parece ser a questão de fundo” (p. 62).

A nosso ver, o discurso de investimento na carreira impeliu muitos profissionais à busca de cursos que não somente contribuía para o desenvolvimento de um trabalho mais coerente e consistente. O interesse também apontou simultaneamente para outros focos: um curriculum lattes mais competitivo e, no caso de alguns profissionais da educação, cursos validados para progressão na carreira do magistério.

Com relação ao seu percurso profissional, nosso colaborador considerou inicialmente as experiências como estagiário ministrando aulas de voleibol e atletismo em núcleos esportivos. E na sequência, destacou os concursos públicos que realizou ingressando assim na rede de educação da Prefeitura de Guarulhos e na da Prefeitura do Município de São Paulo. O êxito nos processos de ingresso nas redes públicas das duas cidades levou-o à dupla jornada de trabalho como professor de Educação Física.

Atuando, como professor concursado, após um ano de experiência em uma escola pública da zona norte de São Paulo, o Eduardo a partir de 2011 solicitou sua remoção para a EMEF Palmares. Nesta unidade educacional, segundo ele, encontrou uma equipe engajada politicamente:

[...] os diálogos estabelecidos durante as diversas reuniões anuais, as relações estabelecidas entre os docentes durante o ano, o posicionamento dos gestores nas diferentes situações escolares (burocráticas e pedagógicas), e outras ações observadas na escola, me permitem dizer que o olhar desta instituição favorece uma educação de qualidade.

Quando questionado a respeito do motivo de ter escolhido a carreira de professor de Educação Física, o professor respondeu que a escolha deu-se pelas experiências vividas na infância e adolescência. A participação em equipes de treinamento de futebol de salão, futebol de campo, voleibol e experiência como atleta do time da cidade de Guarulhos na modalidade voleibol contribuiu sobremaneira na decisão tomada.

Entretanto, o professor vislumbrou inicialmente uma carreira na área do desporto, mas mudou sua perspectiva de vida ao tomar contato com outros profissionais da área escolar.

Se é que podemos traçar a identidade profissional do Eduardo, após a leitura de sua biografia e dos contatos iniciais que tivemos com ele, destacamos tratar-se de um jovem professor que não tem descuidado de sua formação; que em curto espaço de tempo galgou locais de atuação mediante alguns concursos públicos e que ao manifestar apreço pela EMEF Palmares apontou-nos indícios do seu modo de pensar: uma educação de qualidade faz-se a partir de um olhar crítico por parte do grupo de professores e gestores da instituição.

Acrescentamos a estes aspectos o fato de que muito embora tenha um histórico de interesse pelo esporte, o que o levou à escolha da carreira, foi ter sido seduzido pela Educação Física Escolar. Tal fato leva-nos a inferir que os colegas professores que atuam na mesma instituição exerceram certa influência sobre as decisões tomadas.

#### **4.6 A pesquisadora**

A narrativa que segue tem por objetivo rememorar os sentidos dados pela pesquisadora ao seu fazer profissional. Entendemos que alguns aspectos da trajetória docente articulam-se com as intenções e opções desta pesquisa.

Ao retomar este espaço/tempo de vida profissional, afirmamos que é possível olhar para a educação também na perspectiva do professor e do aluno. Nem sempre tivemos tal clareza. Provavelmente, porque logo que iniciamos a carreira considerávamo-nos prontos para atuar com os alunos. Os conteúdos, sabíamos de cor e isso era suficiente.

Por um bom tempo, nossas aulas de Educação Física confundiam-se com aulas de esportes. Não com todos eles, obviamente. O planejamento anual consistia em uma tabela em que cada bimestre correspondia ao ensino de um esporte. Assim, seguimos com o handebol, o basquetebol, o futebol e o voleibol. Cabe destacar que sempre deixamos o voleibol no último bimestre porque as aulas terminavam antes da data prevista em calendário e, dessa forma, teríamos menos tempo para desenvolver conteúdos de um esporte de que não gostávamos e não “dominávamos”.

Chegou o momento, reconhecemos, não demos conta das demandas que cada vez mais chegavam às escolas e aos professores. Buscar alternativas foi a solução encontrada. Buscamos parceria com uma colega de profissão e juntas passamos a entender que não bastava ensinar para os alunos os fundamentos do esporte ou trabalhar o jogo propriamente dito, era preciso ir além. Não conseguimos avançar muito. Acrescentamos aos movimentos, às regras e às táticas, o histórico de cada modalidade trabalhada. Os mesmos esportes de sempre permaneciam em destaque nas nossas quadras.

O desafio ficou ainda maior quando ministrávamos aulas para os anos iniciais do ensino fundamental. Alunos do primeiro ano (com idade de 7 a 8 anos), por exemplo, perdiam muito rápido o interesse por longos períodos de atividades repetitivas. Foram frustradas as iniciativas de aulas com os fundamentos dos esportes. A saída foi trabalhar com as brincadeiras objetivando o desenvolvimento das habilidades motoras (corrida, saltos, rolamentos e outros).

O retorno à universidade foi inevitável. Hoje, não sabemos bem se foi pelo interesse em ascender na carreira do magistério ou por desejo de qualificar a prática docente. Ocorre que as duas coisas aconteceram.

Os estudos realizados na área de Educação proporcionaram-nos oportunidades de discutir e pensar o papel social da educação além de fazer-nos entender a importância de um planejamento de aulas articuladas e coerentes com as finalidades definidas pelo coletivo da escola. Atuando como coordenadora pedagógica e como supervisora escolar, orientamos, acompanhamos e avaliamos o trabalho desenvolvido pelo coletivo de educadores das escolas pelas quais passamos.



A participação em um grupo de pesquisa que discute o currículo cultural da Educação Física – Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - e a pesquisa de mestrado mudaram a nossa relação pedagógica com os alunos. Passamos a planejar aulas juntamente com os educandos. Passamos a estudar com eles algumas manifestações da cultura corporal que se aproximavam mais do patrimônio cultural deles do que do nosso, o que permitiu a ampliação dos conhecimentos. Podemos dizer que, hoje, arriscamos colocar em ação um currículo de Educação Física sem as certezas que tínhamos no início da carreira. Acrescentamos que não tem sido muito fácil, mas muitas surpresas boas têm surgido neste caminhar.

Desta forma, desde que ingressamos na rede pública de ensino até a presente data mantemos um cargo de professora de Educação Física. Concomitantemente a partir de outro cargo de professora, por meio de concursos, fomos acessando à coordenadora pedagógica e à supervisora escolar.

Outras e novas demandas foram chegando. De 2009 a 2013, atuamos diretamente no âmbito da DOT-SME/SP, participamos do processo de reflexão, proposição de atividades para a formação de professores e elaboração dos documentos REF (SÃO PAULO, 2006) e OCEF (SÃO PAULO, 2007).

Enfim, vinte e poucos anos passados, atuando na rede municipal, reconhecemos que vivenciamos diferentes propostas curriculares, a partir das quais, provavelmente, mobilizamos formas, também distintas, para organizar o currículo da área de Educação Física a partir de nossas experiências pessoais e profissionais, da contribuição dos alunos e colegas professores, assim como a partir das orientações dos sistemas de ensino.

Como coordenadora pedagógica, supervisora escolar e assessora técnica educacional na SME/SP procuramos atuar no sentido de problematizar a prática docente e gestora. Nossas preocupações giravam em torno dos sentidos dados aos fazeres dos diferentes sujeitos que compõem a rede de ensino.

Aborrecemos muita gente com perguntas (im)pertinentes e em algumas ocasiões de debate, propositadamente, deixamos um fio solto para lembrar a todos que é necessário desconfiar do *status quo* e empreender um trabalho com vistas a uma educação para a justiça social.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Destacamos que um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa qualitativa envolve o domínio da interpretação das informações. “Pode-se dizer que não apenas toda a pesquisa é meramente um ato de interpretação, mas que, como sustenta a hermenêutica, a própria percepção é um ato de interpretação” (p. 286). Se não existe uma verdade absoluta, significa que o pesquisador desenvolve suas análises sempre em relação a certas condições, a certos limites. No entanto, “dentro dessas limitações, as interpretações que surgem a partir do processo hermenêutico ainda podem nos levar a novos níveis de compreensão” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288).

Os estudiosos hermenêuticos buscam esclarecer as condições sob as quais ocorrem a interpretação e a compreensão. Assim, aqueles que estão “familiarizados com a hermenêutica crítica constroem pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade e uma determinada circunstância social e outra” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288), contudo, não buscam nenhuma interpretação final, pois a atividade é contínua, como em um círculo (o círculo hermenêutico), sem que haja necessidade de um fechamento.

Diante da complexidade do contexto da prática pedagógica, efetuamos os entrelaçamentos dos aspectos analisados. Ou seja, em movimentos contínuos, buscamos entrelaçar os dados produzidos na pesquisa para submetê-los à hermenêutica crítica mediante o confronto com os Estudos Culturais e o Multiculturalismo crítico.

O primeiro movimento em direção à análise de dados apontou para a filmagem das aulas do professor e para os registros produzidos ao longo da investigação: no diário de campo, nos cadernos do professor, nos documentos oficiais da unidade educacional, no registro fotográfico e nas gravações em áudio realizadas pelo próprio professor e encaminhadas via email.

O método projetivo constituiu-se no segundo movimento de análise hermenêutica. Entrevistamos o professor tendo como dispositivo de evocação as cenas selecionadas do conjunto dos vídeos produzidos durante as aulas que acompanhamos. Para tanto, retomamos inúmeras vezes a assistência aos vídeos. Iniciamos a análise à medida que selecionamos os trechos que esboçavam relações com a proposta curricular municipal.

Ressaltamos a necessária atenção aos contextos políticos e culturais para melhor proceder à análise. Consideramos, portanto as contribuições de Stephen J. Ball quando aborda o ciclo de políticas: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática.

Tendo em vista o texto e o discurso produzido no currículo em ação, e o objetivo desta pesquisa, nossa imersão no cotidiano das aulas do professor de Educação Física ocorreu a partir do entendimento de que as macroanálises de uma conjuntura política e educacional fazem circular discursos que influenciam os conceitos teóricos e metodológicos presentes nos documentos oficiais da rede de ensino, como é o caso dos documentos da SME/SP. Da mesma forma, os discursos que envolvem o fazer pedagógico das escolas municipais influenciam os significados dados pelos professores de Educação Física ao seu fazer cotidiano.

Logo, reconhecemos diversos níveis de produção de discursos, e em cada um deles, um emaranhado de significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Sendo assim, analisamos os dados produzidos por esta investigação a partir do fazer do professor, do currículo cultural de Educação Física e das ações de formações contínuas de SME/SP. Cotejamos todos esses dados com os pressupostos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico. Buscamos identificar as interinfluências entre os contextos: da prática pedagógica; da produção de materiais de orientações didáticas e de formação de professores e ainda, do contexto mais amplo que atravessou a política educacional do município de São Paulo.

### **5.1 Tecendo, fazendo e refazendo, constituiu-se como professor**

A análise de como o professor de Educação Física, que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME/SP no período de 2006/2013, significa sua prática pedagógica levou-nos inicialmente a acompanhar, observar e produzir dados a respeito de dois projetos didáticos desenvolvidos durante o ano letivo de 2013, aos quais nomeou Boliche e Taco. Simultaneamente, permitiu, a partir da convivência cotidiana com o educador e da observação atenta, reconhecer as diferentes facetas deste jovem que, durante nossa permanência na escola, mostrou-se disposto a um diálogo aberto e franco.

Aos poucos fomos percebendo que as experiências pessoais como aluno e esportista, a formação inicial no curso superior de Educação Física, a trajetória profissional em diferentes

instituições, a afinidade com os colegas professores e as propostas formativas oferecidas pela SME/SP das quais Eduardo participou, permearam seu modo de ler o mundo e nele posicionar-se.

Mesmo possuindo experiências com outros currículos da área, o professor Eduardo apresentou suas intenções: “a ideia era validar a produção cultural dos alunos, a maneira como eles faziam, como desenvolviam a prática corporal”. Tal afirmativa sinalizou aproximações do trabalho realizado com a proposta curricular paulistana de Educação Física, que por sua vez instituiu-se também na perspectiva da cultura. “Diferente de outras propostas curriculares que entendem a cultura como algo estático, consensual ou a partir de uma visão pluralista, neste documento a cultura é vista como um espaço de luta e resistência” (FRANÇOSO, 2011, p. 72).

Depreendemos, a partir dessas similaridades, sentido para uma “pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos” (SÃO PAULO, 2007, p. 36).

Evidente que em vários aspectos de sua vida, o Eduardo possa agir e pensar de outros modos, mas é à identidade profissional, ou seja, ao seu modo de fazer-se professor e significar o currículo de Educação Física a que estamos nos referindo.

Questionado sobre a diferença do currículo que vivenciou enquanto aluno da Educação Básica e aquele que hoje procura colocar em ação, o professor Eduardo ponderou que “a ideia desta aula, seguindo por uma perspectiva cultural, não é para desenvolver as habilidades motoras nas crianças, para que elas alcancem um padrão ou algo desse tipo”, acrescentou ainda que:

[...] o principal ponto é dar voz aos alunos, a outros grupos culturais que estão dentro da escola. Até então eu tive algo que era o que os professores impunham. De certa forma, existiam saberes que eles achavam, conhecimentos que eles achavam que eram relevantes e que deviam ser passados para os alunos. A mesma que eu tive lá na escola. Existiam esportes, manifestações corporais que os professores acreditavam que seriam importantes para estar ali e os conhecimentos dessas manifestações também. Eles jogavam isso para nós, passavam isso para os alunos. Assim como na faculdade nós aprendemos que nós deveríamos passar esses conhecimentos para os nossos alunos. E esta proposta tenta dar voz, falar que a criança tem essa cultura, ela tem também conhecimentos. Esses conhecimentos devem ser validados assim como suas próprias práticas corporais. As suas produções culturais que eles fazem fora do ambiente escolar. Então acho que é dar um pouco mais de voz para todos que estão ali no meio. Não que nós vamos perder a nossa voz que você também vai colocar suas opiniões. Em alguns momentos lá no jogo de taco eu pude expor como eu jogava na rua. A gente vai criando junto aquele processo (EDUARDO).

Ao supor, como Gunther e Molina Neto (2000) que “os nexos que cada professor estabelece entre os conhecimentos apreendidos nas formações e a sua prática pedagógica são balizados por sua concepção de mundo, de sociedade, de homem, e de educação” (p. 80), chegamos à singularidade de um professor que lançou mão de um conjunto de códigos ao relacionar-se com os alunos e com o ensino da Educação Física.

Cabe destacar que a interpretação do texto curricular oficial foi ressignificada nas experiências formativas. Sobre isso, assim se posicionou o professor:

Ocorreram algumas situações aí, principalmente depois que eu terminei a graduação e comecei a atuar na Educação Física. A princípio, eu não atuava com essa proposta, atuava com outra, pautado numa outra perspectiva. Aquela perspectiva que eu aprendi na minha faculdade, na minha universidade e tentava colocar da maneira possível (EDUARDO).

Conforme a gente vai mudando de escolas e passando por outros ambientes, nós vamos tomando contato com outros professores. Quando eu ingressei na Prefeitura de São Paulo, para ingressar eu fiz a leitura de vários e vários livros que condiziam com a proposta da rede. E tomando contato com os livros, sempre assim, eu comecei a gostar da proposta só que eu tinha muita dificuldade (EDUARDO).

Tanto é que eu ingressei na rede e não conseguia aplicar essa proposta, eu não seguia a princípio porque eu não conseguia vê-la na prática. Eu conseguia entender, achava super legal, mas é muito difícil de aplicar. Falei não sei como aplicar isso. Até que certo momento quando eu ingressei na EMEF que estou hoje, e conheci dois professores e esses professores eles seguiam esta proposta e eu consegui ver esta proposta na prática. Eu consegui vê-los aplicando os conceitos teóricos na prática. A partir do diálogo com eles, algumas orientações que eles me deram, as conversas, as trocas de experiências, eu comecei a perceber que talvez esse currículo seja aquele que mais dialogue com a sociedade atual. E como eu poderia colocá-lo em vigor, como eu poderia aplicá-lo em aula. Ainda tenho muita dificuldade. Ainda tenho muitas dúvidas. Não sei se são as melhores estratégias a serem utilizadas. Mas como continuo na mesma escola ainda dialogo com eles, nós temos muitas dúvidas juntos, mas a gente vai tentando encontrar os melhores caminhos ali e construir esse currículo (EDUARDO).

Ah! Tem os cursos que me auxiliaram bastante. O primeiro foi com o Jorge e a Nyna. Depois foi, não foram os dois com o Jorge e com a Nyna e um só com o Jorge. E fiz a capacitação primeira com o Mário e com o Neira. Foi convocação do SME/SP que nós fizemos também (EDUARDO).

Considerando a classificação de Leite (2002)<sup>29</sup>, Françaoso (2011) entende que o currículo oficial da SME/SP para a área de Educação Física caracteriza-se pela flexibilidade quanto às situações reais, abrindo a possibilidade de os professores adequarem e modificarem suas práticas conforme a realidade local e o contexto de vida dos estudantes.

Aguiar (2014) amplia esse entendimento.

As preocupações formativas das Orientações Curriculares de Educação Física da SME/SP alinham-se assim, aos Estudos Culturais e ao Multiculturalismo Crítico, pelo olhar e análise sobre as relações de poder, pela defesa por um espaço em que sejam trabalhadas as diversas produções dos grupos sociais, pela valorização daqueles que historicamente tiveram seus saberes e conhecimentos marginalizados e pela noção de que existem outros espaços pedagógicos fora da escola que precisam ser analisados (p. 92-93).

Conforme carta assinada pelo secretário municipal de educação, Alexandre Alves Schneider (SÃO PAULO, 2006, p. s/n), para orientar a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal, foram encaminhados aos professores exemplares dos documentos oficiais. Posteriormente, propostas de formação contínua foram planejadas e desenvolvidas. Cabe ressaltar que, apesar da dificuldade de atender à totalidade dos educadores, a formação docente buscou influenciar a visão e representação sobre a prática pedagógica e a Educação Física. Aguiar (2014) ao analisar o documento oficial e investigar as significações de um grupo de docentes acerca do mesmo, identificou diferenças no modo de conceber o currículo de Educação Física entre os professores que passaram pelos processos formativos e entre os que não tiveram a mesma oportunidade.

Os documentos REF e OCEF apresentam, no conjunto, pressupostos teóricos, orientações didáticas e alguns relatos de experiências que, a nosso ver, possibilitam o acesso às diretrizes para a prática pedagógica do currículo oficial também para aos professores que não tiveram oportunidade de participar das iniciativas sistematizadas de formação. Em especial, os relatos de experiência, por meio de inúmeras atividades de ensino desenvolvidas por professores, socializam as possíveis respostas dadas às diferenças culturais.

---

<sup>29</sup> A autora considera três tipos de organização e planificação curricular, de acordo com os papéis atribuídos aos/as professores/as: 1) currículo que oferece todos os elementos de forma pormenorizada e exaustiva para impedir a ocorrência de qualquer alteração e assegurar que ele seja implementado segundo processos muito próximos dos previstos pela administração central; 2) currículo que prevê a intervenção dos professores em ligeiros ajustes às situações reais e que, por isso, apresenta algumas características de flexibilidade e de não operacionalização de todos os elementos do desenvolvimento curricular; 3) currículo que apenas traça as grandes linhas mestras, deixando aos professores, de acordo com as situações concretas, a concepção do projeto e a pormenorização dos elementos que o configuram e lhe dão a especificidade (LEITE, 2002 apud FRANÇOSO 2011, p. 102).

Desta forma, tendo como pano de fundo o texto curricular oficial da SME/SP e a política de formação contínua implementada, passamos a entretecer as análises dos dados produzidos.

## **5.2 A tessitura do tecido/ texto /currículo**

A produção do currículo em ação, no contexto da prática, ressaltou uma variedade de atividades didáticas e apresentou um caráter flexível visto que foi tecido pouco a pouco, à medida que professor e alunos decidiam sobre a escolha e sobre a organização dos fios a serem entrelaçados.

No que segue, apresentamos o processo produtivo. Não se trata de uma cronologia dos fatos, mas sim de descrições de momentos vividos que permitiram analisar as significações sobre o currículo em ação. Antes, porém consideramos importante destacar as justificativas do professor Eduardo para o desenvolvimento dos projetos: Boliche e Taco.

Mediante a reestruturação do PPP da Escola que, neste momento, discorre em sua terceira meta sobre a competência leitora e escritora do Ciclo I, e também apoiado em um mapeamento das manifestações corporais presentes no universo experiencial dos(as) educandos(as), e no entorno escolar, iniciaremos neste semestre um estudo sobre o Boliche (PLANO BIMESTRAL).

A partir de alguns momentos de diálogo com a turma, principalmente no retorno do segundo semestre, e o reconhecimento das brincadeiras acessadas pelos mesmos fora do ambiente escolar, e tendo em vista a terceira meta do PPP da Escola que aborda sobre a competência leitora e escritora do Ciclo I, iniciaremos neste 4º bimestre a problematização do Jogo de Taco (PLANO BIMESTRAL).

Demos continuidade à realização da atividade realizada na aula anterior. Iniciamos o mapeamento das práticas corporais acessadas pelos alunos durante o período de férias, a fim de levantarmos possibilidades para o próximo tema de estudo. Fizemos uma breve vivência da brincadeira queimada (LIVRO DA CLASSE, 09/08/13).

Continuamos o mapeamento das práticas corporais acessadas pelos alunos nos momentos de férias, bem como as acessadas no entorno escolar. Dentre as manifestações culturais corporais já postas anteriormente, após uma conversa chegamos a dois possíveis temas: Taco ou Boliche (LIVRO DA CLASSE, 15/08/13).

Percebe-se claramente nos excertos acima o compromisso do professor em articular as intenções formativas do Programa Ler e Escrever da SME/SP e do PPP da unidade educacional com os objetivos do componente curricular e o patrimônio cultural corporal dos alunos. Afinal, como afirma Candau (2008), “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (p. 13).

Cabe apontar que a leitura e interpretação do PPP da EMEF Palmares indicaram uma amplitude e flexibilidade tais que dificultaram a apreensão de pontos de contato com o currículo em ação. Significa dizer que a articulação da prática de sala de aula com o teor deste documento poderia constituir-se de inúmeras maneiras. Mas, a leitura atenta do Projeto Especial de Ação – PEA<sup>30</sup>, um desdobramento do PPP construído coletivamente na escola, levou-nos ao destaque dado às temáticas culturais.

PEA Diversidade Cultural no Jardim Helena – objetivos:

- oferecer instrumentos que rompam com as posturas preconceituosas em relação às culturas existentes na periferia;
- salientar o patrimônio cultural: a memória coletiva e os bens simbólicos materiais e imateriais
- repudiar toda discriminação baseada na diferença de classes sociais, crenças religiosas, gêneros, preconceitos linguísticos e outras características individuais ou sociais;
- elucidar diversas manifestações culturais presentes na região periférica paulistana para que contribua na compreensão dos costumes de nossos educandos;
- identificar, reconhecer, valorizar e ressignificar a cultura local;
- conhecer e reconhecer as diversas formas de preconceito em nossa comunidade;
- refletir sobre o *bullying* na escola.

A observação sistematizada do trabalho realizado permitiu-nos constatar que, de modo geral, o professor iniciava suas atividades pedagógicas com a chamada nominal dos alunos seguida da leitura do registro da aula anterior. Aferir a frequência é um papel delegado ao professor que deve, inclusive, informar à equipe gestora da escola os casos de não assiduidade. Esta tarefa, por mais simples que pareça se constitui, em alguns casos, em uma ação puramente burocrática e tem tomado um tempo precioso das aulas. Não foi de forma alguma o que ocorreu com o professor Eduardo que, com um olhar atento e rápido para a turma, identificava as ausências, anotava no livro de registros da classe ou na lousa e em alguns casos perguntava se algum estudante tinha informações dos colegas faltosos.

---

<sup>30</sup> Referência ao documento oficial, produzido no ano de 2013, homologado pela Diretoria Regional de Educação, avaliado pela comunidade escolar e arquivado na Unidade Educacional.



Para manter uma rotina de retomada do trabalho desenvolvido, o professor Eduardo recorria à leitura do livro de registros da classe. Trata-se de um caderno com anotações dos dados relevantes da experiência pedagógica. Considerando que “toda descoberta realizada acerca de variações nas práticas corporais, poderá ser novamente experimentada e transformada” (SÃO PAULO, 2007, p. 79), o livro de registros da classe transformou-se em um instrumento que permitiu o planejamento, a avaliação, o replanejamento e adaptações de ações pertinentes para cada momento do processo educativo. “Questionamos uma aluna sobre a organização desse material. Ela nos informou que ‘os alunos que não escreveram podem pegar o caderno da mesa do professor e fazer o registro’” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Por sua vez, o educador justificou a importância de retomar a trajetória curricular.

Os registros que eu li foram os registros que aconteceram durante a aula. Os que eu já tinha anotado. Nós retomamos esses registros para discussão. Para que pudéssemos discutir aqueles acontecimentos. Para que eles pudessem explicar o que estava acontecendo naquele momento. Com a ideia de dar o prosseguimento no trabalho. Para manter a continuidade. Então os registros auxiliam principalmente nesse processo de nós darmos continuidade aos estudos, anotarmos possíveis dúvidas, sugestões, propostas. E ele que vai desencadeando o processo. Não tem nada definido, rígido. Conforme os registros que vão surgindo nós vamos elaborando o processo de estudo (EDUARDO).

Assim, temos que a produção cotidiana dos dados, inscrita no livro de registros da classe e a leitura deste material no início de cada aula possibilitaram ampliar o olhar para um conjunto maior de aspectos da realidade a serem debatidos. Significa dizer que o processo pedagógico foi se constituindo, aos poucos, com e a partir de registros como estes: “iniciamos a problematização do tema boliche. Para tanto os alunos dividiram-se em grupos e registraram num papel as regras do boliche que conheciam. A vivência acontecerá baseada nessas regras” (LIVRO DA CLASSE, 22/08/13).

Como nos recorda Neira (2011a), “a coleta de dados sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios, tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos pedagógicos” (p. 158). A nosso ver, indica também elementos importantes para o diálogo, para a tomada de decisão e para novas pautas de discussão.

Para tornar os dados disponíveis e organizados para os alunos, por diversas ocasiões, o professor registrou na lousa aspectos importantes do diálogo travado, “retomou as regras definidas pelo grupo e foi desenhando na lousa os combinados” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/13). Ao mesmo tempo, um aluno colaborador copiava o texto em seu caderno.

Organizavam-se assim diferentes encaminhamentos para ações coletivas como as vivências ou mesmo roteiros de pesquisas.

Fizemos a leitura de um vídeo mostrando a prática esportiva do boliche. Atentamo-nos para as técnicas de lançamento, as vestimentas utilizadas e as regras do jogo. Os alunos registraram tudo com vistas à elaboração de um relatório que será apresentado ao professor após a visita à pista de boliche (LIVRO DA CLASSE, 20/09/13).

[...] Dialogamos sobre a visita feita à pista de boliche, apoiados no relatório feito pelos alunos. Na lousa foram registrados os códigos identificados durante a visita e também algumas dúvidas que surgiram (LIVRO DA CLASSE, 26/09/13).

[...] Sistematizamos as dúvidas para a realização de uma pesquisa. Reorganizamos o jogo de boliche, a partir dos problemas ocorridos nas últimas vivências e também a partir da observação na pista de boliche (LIVRO DA CLASSE, 27/09/13).

Esclarecemos que um dos vídeos<sup>31</sup> produzidos para apoiar a formação contínua da SME/SP trata justamente da importância de o professor organizar junto com os alunos, escrevendo no quadro ou em um cartaz, as questões importantes, as representações veiculadas, as principais dúvidas. Esse material aponta para a necessidade de o professor produzir e conduzir as atividades didáticas elaborando um roteiro com base nos conhecimentos que precisam ser levantados e estudados sem perder de vista o contexto escolar. Pelo que se pôde ver, foi o que o Eduardo fez no decorrer dos projetos Boliche e Taco.

Reconhecemos também que além dos registros, o plano de ensino elaborado pelo educador subsidiou o processo pedagógico. A partir do documento OCEF, o professor selecionou os objetivos e as expectativas de aprendizagens consonantes com a realidade apreendida inicialmente.

- 1) Objetivos Gerais da Educação Física para o ensino fundamental, explicitados nos documentos da SME/SP, transcritos no plano do professor.
  - ✓ Promover a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem a produção de conhecimentos sobre a cultura corporal e a sua relação com o mundo numa abordagem colaborativa e investigativa.

---

<sup>31</sup> Vídeo 27 – Artes e Educação Física Seminário IV – Ampliação dos conhecimentos. Vídeo produzido pela SME-SP e a Fundação Padre Anchieta com o objetivo de divulgação e de formação dos professores da rede de educação paulistana.

- ✓ Validar as aulas de Educação Física, bem como a escola, como espaço de participação coletiva, visando à produção cultural e a transformação social.
- ✓ Afirmar, tanto a si próprio e aos colegas, quanto aos sujeitos da sociedade mais ampla, como pertencentes a um dado grupo social, respeitando e valorizando a diversidade de suas formas de expressão corporal.
- ✓ Participar das atividades propostas, resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa e a solidariedade.

## 2) Expectativas de aprendizagem:

- ✓ Identificar aspectos nominais e factuais referentes ao boliche, apropriando-se da terminologia específica desta prática.
- ✓ Construir coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas da classe.
- ✓ Explicar e demonstrar corporalmente as brincadeiras pertencentes a outros grupos culturais às quais teve acesso por meio de contatos familiares, meios de comunicação, local de moradia, etc.
- ✓ Resolver situações-problemas decorrentes das vivências das brincadeiras no contexto das aulas, identificando suas diferenças, experimentando as inovações (PLANO BIMESTRAL).

Dizer que o professor selecionou os objetivos e as expectativas de aprendizagem não significa que ele fixou o ponto de chegada das aprendizagens dos alunos. Nas unidades educacionais da rede paulistana é de costume solicitar aos professores, no início do ano letivo, a entrega do plano de ensino. O Eduardo cumpriu com seu papel ciente da necessidade e da possibilidade de ajustes futuros. Indagado sobre a escolha das expectativas de aprendizagem assim se posicionou:

Tanto no jogo de boliche, como no jogo de taco, nós tivemos uma conversa antes. Primeiro para mapear os saberes dos alunos. As representações que eles tinham a respeito do jogo. E a partir disso que eles me falavam no início e das primeiras vivências eu consegui ver as expectativas que condiziam com esses saberes iniciais. Eles tinham diversas dúvidas em relação às regras, aos formatos, aos materiais utilizados. Então as expectativas iniciais foram a respeito disso: de reconhecer os artefatos, de reconhecer a forma de jogo. No desenrolar do processo do boliche, teve outro momento, depois que nós voltamos do jogo, que nós tivemos dúvida com relação do porque daquele jogo estar localizado num mercado, do mesmo jeito que algumas crianças falaram que tinha em shoppings. Então nesse momento, no meio do processo, tive que buscar uma expectativa no caderno de orientações que dizia respeito a desvelar esses discursos, desvelar essas representações que colocam o boliche nesses espaços. Então não foi só no começo, durante o processo, pelo diálogo que eu tive com as crianças com aquilo que eles traziam já de saberes, de conhecimento (EDUARDO).

Observamos que o educador buscou, como ensina Paulo Freire, “estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2005, p. 30). O professor comentou que “é a partir da discussão, do levantamento dos conhecimentos que fazem parte disso, dos conteúdos, a gente consegue fazer uma leitura daquela prática corporal, da forma como ela ocorre”. Acrescentou ainda que:

A ideia dessa Educação Física é que nós possamos fazer uma leitura da prática corporal da maneira que ela ocorre socialmente para que possamos entendê-la como se dão todos os elementos dentro dela, as relações de poder que existem dentro dela e propor modificações para nossa própria vivência para que garanta novamente o direito de todos (EDUARDO).

Entendemos que, abrindo-se ao diálogo, considerando as vozes e a gestualidade dos estudantes, a proposta pedagógica do professor Eduardo aproximou-se das orientações oficiais da rede de ensino.

A Educação Física na perspectiva cultural deverá apropriar-se dessa característica e valorizar no decorrer das aulas a experimentação dos diversos formatos conhecidos pelos alunos e disponibilizar condições para que possam sugerir a alteração das regras, dos modos de organização, das estratégias, dos locais de prática, dos ritmos dos materiais etc., visando à participação dos alunos em diversos papéis e o melhor aproveitamento dos ambientes e recursos da escola, da comunidade e de outros lugares (SÃO PAULO, 2007, p. 72).

Ademais, ao criar possibilidades de diálogo, ouvindo os alunos, validando seus saberes, promovendo vivências e discussões em grupo, e ainda iniciando o “estudo do taco lendo três imagens e apontando algumas das representações sobre o tema” (LIVRO DA CLASSE, 08/11/13), Eduardo levou para o currículo em ação a ideia de que “a linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, torna possível a aprendizagem em colaboração” (SÃO PAULO, 2007, p. 22).

Obviamente, quando falamos em linguagem, incluímos os gestos, “textos que ao longo da vida vão conformando um estilo pessoal de ser, uma corporeidade, não são meros acessórios, e sim partes constituintes da identidade cultural do sujeito e de seu grupo”. (SÃO PAULO, 2006, p. 22). Recordamos que tanto a linguagem corporal, como a palavra e a escrita “precedem a ‘realidade’, nomeiam a realidade e, portanto, a institui” (SILVA, 1996, p. 145).

Assim, compreendemos a Educação Física na área das Linguagens. Recorremos ao documento REF para apresentar suas especificidades:

[...] a leitura de qualquer texto acontece por meio da interpretação e compreensão de certos códigos culturais. O corpo apresenta alguns códigos de comunicação, como os biológicos, que transmitem alterações fisiológicas; os sociais, que envolvem toda comunicação pragmática com finalidades instrucionais e técnicas; os culturais, que se referem a tudo que é criado pelo ser humano a fim de identificá-lo com seu grupo, isto é, com sua produção cultural. Esses códigos não estão isolados uns dos outros; é seu entrecruzamento que garante aos indivíduos desenvolver a capacidade de construção simbólica necessária para a compreensão do mundo que os cerca (SÃO PAULO, 2006, p. 21).

A partir dos dados coletados, compreendemos que os alunos interpretaram os códigos da manifestação cultural corporal em estudo e os traduziram na prática. Da mesma forma que fez no projeto taco, o professor também organizou atividades de ensino para possibilitar a leitura, interpretação e a análise dos códigos relativos ao esporte boliche.

Com base em algumas imagens dispostas na lousa e nos saberes já existentes nos alunos, os mesmos responderam algumas questões referentes ao boliche. Vivenciamos este jogo nos grupos e nas regras organizadas na aula anterior. Vários comentários e apontamentos foram feitos durante a vivência e foram registrados a fim de serem comentados e discutidos na próxima aula (LIVRO DA CLASSE, 23/08/13).

O educador, a respeito dos códigos de comunicação corporal, afirmou que “conhecendo esses códigos culturais, a gente conhece um pouco mais dos praticantes que fazem parte dessa manifestação. Dos culturais e dos sociais também”. Sendo assim,

[...] “se entendida como gênero, a linguagem corporal possui uma especificidade a ser interpretada” [...]. Tudo isso implica que para ampliar a capacidade de leitura e de interpretação dos alunos, faz-se necessário compreender que o “estudo das formas simbólicas mediadas pelas relações humanas deverá, portanto, levar em consideração o contexto em que esses textos e seus significados são produzidos, transmitidos e assimilados” (SÃO PAULO, 2006, p. 24).

O currículo deve estar comprometido com as culturas dos alunos e com a desconstrução das narrativas dominantes que justificam qualquer forma de discriminação social. Em outras palavras,

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 23).

Acentuamos que o processo de construção curricular considerando os aspectos acima mencionados está em conformidade com questões de natureza didática defendidas pelo documento oficial da SME/SP: tematização, mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação, registro e avaliação. Constatamos em vários registros de acompanhamento das aulas do professor Eduardo que tais procedimentos se repetiam de forma não linear.

O professor referiu-se ao mapeamento dos saberes dos alunos, realizado logo no início dos projetos didáticos e como pudemos acompanhar, ele repetiu esse procedimento em várias outras situações.

Os alunos começaram a explicar as regras do jogo. Tentamos sistematizar estas regras para realizarmos a vivência. No entanto o diálogo foi meio tumultuado comprometendo o entendimento do jogo. Tentamos vivenciar o jogo da maneira explicada por alguns alunos da classe (LIVRO DA CLASSE, 08/11/13).

Em relação à aula de hoje cabe destacar aqui que durante a vivência mesmo depois de nós entrarmos em algum consenso em relação às regras do jogo o Rian começou a colocar regras que ele conhecia da maneira como ele jogava, e sem que as outras pessoas entendessem, as pessoas aceitaram as regras que ele colocou sem mesmo entender para que serviam, qual era a utilidade delas (NOTA DE VOZ 012).

Como afirma o professor, a importância de mapear os saberes dos alunos está justamente na possibilidade de valorização e de troca desses conhecimentos com vistas à produção cultural.

Mas a ideia era fazer a vivência do jogo da forma que aquelas crianças tinham explicado. Surgiram algumas dúvidas durante o jogo. Nós retomávamos, só lembrávamos o que tínhamos combinado durante a sala. E algumas dúvidas surgiram na hora, coisas que nós não tínhamos comentado. Então no começo, teve a Letícia que aconteceu lá no jogo dela um determinado caso e aí naquele momento nós nos reunimos no grupo mesmo, não todo mundo, mas aquele pequeno grupo para tentar resolver. E algumas crianças que já praticavam, elas explicavam o que acontecia. E no final o Gustavo veio me perguntar, aí nós reunimos o grupo dele lá e as crianças que já conheciam, alguns meninos ou meninas que sabiam. Neste caso foram só os meninos que sabiam, eles explicavam como poderia proceder. O Luciano

participou bastante das explicações. Aí nós voltávamos para o jogo. Daí minha ideia era posteriormente levar todas essas dúvidas para o grupo todo, para que nós pudéssemos modificar todas as práticas ali. Basicamente foi isso, as dúvidas que surgiam, a gente esclarecia nos pequenos grupos com essas pessoas que conheciam a brincadeira fora da escola (EDUARDO).

Conforme o documento oficial, mapear é “uma ação permanente de troca de saberes entre os alunos e o professor e entre todos e a manifestação tematizada” (SÃO PAULO, 2007, p. 68). Constitui-se também, segundo Escudero (2011), em possibilidade de avaliação diagnóstica.

Com esse registro, o professor poderá identificar o quão próximos ou distantes estão dos objetivos de ensino para aquele período letivo. Caso julgue necessário, poderá rever a atividade de mapeamento e propor outras atividades que potencializarão as aprendizagens (p. 100).

Concordamos com a autora sobre o fato de que o levantamento dos saberes dos alunos possibilita melhores condições para o professor (re)organizar seu plano de ensino. Além de indicar critérios para a escolha da manifestação corporal a ser estudada durante o ano letivo, também se “configura como ocasião de leitura e interpretação dos gestos e dos discursos disseminados sobre as práticas corporais” (NEIRA, 2011a, p. 114).

Com os constantes registros, reflexões e mapeamento ao longo do processo, além dos incessantes planejamentos e replanejamentos, o percurso curricular nem sempre foi previsível. Cada vez que o professor pontuava os acontecimentos da aula anterior, as impressões dos alunos sobre o acontecido, as dúvidas e sugestões de prática, surgia um novo elemento que levava ao redirecionamento das ações. Ou seja, cada um dos pontos levantados juntava-se a outros para construção do texto curricular. Significa que o currículo em ação foi produzido continuamente, sem as amarras de modelos pré-fixados.

O professor retomou as questões que nortearam a observação por ocasião da visita ao boliche: questão 1 – identificar aspectos discutidos nas aulas, conteúdos levantados, coisas que foram estudadas. Anotou na lousa os comentários dos alunos: tipos de jogadas, características dos materiais, pessoas que frequentam o espaço; regras observadas; formas de pontuação. Na lousa foi anotando a fala de todos os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 26 /09/13).

O professor retomou os registros da aula anterior: ‘discutimos novas regras para o jogo porque no primeiro dia de vivência do jogo não deu certo. Quem jogou na aula anterior entendeu direitinho as regras?’ O professor comentou que conseguiu observar o jogo, retomou as próprias anotações e rediscutiu alguns pontos (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/13).

O professor continuou trazendo suas observações da aula anterior e problematizando com as regras utilizadas. Continuou com as observações da aula anterior, apresentou o que observou no jogo e questionou: isso pode? Todos concordam? Essa vai ser a regra da escola? (DIÁRIO DE CAMPO 21/11/13).

A organização curricular, como demonstrado, ocorreu a partir das intervenções do professor e dos alunos. Este aspecto é deveras importante por confirmar um currículo em construção. Obviamente, tal produção se deu com as constantes problematizações, em meio a pontos de vista e opiniões diferentes. Em relação à tomada de decisão quanto ao encaminhamento dos projetos didáticos, assim se colocou o professor:

A ideia é validar esses tipos de conhecimentos. Que são também produções culturais. Consideramos também cultura tanto quanto o pai da Isabela fazia quanto o que os moleques estavam fazendo na rua. Aquilo também é uma produção cultural e ela tem que ser validada. É a partir das falas deles, o pai da Isabela falando, explicando para ela (EDUARDO).

Tanto é que aconteceram algumas coisas que eu não fazia quando eu jogava taco. A Isabela bateu, a bolinha foi, voltou e bateu na perna dela. No meu jogo isso era perder o taco. Eu dava o taco para a pessoa que estava atrás. Mas lá no jogo deles, que eles explicaram, isso não acontecia. O jogo continuava normalmente (EDUARDO).

O currículo em ação produziu um movimento de ir e vir, de planejar e replanejar. Veja-se, como exemplo, a aula em que antecedeu a visita à pista oficial de boliche. Foi realizada uma atividade de elaboração de pautas de observação. Indagamos ao professor se as questões elencadas foram adequadas e se os registros dos alunos apresentaram elementos para a problematização do tema em estudo.

Eu não sabia o que ia acontecer ali. O que eles trouxeram foi além das perguntas iniciais. Tanto é que eu não conhecia aquelas coisas que eles trouxeram. Em vários momentos eu falei que eu tinha desconhecimento, que eu não sabia porque fazia aquele gesto com a mão, porque escorregava (EDUARDO).

Há de se considerar, na perspectiva dos Estudos Culturais, que os significados e vozes devem ser validados, portanto, incluídos no currículo. Significa dizer que a experiência escolar pode ser transformada em um campo aberto ao debate e à negociação cultural. Como nos diz Silva (1996), faz sentido “pensar numa educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão, em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista” (p. 157).



Retomando os dados coletados, compreendemos que os alunos tinham inicialmente certa aproximação com as regras do jogo de boliche. A oportunidade de vivenciar o jogo em condições diferentes, como foi no caso da experiência extraescolar, fez com que eles apreendessem outras características: das regras, da bola, das pessoas que frequentam esses espaços, da pista etc.

Teve um momento que a Alessandra comentou sobre as pessoas que estavam lá. A Letícia falou também sobre as roupas. Nós tínhamos uma ideia de roupas, de vestimentas e nós vimos que as pessoas que estavam lá tinham outro tipo de vestimentas. Este ponto também foi importante (EDUARDO).

Considerando que no currículo da SME-SP um dos focos era o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, podemos dizer que o professor Eduardo, buscou promover a leitura da ocorrência social do esporte (boliche) e da brincadeira (taco). Desse modo, os alunos passaram a recontextualizar, reinterpretar e reescrever as manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

O professor Eduardo retomou com a turma as readaptações do jogo de boliche até então realizado pelos alunos. Na sequência, passou a anotar na lousa as regras do boliche discutidas e definidas pelo grupo classe. O grupo decidiu riscar com giz um triângulo no chão da quadra para organizar as garrafas pets (que substituem os pinos no jogo oficial) (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/13).

O professor problematizou a aula anterior. Comentou suas observações sobre a vivência e rediscutiu as regras. Os alunos deram outras sugestões e modificaram as regras. O professor também deu sugestões. Na sequência, todos se dirigiram para a quadra e desenvolveram a vivência considerando os ajustes realizados (DIÁRIO DE CAMPO, 28/11/13).

Nesta aula nós estávamos reorganizando nossa vivência, conforme as sugestões propostas pela turma. A questão das bolas, no caso duas bolas com pesos diferentes, porque nós tínhamos visto que existem bolas com pesos diferentes na prática mesmo do boliche. Eles sugeriram isso. A questão do formato, do posicionamento dos pinos. Eu achei interessante agora, lembrando, que eles falaram para fazer a marcação dos pinos no chão, apesar do triângulo, porque eles falaram que quando um derrubava e depois quando montava os pinos ficavam de outro formato e aí a outra pessoa que ia jogar tinha vantagem. Então eles falaram, para ficar mais justo, que desenhasse para que todo mundo jogasse com a mesma posição dos pinos. E de novo lá, a questão da distância, eles falaram nós começamos com 18 metros, e eles propuseram para ficar com 15 metros. E mantendo isso porque era a distância que ali todo mundo aceitava. A sala concordou por ser a mais viável para que todos pudessem jogar (EDUARDO).

Apesar de o professor ter se empenhado para garantir condições de leitura, problematização e vivência das práticas corporais, nos excertos acima, observamos que foi enfatizado a leitura dos movimentos realizados em seus aspectos nominais e procedimentais. É importante considerar que a ação do currículo cultural consiste numa mobilização de recursos e conhecimentos múltiplos que estabelecem relações de diversas naturezas (DOLL, 1997).

Atento à questão, o professor Eduardo sinalizou que é preciso ir além. Valorizou as atividades de ressignificação organizando momentos para discussões, tomada de decisões e para avaliação. Favoreceu o posicionamento dos estudantes como produtores de cultura. O professor também comentou a necessidade de alguns acertos coletivos para garantir a participação de todos os alunos. Sobretudo, incluiu nas discussões a experiência do pai de uma de suas alunas. Em certa ocasião “o professor comentou com a turma uma fala do pai da Isabela, de como ele jogava boliche. Combinou a vivência para a próxima aula” (LIVRO DA CLASSE, 21/11/13).

Novamente a Isabela pode falar algo que o pai dela fazia durante o jogo que condizia também com essas regras que nós discutimos também nesta aula. Neste momento muitas crianças ali puderam expor as formas que eles faziam essa prática, realizavam essa prática na rua (EDUARDO).

Além disso, por valorizar o confronto de significados atribuídos às manifestações corporais, as atividades de ensino focalizaram temas e não conteúdos. A saber, “não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural” (NEIRA, 2011a, p. 102). Tanto o boliche como o taco, ou ainda outros esportes, brincadeiras, lutas, ginásticas e danças, podem ser estudados em qualquer etapa, ano ou ciclo de ensino.

Afirmamos em capítulo anterior, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, que a educação não pode ser o depositar de conteúdos. Neste sentido, ratificando as atividades de ensino elaboradas pelo professor Eduardo e considerando a apropriação crítica dos conhecimentos relacionados ao boliche e ao taco, destacamos a importância de abordar as diferentes facetas que emergem a partir da tematização de uma determinada manifestação corporal.

Bem sabemos que não há possibilidades de abordar, em um ou dois projetos didáticos, toda a diversidade de aspectos que envolvem uma manifestação corporal. Tanto que o professor Eduardo, “finalizou a aula dizendo que não vai ser possível esgotar todos os conteúdos relacionados a esta manifestação corporal por conta das atividades de finalização

do ano letivo” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13). O lado positivo disso é que o mesmo tema pode ser discutido em anos/ciclos escolares subsequentes. O difícil é fazer escolhas sensatas e coerentes com o PPP da escola. Enfim, decidir quais temáticas serão discutidas e analisadas implica em diálogo com a comunidade.

Quanto à criticidade na escolha, Apple (2006) adverte que formas específicas do conhecimento curricular prescritas pelos sistemas econômicos, “recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja o que a maior parte das escolas pretenda” (p. 68). Cabe destacar que, segundo o autor, a tendência de currículos ancorados em materiais pré-planejados (livro didático, documentos oficiais fortemente prescritivos etc.), totalmente centrados em competências medidas por testes padronizados, tencionam transformar professores em executores de planos alheios.

Diante do contexto da sala de aula, cabe ainda considerar as implicações pontuadas por Candau (2008) para conceber-se a prática pedagógica como um processo de negociação cultural:

- 1) discutir a universalidade dos conhecimentos sem cair no relativismo, o que exige “desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos” (p. 33);
- 2) promover condições de trabalhar-se o cruzamento de culturas presentes na escola, favorecendo experiências de análises e de produção cultural.

Cabe também a ressalva de que as propostas formativas de SME/SP “não se organizavam e visavam, como geralmente encontramos na área, à realização de cursos voltados para a transmissão de uma série de atividades ou mesmo à execução de aulas práticas” (AGUIAR, 2014, p. 87) ou a apresentação de modelos para serem reproduzidos na escola. Tendo por base o documento oficial, a pauta de formação apontava para a produção de dinâmicas a partir das quais os professores participantes nos cursos pudessem incorporar referentes de variados universos culturais na perspectiva de construção curricular. Significa que ouvir os professores era condição para imprimir movimento e sentido nos encontros formativos. Ao menos, era essa a intenção explícita das ações formativas, conforme se verifica nos objetivos do curso optativo “Educação Física Escolar”, promovido por SME/SP

- Elucidar os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam o Documento Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem de Educação Física;

- Produzir situações didáticas que permitam aos estudantes ampliar suas análises e vivências com relação às práticas corporais;
- Reconhecer a avaliação como ação fundamental para a construção de um currículo de Educação Física pautado na perspectiva cultural. (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

Em consonância com as discussões arroladas nos cursos de formação da SME/SP, as atividades desenvolvidas pelo professor Eduardo promoveram condições para que os alunos enunciassem suas vozes.

A partir dos registros feitos na semana anterior e da discussão da vivência realizada; aprofundamos alguns saberes relacionado ao boliche e organizamos o jogo a ser vivenciado. A turma teve algumas dúvidas em relação às regras do jogo, principalmente quanto à forma de pontuação (LIVRO DA CLASSE, 29/08/13).

Na aula de hoje, o fato mais interessante foi quando depois de estarmos falando sobre o contexto histórico do boliche, as transformações que ele passou, o Mateus sugeriu que fizéssemos a vivência de uma forma antiga, quando ele era realizado em forma de losango, porque ele achava que seria mais fácil ou ele estava em dúvida se seria mais fácil ou não (NOTA DE VOZ 05).

Ana Letícia citou que achou um ponto de referência na quadra que auxiliou na sua jogada e hoje em conversa com a turma nós vimos que existiam outros marcadores ali, outras marcas que podiam auxiliar. Hoje na vivência, achei bem interessante todos posicionaram os pinos de acordo com esse ponto de referência para facilitar a jogada de cada um (NOTA DE VOZ 08).

O professor Eduardo, como ele mesmo afirmou, participou de alguns cursos e manteve uma rotina de estudo e discussão com seus colegas professores de Educação Física da escola. Sem tornar-se refém de materiais didáticos específicos ou guias curriculares, o educador buscou informações em fontes diversas e as socializou nos horários coletivos de formação e/ou em conversas informais. Mesmo assim, não raro, deparou-se com situações e questões inéditas, principalmente quando ao tematizar o boliche e o taco, colocou em pauta o ponto de vista dos alunos e os saberes pertencentes a outros grupos sociais. Por conta disso, em alguns momentos, Eduardo assumiu seus limites perante os alunos.

Quando eu propus a pesquisa, uma pesquisa em conjunto com eles era para que eles participassem também do processo de etnografia. Do processo de busca dos elementos. Para que dividíssemos algumas responsabilidades ali. Até mesmo para que nós conseguíssemos encontrar as respostas para os problemas que nós encontramos ali, para as dúvidas que surgiram. Então a

proposta da pesquisa era, inicialmente, que eles também participassem deste processo de etnografia (EDUARDO).

Diante do que foi acima exposto, é lícito afirmar ainda que a postura do professor de acolhimento aos saberes dos alunos e de questionamento constante sinalizou o seu compromisso em aprimorar o nível de leitura acerca dos jogos de boliche e de taco.

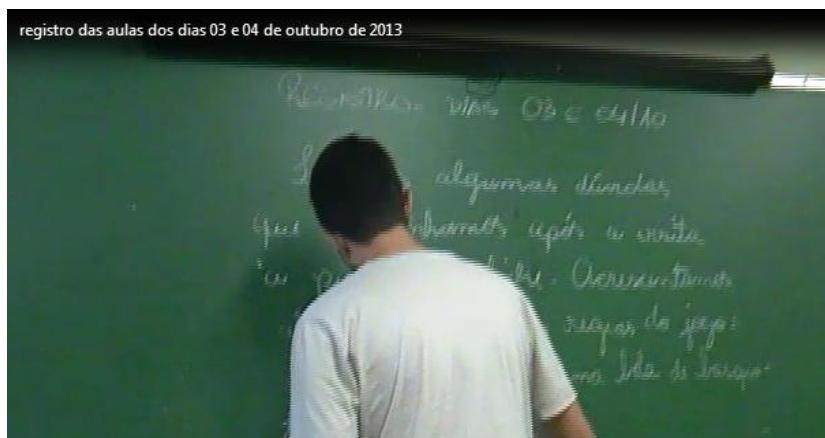


Figura 1 – Fotografia mostrando o professor e os registros da aula.

Depois da vivência do jogo na quadra da escola, o professor retornou com seus alunos para a sala de aula. Coordenou o registro coletivo das atividades dos dias 03 e 04/10/13. Os alunos elaboraram oralmente a síntese das atividades desenvolvidas e o professor registrou na lousa (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/13).

É importante dizer que atividades de registros como mostra a imagem acima, que buscam sistematizar os conhecimentos construídos, ocorreram com frequência, o que tomou um tempo significativo da aula, às vezes a aula toda. Trata-se de atividade que envolve os alunos em um esforço para recuperar dados, conceitos e significados construídos em ações finalizadas; elaborar a apresentação oral individual dos sentidos atribuídos aos temas discutidos; ouvir o outro; defender os próprios pontos de vista e ainda contribuir na transposição de um texto oral para o escrito com finalidade de sínteses, mesmo que provisórias. Cabe informar ainda que os textos escritos na lousa foram transcritos para o livro de registros da classe. Essas atividades em conjunto, constituem-se, a nosso ver, no processo de negociação cultural.

Como anunciamos anteriormente, o processo educativo não se deu em etapas estanques e lineares, ao contrário, ao desenvolver os projetos e refletir acerca dos registros efetuados, o professor fomentou o debate, avaliou continuamente a aprendizagem dos alunos, como também possibilitou condições de aprofundar e ampliar o conhecimento de todos.

Esclarecemos que no currículo cultural da Educação Física, as atividades de ensino são planejadas tendo em vista o aprofundamento e a ampliação dos saberes dos alunos. Espera-se também a intervenção dos sujeitos na realidade local. Segundo Neira (2011a),

[...] aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos (p. 135).

Firme neste propósito, o professor desenvolveu atividades de ensino baseadas: na leitura e análise da gestualidade investigada; na leitura crítica a textos diversos relacionados ao boliche e ao taco; nos debates e divergências como elemento para redirecionamento das aulas etc.

Fizemos a leitura das pesquisas realizadas para obter as respostas das dúvidas que tiramos a partir da saída pedagógica. A aluna Evelyn fez a leitura de sua pesquisa e o professor leu também as respostas fornecidas por um praticante da atividade. Fizemos uma nova e breve vivência do jogo (LIVRO DA CLASSE, 04/10/13).

Um momento marcante da aula de hoje foi quando a aluna Evelyn socializou uma pesquisa que tínhamos combinado de fazer sobre algumas dúvidas que tivemos depois da visita a pista de boliche. Todo mundo parou e escutou o que ela tinha para falar, apesar de nem todos os alunos ter entendido o que ela apresentou como resultado de sua investigação (NOTA DE VOZ 004).

Entre outras questões, para discutir o contexto histórico do boliche, o trabalho pedagógico constituiu-se por exposições orais. Os espaços de aula foram diversificados, desmistificando a exclusividade do uso de quadras poliesportivas. O professor afirmou ter se ocupado constantemente com pesquisas sobre o tema.

Vale a observação de que os cursos de formação promovidos pela DOT-SME/SP incentivaram e subsidiaram o papel investigador do professor por meio de apresentações de textos de diferentes gêneros e suportes para serem lidos, interpretados e analisados. Segue a descrição de um desses cursos.

Curso “A ampliação e o aprofundamento dos saberes culturais como meio para alcançar as expectativas de aprendizagem”. Justificativa: dentre as questões de natureza didática propostas no documento OCEF, SME/DOT, destacam-se os processos de ampliação e aprofundamento dos saberes. Estas ações articuladas aos objetivos da área e às expectativas de aprendizagem

propostas fomentam o surgimento de novos olhares para as práticas culturais investigadas, possibilitando aos alunos e alunas outras formas de interpretação da gestualidade tematizada. Objetivo: este curso tenciona fornecer elementos para que os professores e professoras organizem e selecionem os procedimentos necessários para a elaboração de atividades de ensino, visando a apropriação de novos saberes àqueles identificados por meio do mapeamento inicial. (SÃO PAULO, 2008, p. 53)

Identificamos no texto redigido pelo professor Eduardo elementos consonantes com os objetivos do curso desenvolvido por DOT-SME/SP:

Organização das atividades de ensino:

- ✓ leitura de vídeos, imagens, textos e outros suportes discursivos que tragam elementos do boliche;
- ✓ pesquisas diversas referentes ao tema;
- ✓ entrevistas com representantes desta manifestação corporal;
- ✓ visitas onde essa prática é realizada;
- ✓ pesquisas com praticantes ou ex-praticantes do jogo (PLANO ESCOLAR).

As aulas expositivas, por vezes, foram potencializadas por recursos tecnológicos. Quando julgava adequado, o professor utilizava vídeos, slides com imagens e textos.

Sabemos que a grande maioria das manifestações da cultura corporal atravessou e continua atravessando um longo processo de transformações (regras, formato, sistemática de funcionamento, grupo participante etc.).

Os seres humanos se comunicam e transformam em linguagem o movimento recorrendo, para tal, ao universo simbólico disponível e transmitido de geração a geração. Cada grupo cultural, por isso, cria e recria seu estilo próprio de brincar, dançar, lutar etc. (SÃO PAULO, 2007, p. 42).

Com a convicção de que as regras do jogo advinham das condições de prática, o professor estimulou os alunos a reelaborarem-nas de modo que todos pudessem participar das atividades de ensino.

O professor filmou um jogo de taco que ocorreu numa rua do bairro, realizado por um grupo de jovens. Apresentou o vídeo para os alunos com o propósito de “dialogar sobre os mesmos” (LIVRO DA CLASSE, 05/12/13) e de ampliar os conhecimentos acerca da temática estudada. Dando prosseguimento à atividade, “o professor apresentou mais dois vídeos sobre o jogo de taco, comentou o conteúdo destes e apresentou oralmente um pouco mais sobre a história do jogo” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13). Nossos registros apontam os aspectos marcados pelos alunos:

Os alunos reconheceram as expressões utilizadas durante o jogo (formas que nomeavam as jogadas), regras, posicionamento dos jogadores, estratégias utilizadas, a diferença entre jogar na rua e jogar na quadra da escola. Disseram ser mais interessante jogar na rua porque o espaço era maior o que dificultava a recuperação da bolinha. O professor expôs a pesquisa que fez sobre o surgimento do jogo acrescentando nova nomenclatura para o jogo: bets. Explicou que este nome vem da Inglaterra e em homenagem a rainha (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

Os alunos viram nas imagens diferentes locais para o arremesso. O professor então questionou como ficaria o jogo na escola e problematizou as condições de jogo na rua e na quadra. Os alunos mantiveram-se atentos aos objetos utilizados, às regras, ao local de arremesso. O aluno Alexandre insistiu que na rua dele a regra era jogar sempre atrás da garrafa. O professor comentou que as regras podem mudar. Comentou sobre as pesquisas que realizou e aproveitou para contar um pouco da história do jogo de taco ou como é mais conhecido no sul do Brasil o jogo de bets. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

Antes de apresentar um vídeo sobre o jogo, o professor solicitou aos alunos que identificassem os aspectos já discutidos em aula. No final da apresentação o Eduardo perguntou: deu para reconhecer alguma coisa? Os alunos respondem: bola perdida, cruzar o taco. O professor insistiu: quanto ao lugar que joga a bolinha deu para ver algo diferente? Nenhuma resposta. O professor voltou ao vídeo e a outra pergunta: a pessoa pode jogar do lugar onde pegou a bolinha ou deve se posicionar atrás da garrafa? O aluno Alexandre respondeu que na rua dele sempre joga atrás da garrafa. O educador, mais uma vez, questionou: como fica o nosso jogo aqui na escola? Os alunos decidiram experimentar a proposta do Alexandre (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

Os dados registrados confirmam que no desenvolvimento do projeto boliche também foi oportunizada aos alunos a assistência a vídeos<sup>32</sup>. Um dos propósitos foi ampliar os conhecimentos sobre a temática: “fizemos a leitura de um vídeo-documentário que mostrou aspectos da bola de boliche e algumas transformações pelas quais este jogo passou ao longo do tempo. Conversamos sobre o contexto histórico dessa prática corporal” (LIVRO DA CLASSE, 17/10/13); “o professor Eduardo projetou um vídeo sobre o jogo do boliche. Durante a apresentação do vídeo, fez algumas perguntas sobre o tema. No final, acrescentou mais perguntas, mantendo assim os alunos por mais tempo na discussão” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Conforme observamos no acompanhamento das aulas, antes, durante e no final das exposições de vídeos ou mesmo de outros textos, o professor acrescentava informações e problematizava situações específicas, trazendo para a experiência escolar possibilidades de debates e o exercício da argumentação. Quando ocorria de um ou outro aluno desviar a

<sup>32</sup> Vídeo apresentado pelo canal de TV a cabo: “The History Channel”.



atenção da atividade, o professor chamava-o pelo nome, sutilmente introduzindo-o na dinâmica e deixando o estudante à vontade para expor seus saberes e dúvidas (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Cabe salientar que a intervenção do professor no sentido de ampliar a leitura das manifestações corporais vai ao encontro da orientação explicitada no documento curricular SME/SP.

[...] no decorrer das atividades de ensino, o professor deve promover interrupções sempre que perceber alguma dificuldade por parte dos alunos na realização da atividade. Nestes momentos, o professor promoverá indagações à turma a fim de resolver os problemas que surgirem e, conseqüentemente, favorecer a ampliação dos saberes necessários para a leitura da prática. É importante atentar para o fato de que as respostas dos alunos se encontram profundamente relacionadas às suas condições de leitura, bagagem cultural, sensações e sentimentos provocados, formas de relacionamento do grupo etc. (SÃO PAULO, 2007, p. 86).

O professor utilizou em várias aulas a apresentação dos vídeos, salientamos a preferência por vídeos curtos, criteriosamente selecionados e reeditados pelo professor para que, de fato, pudessem atender aos objetivos propostos. Apesar disso, o professor Eduardo considerou importante e necessário fomentar ainda mais as discussões. Para tanto,

[...] entregou para os alunos um texto sobre a história do boliche como complemento à atividade com o vídeo. Reforçou a importância de conhecer as modificações no jogo de boliche até os dias atuais. Promoveu uma leitura coletiva. Em certo momento, interrompeu a leitura e retomou as questões da aula anterior: ‘boliche é esporte para rico’, ‘por que o esporte começou adentrar os shoppings e os supermercados?’ (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2013).

Quando da entrevista realizada com o professor, ao referir-se às imagens apresentadas e as discussões arroladas a partir das atividades com o boliche e com o taco, obtivemos o seguinte:

Quando nós assistimos a um vídeo e vendo aquelas pessoas fazendo e pronunciando algumas falas que são daquela manifestação cultural. Então nós estamos validando essa produção cultural, esse tipo de conhecimento, esse tipo de prática que eles fazem, este tipo de produção que eles estão desenvolvendo (EDUARDO).

Quando nós perguntamos para as pessoas é para nós identificarmos que existem diferentes significados para as pessoas que estão ali participando.

Então nós vimos um vídeo anteriormente de uma pessoa que pratica esporte que ele lança de uma determinada forma, ele joga de uma determinada forma porque ele atribui determinado significado. Quando nós fomos para pista de boliche, nós vimos que eram outras pessoas que estavam lá que não faziam as mesmas coisas que as pessoas que praticam o esporte, o esporte boliche e para elas tinha outro significado também aquela prática (EDUARDO).

Ao possibilitar o acesso dos alunos aos diferentes textos, o professor promoveu processos múltiplos de ressignificação e instauração de novos sentidos. Reconhecemos neste ponto que os registros da ação didática indicaram as atividades de ensino coerentes com as demandas apresentadas pelos estudantes. Dificilmente, livros didáticos ou um currículo altamente prescritivo trariam ao currículo em ação maior contextualização.

Cabe marcar a responsabilidade do professor na escolha criteriosa do material de estudo, como também a possibilidade de participação dos estudantes tanto no planejamento como no desenvolvimento das ações didáticas. No currículo investigado, o professor e os alunos assumiram responsabilidades e atribuições na construção curricular. Observamos, por exemplo, que em momentos de discussão sobre o tema em destaque foi o professor quem orquestrou o processo pedagógico. Em outros, um aluno assumia a posição central apresentando seus saberes e propostas de continuidade. Observamos também momentos de colaboração para efetivação das propostas didáticas: “aos comentários dos alunos, o professor apresentava algumas informações como também relembrava alguns acontecimentos” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/13); “o professor com a ajuda dos alunos organizou os materiais e o espaço para as atividades” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/13).

Canen e Oliveira (2002), ampliando as afirmações de McLaren (2000), discorrem sobre a hibridização discursiva, ou seja, sobre a possibilidade de construção de uma linguagem “que cruze as fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriade de tais discursos” (...). Que busque “superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas” (p. 64).

A negociação de sentidos e significados promovida pela hibridização discursiva atravessou aulas expositivas e dialogadas, com apresentação de vídeos ou de textos escritos, num esforço coletivo para aprofundar os conhecimentos da manifestação cultural corporal em estudo.

A partir da leitura do vídeo acabou confrontando com alguns significados que as crianças atribuíam algumas coisas que eles conheciam sobre o jogo com algumas explicações de outros grupos que realizavam esse jogo de outra

maneira. E acabou confrontando os significados. Então, isso deu para perceber na fala do Alexandre que ele falou que na rua dele ele jogava de um jeito que era totalmente diferente. Totalmente não, mas algumas coisas daquilo que nós vimos no vídeo. E a partir do confronto também tentamos organizar nosso jogo e algumas propostas também para que ele ocorresse (EDUARDO).

E com relação à bola, como existiam vários pesos e na nossa escola nós não tínhamos bola de boliche, eles deram a sugestão de fazermos com bola de peso diferente. Então nós usamos a bola de futsal que era uma bola mais leve e eles sugeriram também usar a bola de basquete que era uma bola pesada. Daí o aluno escolhia com qual queria jogar. Se ele quisesse jogar com a bola mais leve ou a pesada (EDUARDO).

Nós tínhamos ido para a pista de boliche numa das aulas anteriores e as crianças tiveram algumas dúvidas, depois que retornaram para a escola, sobre algumas coisas que apareceram na pista: as setas, as linhas, as posições dos pinos. Na aula anterior eu fui registrando essas dúvidas. Numa outra aula eles fizeram pesquisas para tentar sanar estas dúvidas. Eu também consegui entrar em contato com um professor de boliche, professor não, um praticante de boliche e ele respondeu algumas coisas sobre os tênis, sobre os sapatos utilizados, sobre essas linhas, sobre essas setas (EDUARDO).

Nesta aula nós estávamos retomando alguns conteúdos que nós vimos nas aulas anteriores. Bom, neste caso do boliche, os conteúdos, os conteúdos referentes ao boliche. No caso, alguns códigos sociais, alguns códigos culturais que estão presentes no boliche (EDUARDO).

[E quais seriam?] A questão dos materiais, dos artefatos culturais que são usados por eles. As vestimentas, a roupa. Os materiais em si. A bola, porque a bola faz aquele tipo de curva. Porque a pista tem determinada forma (EDUARDO).

Dos dados coletados, apreendemos que, para o professor, atividades de ensino com vistas ao aprofundamento de conhecimentos estão diretamente ligadas tanto aos saberes iniciais dos alunos como aos saberes que eles vão construindo no decorrer do projeto didático. A metodologia dialógica facilitou a problematização de alguns aspectos. Estes, por sua vez, foram elencados com base nos conceitos e nas ideias que os alunos possuíam a respeito dos assuntos.

Ao iniciar a tematização do boliche, o professor solicitou aos alunos para organizarem-se em grupos e registrarem as regras que conheciam (LIVRO DA CLASSE, 22/08/13). No caso do projeto taco, o professor solicitou a leitura de imagens sobre o tema, levantando assim as impressões iniciais dos alunos (LIVRO DA CLASSE, 08/11/13). Compreendemos que frente ao repertório inicial apresentado pelos alunos, as atividades de ensino seguiram um movimento constante de ir e vir, abrindo-se a novas manifestações

verbais e corporais. Para Santos e Neira (2015a), na perspectiva cultural da Educação Física, “ao invés de um ensino abstrato para sujeitos abstratos, o trabalho pedagógico é tecido dialogicamente com os sujeitos do processo educativo, incidindo sobre as questões da realidade” (p. 2).

Consideramos que ao tematizar as manifestações corporais, o educador favoreceu uma compreensão mais profunda e ampliada da realidade em foco por parte de seus alunos. Todavia, os dados observados nos remetem a elementos com potencial para uma análise mais crítica dos discursos que circundam as temáticas estudadas. A nosso ver, caberia maior problematização das questões que emanaram das atividades de ensino propostas. Por exemplo, a partir dos comentários de alguns alunos a respeito dos praticantes de boliche, poder-se-ia elaborar atividades de ensino com o propósito de desconstruir as representações iniciais.

Os dados observados no decorrer do desenvolvimento do projeto boliche permitem-nos elucidar a afirmação acima. Referimo-nos à atividade extraescolar:

[...] para dar prosseguimento à proposta de visitar uma pista oficial nas proximidades da escola, o professor e os alunos se envolveram na situação de angariar fundos para pagar a entrada de todos. A preocupação com o valor do ingresso e toda a discussão a partir dessa situação levou um dos alunos a associar o jogo de boliche às pessoas ricas (LIVRO DA CLASSE, 31/10/13).

Se por um lado, consideramos a importância de experiências pedagógicas que levem cada vez mais a questionamentos, ressignificações e proposições, por outro, em específico o episódio apresentado, também nos fez refletir sobre o fato de que a construção curricular por parte dos sujeitos envolvidos na ação educativa implica na corresponsabilização de todos para o atendimento dos objetivos consensuados pela comunidade. Aqui, coube ao professor, entre tantas outras atribuições, criar situações desafiadoras e programar a ampliação das experiências dos estudantes, valendo-se das alternativas viáveis do entorno da escola. O grande desafio enfrentado, no entanto, foi driblar a burocracia para conseguir a verba necessária para possibilitar aos alunos a experiência extraescolar<sup>33</sup>.

Comprendemos que o espaço escolar, da forma como está configurado em grande parte da rede municipal paulistana, torna possível algumas atividades, mas outras não. Para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na perspectiva cultural, a quadra poliesportiva

---

<sup>33</sup> Em conversa com o professor Eduardo, tomamos conhecimento que seria necessária solicitação da verba por escrito justificando a necessidade da mesma. Visto que levaria um tempo para o trâmite do documento, o professor assumiu a custa do ingresso para os alunos participarem da atividade prevista.

é suficiente quando o que se pretende é promover algumas vivências. Entretanto, para as atividades de ampliação, como foi o caso da visita à pista de boliche, coube ao educador encontrar alternativas.

Ocorre que o problema enfrentado, no caso, custear a atividade, não deveria ser uma preocupação exclusiva do educador e dos seus alunos. Posto que inserida no PPP da unidade educacional, a implementação da proposta de Educação Física deveria entrar na pauta de planejamento e acompanhamento da gestão escolar bem como nas pautas de decisões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres. Nada disso aconteceu. Não obstante, o desafio foi superado e os alunos contemplados. Todavia, cabe lembrar que

Hoje se fala bastante de inovação didática, de mudança curricular, mas muito pouco de fórmulas organizativas [...]. Tarefas e atividades inovadoras exigem contextos físicos adequados que não costumam ser herdados, pois no meio físico de que se dispõe só cabem determinadas metodologias (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 265).

Enfrentada a situação de verba e realizada a atividade de visita à pista oficial de boliche, ficou em segundo plano a questão relativa à classe social dos praticantes apresentada por um dos alunos. Em um currículo inspirado no multiculturalismo crítico os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais e permeiam os discursos devem ser incansavelmente debatidos.

O professor promoveu assistência a um vídeo com o objetivo de retomar a história do boliche. Fez várias interrupções para acrescentar informações que julgava necessárias. Em diferentes momentos, chamou a atenção de alguns alunos para a participação na atividade. Observamos duas alunas completamente alheia à apresentação do professor. Embora boa parte dos estudantes se mantivesse atentos à exposição. Ao ouvir a informação que o jogo de boliche sofreu algumas modificações ao chegar aos Estados Unidos, um dos alunos disparou o seguinte comentário: 'os Estados Unidos mudam tudo mesmo'. Nenhuma observação desta fala, por parte de seus colegas nem por parte do professor. A aula continuou com a apresentação do vídeo. Os alunos puderam assistir imagens com diferentes formas de jogar boliche. Houve quem desconfiasse da forma de jogar apresentada no vídeo, especificamente quanto ao modo de colocação dos pinos. Neste ponto o professor informou que poderiam vivenciar as duas formas de jogo. Dando continuidade, o professor informou sobre a participação dos *pinboys*. Uma aluna perguntou por que só os meninos participavam. O Eduardo estava atento à questão, mas não deu encaminhamento à dúvida colocada. Continuou a apresentação oral, retomando o fato de que na Alemanha o boliche era jogado em espaços abertos e atualmente em espaços fechados. Questionou os alunos a respeito dos locais de montagens de pistas de boliche em nossa cidade. Um aluno disse que estão nos mercados. Outro corrigiu dizendo que estão nos hipermercados e ainda uma aluna apontou para os

Shoppings Centers. O professor aproveitou a oportunidade e questionou a respeito da classe social representativa desse esporte. A aula terminou e a tematização foi postergada (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Mesmo carecendo de aprofundamento e de um olhar mais atento às questões que foram surgindo nos comentários dos estudantes, é possível apreender do excerto acima que ao discorrer sobre os modos de entender e de jogar boliche, o fator relativo à classe social foi destacado pelo professor, porém um esforço maior seria necessário para ampliar a leitura sobre o tema em estudo.

Nossa interpretação vai ao encontro da análise do professor: “uma ampliação maior eu acredito que não ocorreu. Mas as alterações foram no formato do jogo para que as relações no jogo fossem mais justas. Mas de uma forma mais ampla creio que não ocorreu durante o trabalho, não” (EDUARDO).

Apesar dos comentários de um ou outro aluno, no currículo investigado, os estudantes mostraram-se mais interessados nas características do jogo e da brincadeira e menos nas transformações históricas e nas condições pelas quais passaram as manifestações corporais. Tanto que as discussões que se sucederam aos textos apresentados, como já mencionado acima, encaminharam no sentido de adaptar as regras e os materiais para a vivência na quadra da escola.

Neste ponto, somos levados a reconhecer que a proposta formativa de SME/SP embora tenha atendido a um número significativo de professores<sup>34</sup> e de ter logrado êxito nos objetivos elencados<sup>35</sup> não deu continuidade ao módulo III<sup>36</sup> que teria como foco da formação a problematização das relações de poder no currículo de Educação Física. A ruptura se deu em virtude da mudança da política educacional para a cidade de São Paulo.

Em síntese, se de um lado, a proposta curricular do professor Eduardo aproximou-se do currículo cultural de Educação Física, principalmente no que se refere às estratégias para elencar os conteúdos de ensino e à orientação de aprofundar os conhecimentos iniciais dos

---

<sup>34</sup> A considerar que os cursos se realizaram fora do horário de trabalho, a meta era de atender 30% do total de professores. Na área de Educação Física, contávamos com aproximadamente 2400 docentes. A meta foi alcançada.

<sup>35</sup> Disponível no Anexo A.

<sup>36</sup> No âmbito da SME, de 2009 a 2013, encaminhamos a proposta de um ciclo de formação para professores de Educação Física constituída por uma conversa inicial com docentes ingressantes na rede de ensino municipal (4h); cursos para apresentação/discussão das OCF (12h); cursos de aprofundamento nos pressupostos da perspectiva cultural da Educação Física (12h); cursos de ampliação e de produção de relatos de prática do componente curricular (12h) e cursos de análise e questionamento dos marcadores sociais presentes nas manifestações corporais (este não ocorreu).

alunos, de outro, mostrou-se incompleta ao deixar de problematizar as relações de poder que marcam a ocorrência social das práticas corporais.

A saber, os referenciais dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico nos inspiram a distinguir os códigos sociais presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e a reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de habilidades motoras, classe social etc. Entendemos que o cerne das preocupações de uma postura crítica deve ser a de colocar em ação um currículo que promova condições para que professor e alunos reconheçam e desconstruam os mecanismos históricos, políticos e sociais presentes nos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos.

É conveniente lembrar que “enquanto certos temas provocam grande curiosidade e necessidade de saber mais, outros comportam possibilidades de enriquecimento mais limitadas” (NEIRA, 2011a, p. 136). Além dessa questão, consideramos que as condições de espaço e de materiais da escola não promoveram fortes estímulos à curiosidade das crianças e, em consequência, maior ampliação do tema. Um dos sinais disso deu-se durante as vivências do boliche, enquanto alguns alunos tentavam derrubar os pinos (garrafas pets), entre uma jogada e outra, a bola era lançada ao aro.



Figura 2 – fotografias mostrando o jogo na quadra da escola.

Talvez isso tenha ocorrido porque algumas manifestações da cultura corporal desfrutem de um trânsito mais livre nos espaços escolares. Neste caso, suspeitamos que em outros momentos (anos de escolaridade anteriores) e espaços (mídias), os estudantes acessaram o basquetebol bem mais que o boliche ou o taco. Aprenderam, portanto, a valorizar uma prática mais que a outra.

Além do que, bolas de basquete, tabelas e aros são artefatos que dispensam maiores explicações e justificativas quanto à aquisição. Em oposição, proporcionar aos alunos possibilidade de conhecer uma pista oficial de boliche gerou algumas dificuldades. Tal fato pode ter desestimulado, além da curiosidade de querer saber mais por parte dos estudantes,

novas saídas pedagógicas ou solicitação de compra de materiais mais específicos para a vivência das manifestações corporais, por parte do professor.

Com relação ao episódio acima, especificamente às questões adversas ao desenvolvimento dos projetos, o professor acrescentou:

E a questão do chão, não dá para mudar. O chão da quadra era aquele, tinha aqueles desníveis, era o único lugar que nós tínhamos para jogar. Então, a ideia era dar um novo significado, fazer um novo processo de escrita para aquele boliche, para as condições que nós tínhamos ali, pelos materiais que tínhamos, pela condição da quadra (EDUARDO).

Alguns entraves apresentados pelas condições físicas e materiais da escola para o desenvolvimento dos projetos didáticos foram minimizados com propostas coletivas e resultaram em adaptações aos modos de vivenciar tanto o boliche como o taco. Materiais disponíveis na sala de Educação Física da escola foram reinventados para outros usos e finalidades. A criatividade, no caso, implicou na possibilidade e oportunidade de “compreender a necessidade e a importância dos acordos coletivos para a concretização das práticas corporais” (SÃO PAULO, 2007 p. 39).

Como visto, na sequência às atividades de análise de textos diversos, ocorreram as vivências na quadra da escola. Observamos que nestes momentos, os estudantes colocavam em ação um jeito particular de jogar, ou seja, construía-se várias mãos (digo, corpos) a escrita do boliche e do taco jogados no 5º ano C a partir das possibilidades vislumbradas pelo grupo.

Vivenciamos o boliche com os pinos dispostos em forma de losango (maneira proposta por alguns alunos da turma). Durante a vivência houve reclamações quanto a direção do vento. A aluna Letícia disse ter posicionado seus pinos na direção dos pontos de referência (LIVRO DA CLASSE, 24/10/13).

Dialogamos sobre os comentários feitos durante a vivência realizada na aula anterior e percebemos que a definição de pontos de referência na quadra para o lançamento facilitaria a prática. Vivenciamos o jogo, com os pinos dispostos em forma de diamante. Registramos as impressões (LIVRO DA CLASSE, 25/10/13).

O momento interessante foi quando na vivência o aluno Alisson derrubou os pinos e o Mateus que estava observando viu que a bola realizou uma curva. Algo que tínhamos visto no vídeo anteriormente e por isso tinha derrubado aquela quantidade de pinos (NOTA DE VOZ 03).

Bem, nessa aula nós fomos para a quadra fazer a vivência do boliche da forma que a turma tinha proposto. Isto também foi depois que nós fizemos a visita para pista de boliche e eles notaram algumas coisas que



tinham lá. Por exemplo, principalmente com relação à questão da bola, que lá no boliche eles perceberam que tinham bolas de diferentes pesos e que fazia diferença isso na hora de acertar os pinos, na hora de jogar. Isso foi algo que eles notaram durante o jogo na pista de boliche (EDUARDO).

Esta aula nós fizemos a vivência do taco, da forma como os alunos tinham explicado. Alguns alunos faziam essa atividade fora da escola, na rua e explicaram as regras dessa brincadeira. Nós tentamos só fazer alguns ajustes por conta do espaço também e de algumas coisas que podiam acontecer e aí nós fomos fazer a vivência. Tanto é, que se bem me recordo àquela questão da bolinha que vai para fora da quadra e que eles falaram que poderiam dar mais batidas. Mas só que como nosso espaço era pequeno, eles propuseram que se a bolinha saísse, poderia só trocar uma vez de lugar (EDUARDO).

Também teve os comentários do pai da Isabela. Na verdade ele disse para ela algumas coisas que ele fazia no jogo, de esconder a bolinha. E a ideia era trazê-lo para a escola para falar um pouco, explicar o jogo, como ele fazia na época que ele era criança. Só que infelizmente ele não pode vir por causa de alguns empecilhos de doença na família. Mas ela mesma foi dizendo algumas coisas que ele ia comentando para ela em casa (EDUARDO).

A respeito dessas vivências, o professor assim se posicionou:

E a ideia da aula, a intenção era realmente dar um novo significado para o jogo. Fazer algumas modificações porque as condições que nós tínhamos de material, de espaço, as condições do grupo era diferente da ocorrência social dessa manifestação, dessa prática corporal. Então nós fizemos uma proposta. Eles, a partir do diálogo eles propuseram modificações, alterações, propostas para que nós pudéssemos fazer a vivência na escola com as condições que nós tínhamos (EDUARDO).

A questão de se preocupar também com as pessoas que estão ao seu lado porque o jogo foi estruturado para que todos pudessem participar por isso que houve o diálogo antes para que eles propusessem modificação no jogo. Então, como eu posso falar, é se preocupar, dar atenção as pessoas que estava ao seu lado para que todos pudessem participar. Como direito de todos, todos que quisessem participar. Porque deu para notar que tinham algumas meninas que não quiseram jogar (EDUARDO).

Ficou nítida a participação e envolvimento da maior parte dos alunos. Contudo, foi observado que “três alunas não participaram da vivência. Mantiveram-se na quadra, mas alheias à proposta didática” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/13).

Lembramos que, de acordo com o documento OCEF da SME/SP, o aluno pode não estar desenvolvendo as atividades corporais, mas contribuindo de outras formas para a construção dos projetos didáticos, como foi o caso dos jogos de boliche e taco. Da mesma

forma, um aluno que aparentemente não esteja participando de uma atividade de discussão em grupo pode estar atento a certas questões sem apresentar sua opinião.

Hoje, na aula do dia 26 de setembro achei interessante a fala do aluno Gustavo que normalmente não participa tanto nas discussões, mas que observou algumas coisas legais, interessantes. Ele conseguiu ler na nossa visita à pista de boliche e eu achei bastante interessante por ser um aluno que normalmente não participa dos diálogos, das discussões (NOTA DE VOZ 02).

No espaço da quadra da escola, foram realizadas mudanças de regras, experimentação de materiais, formação de grupos, notações de pontuação e de marcação/remarcação do campo de jogo. De certo modo, as representações de pessoas da comunidade acerca das temáticas em curso permearam o trabalho desenvolvido, como visto no registro efetuado: “o professor comentou com a turma uma fala do pai da Isabela, de como ele jogava boliche. Combinou com a turma a vivência para a próxima aula” (LIVRO DA CLASSE, 21/11/13). Nitidamente neste espaço, privilegiado por muitos professores de Educação Física, produziu-se um jogo singular, com as características atribuídas pela turma de alunos e seus familiares.

O acompanhamento do trabalho realizado permite-nos afirmar que o professor Eduardo encaminhou os projetos didáticos, promovendo leituras e discussões de diferentes textos, bem como a assistência a vídeos relativos à temática em estudo, mantendo-se atento às dúvidas e representações, tanto dos alunos como das pessoas que de alguma forma contribuíram para o debate.

Compreendemos que para efetivar o processo de leitura, escrita e reescrita das manifestações culturais corporais, os pontos de vista dos alunos foram valorizados pelo professor, após o que ele promovia as condições para o debate, encaminhava a vivência e invariavelmente sistematizava no coletivo as ideias, acordos e conceitos principais. Sendo assim, tanto professor como alunos construíram conhecimentos a partir de uma pluralidade de vozes e verdades, produzindo novos conhecimentos.

Segundo Neira (2011b), é possível planejar ações voltadas para que os estudantes tenham contato com discursos diferentes, enriquecendo assim as leituras e interpretações iniciais. Em consonância com essa afirmativa, observamos, no currículo em ação, tentativas de emaranhar os significados dados ao boliche e ao taco com discursos de cunho econômico e histórico. O professor Eduardo comentou que os alunos enveredaram por um processo de “ressignificação apoiando-se na leitura e interpretação dos códigos sociais e culturais pertencentes à manifestação”.

No entanto, atentos ao currículo em ação, identificamos marcas discursivas que de certa forma induziram os alunos a observarem apenas o marcador social de classe.

O Eduardo propôs a discussão sobre a história do boliche. Para tanto produziu uma narrativa histórica a partir de alguns textos pesquisados. Uma cópia impressa foi entregue a cada aluno para prosseguirem com a leitura compartilhada. O objetivo da leitura foi entender as mudanças no boliche até os dias atuais. Antes de iniciar a leitura o professor retomou duas questões para reflexão: boliche é esporte para rico? Porque o boliche começou a adentrar os shoppings? No decorrer da atividade, o professor e alguns alunos se pronunciaram:

Professor: o boliche em certo período tinha uma conotação religiosa. Os pontos marcados no jogo levavam ao perdão dos pecados. Em outro período foi proibido pela igreja porque começaram as apostas em dinheiro (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

Professor: a cidade de São Paulo é a que tem mais pistas de boliche e coincidentemente mais shoppings. De 1966 a 1969, alguns dos proprietários de pistas de boliches eram Elis Regina, Roberto Carlos e alguns jogadores de futebol. Elis Regina foi uma cantora famosa e o Roberto Carlos, vocês conhecem?

Aluna: sim a globo passa o show dele todo ano.

Professor: então aqui já dá para pensar na pergunta - boliche é coisa para rico? Essas pessoas eram proprietárias. Elas pertenciam a que classe social?

Aluna: classe média alta.

Professor insiste: o Roberto Carlos é pobre? Não. Então, os proprietários das pistas pertenciam a uma determinada classe social (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

Professor: em 1982 foi montada a primeira pista automática no Morumbi shopping. Morumbi é um bairro do quê?

Alunos: um bairro para ricos.

Professor: um bairro onde moram as pessoas de classe social alta. A primeira pista foi montada num bairro de pessoas ricas. Por que não veio para cá no shopping Bom Sucesso?

Aluna: o Bom Sucesso é Shopping de pobre.

Aluno: quem é pobre aqui? Eu sou (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

Professor: Pesquisei o significado da palavra boliche. No espanhol significa rede de pesca. Referência a pescar o dinheiro das apostas no jogo.

Professor: alguém já viu pista de boliche pública?

Aluno: não pode ter boliche público porque quem montasse essa pista ia gastar, mas não ia ganhar.

Professor: partimos então do princípio que para jogar boliche tem que pagar. Sendo assim qualquer pessoa tem acesso ao boliche?

Alunos: não porque não tem dinheiro.

Professor: podemos afirmar, por enquanto que nem todo mundo tem acesso ao boliche (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

Compreendemos que ao evidenciar o percurso histórico do boliche, o professor possibilitou aos alunos a análise do contexto desta prática corporal. Frisou que a produção

cultural ocorre mediante determinadas intenções e significados e que com o passar do tempo sofre transformações. Contudo, Eduardo incorreu no risco de reforçar estereótipos. Do modo como direcionou o diálogo acima, reforçou que apenas os ricos podem acessar o boliche. Não se deu conta que o esporte foi vivenciado na quadra da escola ao longo do desenvolvimento do projeto.

Reconhecemos o “congelamento” da identidade nos discursos proferidos pelo professor, ao mesmo tempo, retomamos o fato que em outros momentos do processo didático, Eduardo recorreu à hibridização discursiva ao fomentar novas vertentes de análise e a instigar pesquisas a partir dos vídeos apresentados, dos textos escritos, da visita ao local de ocorrência do esporte e outras tantas atividades de ensino que tiveram como ponto inicial a realidade cultural e social dos alunos.

Canen e Oliveira (2002) acrescentam que “uma forma interessante de hibridização discursiva é realizada por intermédio de uma estratégia denominada ancoragem social”<sup>37</sup> (p. 64). Quanto ao currículo cultural da Educação Física, ao ancorar socialmente os conhecimentos, possibilita aos estudantes ampliar “as próprias experiências corporais e saberes que lhes dizem respeito na cultura paralela à escola, por meio das vivências pessoais ou mediante os conhecimentos que surgem durante as atividades de ensino” (NEIRA, 2011a, p. 96).

Como afirmamos, a ancoragem social dos conteúdos foi evidenciada no currículo investigado. No entanto, reconhecemos que faltou desatar um nó na produção do tecido/texto curricular. À ação docente multiculturalmente orientada, cabe, entre outros elementos, o rompimento de discursos normatizados, autorizados e pretensamente científicos.

A intenção de desconstruir desigualdades e preconceitos aproxima-se do documento oficial, no qual se recomenda “uma atenta elaboração de registros das atividades de ensino desenvolvidas” (SÃO PAULO, 2007, p. 88). Concordamos com o fato de que os registros realizados ao longo do desenvolvimento do processo pedagógico apontam elementos importantes para a reflexão do educador.

Os registros realizados pelo professor Eduardo acerca do currículo em ação contribuíram para identificar as insuficiências e alcances das atividades de ensino desenvolvidas: “retomamos o sistema de pontuação, corrigindo coletivamente a atividade realizada pelos alunos. Vivenciamos, rapidamente, o jogo de boliche, utilizando o sistema de

---

<sup>37</sup> A ancoragem social é decorrente da proposta de Grant e Wieczoreck (2000) que denominam ancoragem social dos discursos ao estabelecimento de conexões entre os discursos histórico, sociológicos e outros, com o objetivo de perceber origens e processos de transformação experimentados (NEIRA, 2011b, p. 95).

pontuação aprofundado” (LIVRO DA CLASSE, 06/09/13); “durante a vivência deu para perceber alguns alunos utilizando as nomenclaturas do jogo, algumas palavras que são ditas no jogo de taco” (NOTA DE VOZ 16).

Vale retomar que ao longo do desenvolvimento dos projetos didáticos, o professor demonstrou preocupação com o encaminhamento do processo a partir do observado e avaliado no próprio percurso curricular: “o professor comentou com a classe que já deu uma olhada na atividade que consistia em registrar os acontecimentos da visita e que nem todo mundo conseguiu observar tudo que tinha sido previamente combinado” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/13); “passou a anotar na lousa as regras do boliche discutidas e definidas pelo grupo classe” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/13); “retomou a fala de um aluno ‘para o jogo de boliche, tem que ser rico?’” (DIÁRIO DE CAMPO 17/10/13); “o professor retomou as próprias anotações e discutiu pontos que ele observou” (DIÁRIO DE CAMPO 21/11/13). Enfim, cada uma das atividades de ensino planejadas (vivência, pesquisa, visita, assistência aos vídeos, leitura e interpretação dos textos selecionados), proporcionou diferentes encaminhamentos para o currículo em ação, sendo que cada qual partiu dos aspectos observados, registrados pelo professor e inúmeras vezes revisitados.

A rotina adotada invariavelmente apontava elementos para o replanejamento e imprimia certa maleabilidade ao currículo. Além do que, com esta postura, o Eduardo oportunizou o posicionamento dos alunos com relação às próprias experiências corporais. Afinal, como alerta Hoffman (2002, apud ESCUDERO, 2011), “um professor que não problematiza as ações do cotidiano, não reflete passo a passo sobre suas ações e manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas” (p. 44).

A nosso ver, o movimento de entrelaçar os fios ao redor da observação, do registro, da reflexão e da ação, muito contribuiu para não homogeneizar ou uniformizar a diversidade cultural corporal apresentada pelos alunos. No entanto, verificamos pouca incidência de registros indicadores da avaliação das diversas significações realizadas pelos alunos.

Indagado sobre o porquê e o para que registrar, avaliar e retomar o trabalho, o Eduardo respondeu:

Para ver se aqueles conteúdos, eles estavam sendo aprofundados realmente. Para ver se as crianças tomaram esses conteúdos para si. E pela conversa que nós tivemos deu para perceber sim que eles tinham aprofundado, que eles tinham conhecido. Algumas crianças iam falando aquilo que eu perguntava, as dúvidas que eu fui colocando. Eles foram

todos, todos não, alguns foram respondendo, foram colocando isso. E eu fui retomando aos poucos para aqueles que ainda tinham dúvidas. Então foi uma forma de registro e de avaliação (EDUARDO).

A partir dos registros deles, eu acabei expondo essas dúvidas, esses acontecimentos para toda a turma e nós começamos a dialogar sobre isso com base no que eles conheciam. Com base nas regras do que eles faziam fora da escola. Foi uma grande discussão porque cada um realizava o jogo de determinada forma e cada um queria que sua regra fosse validada naquele momento. Então, nós tentávamos, na medida do possível, fazer algo mais híbrido, algo que misturasse. Que criasse nosso próprio jogo a partir dessas regras que eles puderam expor, que eles puderam falar (EDUARDO).

Cabe destacar que registros frequentes e constitutivos da realidade investigada traduzem-se em

[...] importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de, fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. A avaliação regula o processo de ensino e aprendizagem (ESCUADERO, 2011, p. 100).

Ademais, usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola na perspectiva da investigação e intervenção significa um ato de muito comprometimento político (LUCKESI, 2011). Comprometimento este traduzido nas palavras do professor, quando insistimos com a pergunta: para que avaliar?

Primeiro, para orientar o processo, reorganizar o processo de estudo. Reorganizar não seria a palavra porque a gente não definiu quando vai acabar ou o que vem adiante, mas para traçar as próximas aulas. Traçar algumas coisas que devem ser comentadas. Algumas coisas que devem ser retomadas. E em segundo momento para compreender o que o aluno está sabendo, naquele momento o que ele aprofundou e o que deve ser retomado. É direito de ele aprender. É direito conhecer. A gente tem que garantir que eles estejam aprendendo, então a avaliação ela vem talvez para isso (EDUARDO).

Se nós pensarmos que a função social da escola seria proporcionar momentos de leitura das relações que se estabelecem no mundo, Devemos avaliar para que as crianças possam entender isso, possam transformar essa realidade e que possam propor sugestões para que seja melhor para todos (EDUARDO).

Ainda sobre a preocupação do professor em identificar os saberes dos alunos acerca dos temas abordados, presenciamos momentos pontuais de avaliação das aprendizagens. Em

certa ocasião, o professor levou para a turma uma atividade avaliativa impressa em folha de sulfite. Ele justificou a atividade dizendo que precisava saber o que os alunos já conhecem e o que não conhecem. Nas suas palavras:

Nós já tínhamos conversado sobre alguns elementos que existiam no boliche e eu estava preocupado em verificar, tentar compreender o que eles tinham entendido. O que eles realmente tinham aprofundado. Quais eram as dúvidas que surgiram (EDUARDO).

Os alunos, individualmente, realizaram o trabalho que consistia no reconhecimento dos termos relacionados ao boliche. Devolveram a folha ao professor. O mais interessante foi o que ocorreu na sequência: “o professor devolveu a folha de atividade com seus comentários (nenhuma menção à nota ou conceito) e realizou a revisão coletiva” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13). Esta última tarefa com toda a turma, como pudemos acompanhar, permitiu ampliar ainda mais os conhecimentos dos alunos.

Tendo em conta que “uma análise mais detalhada do produto final que os alunos elaboram ao término dos trabalhos, quando entrecruzada com os registros do processo, constitui elemento privilegiado para avaliar as modificações das representações iniciais” (NEIRA, 2011a, p. 161), acompanhamos atentamente a atividade de avaliação realizada ao final do projeto boliche: a entrevista. A sugestão partiu dos próprios estudantes. O professor acolheu a proposta e imediatamente questionou quem seria responsável por elaborar as questões. A aluna Isabela ofereceu-se para a produção do texto.

Ficou decidido que as questões produzidas seriam revisadas pelo professor e que em dia determinado todos iriam para a quadra jogar boliche e, aos poucos e em pequenos grupos, seriam interpelados pela Isabela realizando a entrevista e pelo professor filmando estes momentos (DIÁRIO DE CAMPO, 01/11/13).

Conversamos a fim de identificarmos formas de encerrar o estudo do boliche, de maneira a elaborar registros que permitiriam avaliar o processo. Depois de muito diálogo, resolvemos elaborar uma gravação, onde um dos alunos estaria entrevistando o restante da turma, que estaria jogando boliche. Além disso, criamos uma rubrica para a autoavaliação dos próprios alunos (LIVRO DA CLASSE, 01/11/13).

A entrevista foi realizada e gravada em um vídeo que, posteriormente, foi doado à sala de leitura da escola com o propósito de subsidiar trabalhos futuros acerca da mesma temática. Para o professor, tratou-se de uma proposta avaliativa.

Uma proposta da turma para nós encerrarmos o boliche. Para eu também poder avaliar o processo em si e também cada um dos alunos. O que eles tinham compreendido. Eles (os estudantes) sugeriram a elaboração de um vídeo onde uma das crianças estaria entrevistando os outros durante o jogo, perguntando coisas que nós estudamos ao longo do processo. A Letícia perguntou sobre os materiais utilizados, as roupas, a pista, o que os jogadores faziam, as regras do jogo (EDUARDO).

Este vídeo acabou se tornando um produto que pode ser utilizado por outras pessoas. É uma produção cultural também. Ali tem uma série de conteúdos que eles vão falando, conhecimentos que eles vão falando que pode ser aproveitado em outro momento, em outro estudo sobre boliche. Já pode ser um ponto de partida. Mas a ideia em todas as atividades era registrar o processo, registrar o que estava acontecendo, registrar os conteúdos que foram aprofundados e avaliar o processo de estudo e individualmente as aprendizagens das crianças (EDUARDO).

A partir do modo como o professor coordenou a atividade final, a tensão dos alunos diante de “um dia de avaliação” foi minimizada. Ao contrário do que muitas vezes se observa, a avaliação final foi realizada num clima de evento que encerrava o trabalho. Também podemos dizer que foi o ápice ou a “cereja do bolo”. Ainda que se tratasse de uma atividade avaliativa, os estudantes posicionaram-se “como produtores culturais, que constroem e ressignificam as práticas corporais, que simplesmente não aceitam os ditames hegemônicos, mas criam e recriam suas práticas” (AGUIAR, 2014, p. 98), inclusive as práticas avaliativas.

Em diferentes situações de avaliação do processo educativo foi descartado pelo professor Eduardo o viés classificatório. O que de fato lhe interessou foi o viés formativo e o diálogo arrolado no grupo como contribuição para a reflexão tanto da prática pedagógica como das aprendizagens adquiridas. Como nos diz Escudero (2011):

[...] a avaliação da aprendizagem em educação Física, inserida num currículo cultural é aqui entendida como um texto em construção, como uma produção realizada por alunos e professores, como uma artistagem, no sentido de compreender que as situações são cambiantes e frequentemente imprevisíveis e ainda contextuais (p. 106).

Comprendemos que propostas avaliativas como as desenvolvidas pelo professor Eduardo se coadunam com os objetivos de uma formação pós-crítica. Quais sejam: “promover a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem a produção dos conhecimentos sobre a cultura corporal e sua relação com o mundo numa abordagem colaborativa e investigativa”



(SÃO PAULO, 2007, p. 38). Aproximam-se também da proposta do curso<sup>38</sup> oferecido por DOT-SME/SP, no qual o professor Eduardo inscreveu-se como participante.

Curso optativo. Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais. Conteúdos:

- ✓ cenário global
- ✓ concepções de Educação Física
- ✓ relação entre currículo, cultura e cultura corporal
- ✓ expectativas de aprendizagem de Educação Física
- ✓ práticas pedagógicas, sua relação com o planejamento, com as atividades de ensino e com a avaliação das aprendizagens.

Vale o destaque de que os registros efetuados foram fundamentais não apenas para identificar os conhecimentos parciais e provisórios, ou seja, para avaliar as aprendizagens dos alunos, mas principalmente para sustentar o replanejamento das aulas subsequentes, avaliando assim o processo didático.

Acrescentamos ainda que, nas aulas do professor Eduardo, o registro além de fruto de observação e reflexão, com frequência, estabeleceu-se a partir das discussões com vistas às sínteses coletivas.

Na perspectiva desta pesquisa, os registros transformaram-se em dados para interpretação e análises. Sendo assim, retomando o currículo em ação, identificamos que, inicialmente, cada sujeito da prática educativa tinha uma imagem sincrética acerca da aula de Educação Física. No decorrer do processo educativo, visto que a ressignificação não é uma regra geral, significados podem ter sido transformados à medida que o professor planejava e realizava atividades de ensino com potencial para ampliar o foco de visão da realidade estudada, à medida que garantia as condições necessárias para a hibridização discursiva e enveredava pela ancoragem social dos conteúdos.

Metaforicamente falando, para compreender como se desenrolou o currículo em ação, partimos da seguinte imagem: um emaranhado de fios<sup>39</sup> apresentado ao professor e aos seus alunos no início de cada projeto didático. As diferentes formas de desemaranhar e reorganizar os fios permitiu, pouco a pouco, a produção do tecido/texto final.

---

<sup>38</sup> Comunicado 404 de 18/03/11, publicado no DOC de 19/11/2013 à página, 36: Curso Optativo: Educação Física códigos de comunicação e manifestações corporais.

<sup>39</sup> Referimo-nos aos textos produzidos inicialmente quando do mapeamento realizado no início de cada projeto didático: Boliche e Taco.

Entendemos que a produção não se deu pelo ato de costurar, cerzir ou manufaturar, mas pelo entrelaçamento dos fios de modo a formar algumas tramas<sup>40</sup>. Significa dizer que a qualquer tempo um novo arranjo poderia ser “inventado” posto que a ideia era de não fixação.

### 5.3 Entrelaçamentos

Embora não tenha sido o foco de nossos interesses, a análise dos dados coletados com base no ciclo de políticas elaborado por Ball e Bowe (1992) permitiu apreender entrelaçamentos entre os contextos da prática pedagógica, da política educacional paulistana no período e o contexto mais geral de políticas públicas.

O discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia pode ser refutado por diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretações ou “mesmo pela produção para além da assimilação dos marcos centralizados” (LOPES, 2006, p. 34). Como exemplo, citamos justamente a proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo por apontar a construção de um currículo contra-hegemônico (FRANÇOSO, 2011).

Visando melhor esclarecer esse exemplo, vale mencionar que, por um lado, o plano de governo Serra/Kassab<sup>41</sup> explicita que “São Paulo tem pressa” (p. 10), que é preciso pôr a “educação no rumo certo” [...]; que “a construção de um currículo mínimo, com o passo a passo do que deve ser ensinado em cada ano garante o ensino de melhor qualidade” (p. 23). Por outro, o documento oficial de orientações para os professores da rede municipal defende que “ensinar Educação Física é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam” (SÃO PAULO, 2007, p. 36).

Como dissemos anteriormente, as articulações entre contextos de política educacional abrem possibilidades de reinterpretações constantes por parte dos sujeitos, resultando em mudanças.

Esta ideia, a nosso ver, coaduna-se com o conceito de currículo como campo de luta por imposição de significados para definir a realidade. Reconhecemos com Lopes (2006) que

---

<sup>40</sup> No sentido de um conjunto de fios que os tecelões fazem passar com a lançadeira entre os fios estendidos do urdimento e transversalmente a estes.

<sup>41</sup> Disponível em [www.jornalggn.com.br](http://www.jornalggn.com.br). Acesso em 21/09/2015.

esta luta percorre o caminho da resistência, mas prossegue também o da incorporação, distorção e, principalmente, da negociação de sentidos.

No âmbito da recontextualização, alguns nós existentes em diferentes contextos vão sendo desatados, criando novos pontos de contato. Outros permanecem atados. No que segue, buscamos apreender como o professor Eduardo significou o currículo em ação a partir dos entrelaçamentos de fios que se formaram por meio das dinâmicas e processos cotidianos. Atentos aos processos macro e micro que incidem sobre a prática pedagógica, buscamos focar os discursos que circulam pelas tramas dos entre contextos.

Ao tomar, por vezes, nos currículos oficiais ou nos currículos em ação, o ponto de vista hegemônico como o único e verdadeiro, olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos, sem neles reconhecer saberes dignos de serem contemplados pela escola. Cabe destacar que os dados produzidos no decorrer desta investigação afirmam a relevância dada pelo professor ao patrimônio cultural dos seus alunos, sem desconsiderar, contudo, os conhecimentos “científicos”. Eis o primeiro nó desatado.

Visualizamos “a relativização do papel do Estado, ressaltando sua presença como ente que participa da produção cíclica das políticas, muito embora sem determinar a ação da escola ou mesmo a formulação dos documentos curriculares” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 394). Em termos curriculares, isso não é novo. Um exemplo, em nível federal, deu-se com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990. Gramorelli (2007), embora suspeitando do caráter de plasticidade dos PCN, afirma que se constituíram “como referências não obrigatórias, com o intuito de subsidiar a revisão ou implantação curricular no Brasil” (p. 34).

Quanto ao currículo de Educação Física, propriamente dito, a autora destaca a contradição na organização dos documentos, recomendando, ao longo da Educação Básica, informações, conteúdos e estratégias diferenciadas para as práticas dos professores. Ao tratar de “abordagens” de ensino distintas para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, deixou dúvidas quanto à concepção de sujeito que se quer formar. De qualquer modo, foi apresentado a título de parâmetros, conteúdos mínimos e certa organização para o trabalho educativo nas escolas. A falta de unidade do documento não impediu que o discurso pedagógico contido nos PCN, socializado por meio de publicações editoriais diversas e por cursos de formação inicial e contínua, tenha alcançado muitos professores de Educação Física em atuação (GRAMORELLI e NEIRA, 2009).

Algo semelhante aconteceu com o docente que participou da presente pesquisa. Certa desarticulação ou mesmo as incoerências presentes na formação inicial de Eduardo marcaram

o seu percurso profissional. Retomamos o relato do professor a respeito da sua história particular<sup>42</sup>.

Ingressei no curso de Educação Física na universidade pensando em exercer uma carreira na área do desporto, no entanto, acreditava que inicialmente seria mais fácil me ‘infiltrar’ no campo educacional, sem tomar consciência da grande responsabilidade que isso teria.

Acrescentamos a partir do mesmo relato que, como tantos outros, o professor Eduardo escolheu a carreira profissional, em parte, pela experiência com o esporte na sua juventude. Já na universidade, o período em que cursou a graduação foi, segundo ele, conturbado por uma reforma curricular interna. Como resultado, um novo currículo foi elaborado.

Daí por diante, no âmbito da formação inicial do Eduardo, os discursos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor ganharam evidência, muito embora as atividades práticas resumiram-se basicamente ao ensino das manifestações esportivas. Em decorrência ou mesmo pela oportunidade que se apresentou, desde o estágio aos primeiros anos de exercício profissional, o professor atuou exclusivamente na área esportiva.

Observa-se, ao menos nessa etapa inicial, que Eduardo parece ter sucumbido não só à valorização da ideia do “saber-fazer” presente nos PCN e no currículo universitário, como a outros apelos neoliberais (NUNES, 2011). De modo que, entre 2005 a 2008, graduou-se em Educação Física, cursou Licenciatura em Educação Física e realizou uma complementação de estudos. De 2008 a 2013 participou de diferentes cursos de extensão. No período correspondente à realização de nossa pesquisa de campo, em 2013, além dos cursos promovidos por SME/SP, o professor cursava Pedagogia na modalidade de ensino a distância.

Provavelmente, a representação de Educação Física acessada pelo educador em sua formação inicial valorizou aspectos técnicos e performáticos. Como anteriormente apresentado, alguns dados da observação da prática pedagógica alinham-se a esses mesmos elementos. Sobre a maratona de cursos realizada, Gatti (2008) explica como o discurso de necessidade de formação continuada impulsionou políticas públicas com vistas ao desenvolvimento de competências.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão

---

<sup>42</sup> Os dados apresentados, acerca das experiências do Eduardo, estão disponíveis no Anexo B.

preparados para isso. Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos (p. 68).

A despeito das experiências com o esporte e da formação inicial, o Eduardo afirmou ter ampliado sua visão<sup>43</sup>.

Os percursos da vida me levaram a tomar contato com diferentes pessoas, profissionais, locais de trabalhos, o que culminou numa visão de mundo e numa perspectiva de vida bastante diferente daquela vislumbrada no final da minha passagem escolar e no início da minha graduação.

Continuando o percurso profissional, ao ingressar na rede municipal de São Paulo, o professor tomou contato com um currículo de Educação Física cujo sentido é fazer valer a cultura e os conhecimentos dos grupos subjugados.

Diferente dos PCN, o currículo oficial de Educação Física da rede paulistana definiu-se na perspectiva cultural. Françoso (2011) indica que a característica de flexibilidade<sup>44</sup> da proposta municipal estabelece-se na adoção dos conhecimentos advindos dos alunos como ponto de partida para a prática pedagógica.

Exposto às propostas de formação, tanto inicial quanto contínua, encontramos o professor Eduardo empenhado em traduzir os discursos de diferentes contextos para o da sua ação cotidiana. Ou seja, coube-lhe o papel de desatar nós, puxar os fios, (re)organizar tramas e colocar em ação o currículo no contexto da prática.

Vimos que o professor nunca esteve sozinho<sup>45</sup>, teve como parceiros os demais professores de Educação Física da escola, a professora orientadora de informática educativa, a equipe gestora, os alunos e a comunidade.

Após passar por várias escolas principalmente na rede de educação de Guarulhos e conhecer diferentes formas de organização destas instituições, atualmente vejo a equipe educacional da EMEF Palmares com um posicionamento político bastante diferenciado em relação a outros coletivos de professores dos quais fiz parte. Os diálogos estabelecidos durante as diversas reuniões anuais, as relações estabelecidas entre os docentes durante o ano, o posicionamento dos gestores nas diferentes situações escolares (burocráticas e pedagógicas) e outras ações observadas na escola, me permitem dizer que o olhar desta instituição favorece uma educação de qualidade (EDUARDO).

---

<sup>43</sup> Disponível no anexo B.

<sup>44</sup> A característica de flexibilidade está marcada, por exemplo, na afirmativa de que “no percurso curricular, os estudantes terão oportunidade de conhecer, debater, vivenciar, experimentar, pesquisar, modificar e ampliar seus conhecimentos a respeito do próprio patrimônio e do patrimônio da cultura corporal dos outros grupos que compõem a sociedade” (SÃO PAULO, 2007, p. 44).

<sup>45</sup> Disponível no Anexo B.

O fragmento nos remete à importância de propostas de formação contínua situadas no contexto de trabalho, possibilitando a produção de conhecimentos didáticos e pedagógicos mais próximos da realidade social (LIPPI, 2009). Sendo assim, entendemos que a escola *locus* de nossa investigação favoreceu a formação contínua em horários definidos (PEAs e reuniões pedagógicas) e em situações informais pelo bom relacionamento da equipe de professores e gestores.

Reconhecemos também que a política de formação de SME/SP implementada em diferentes polos da cidade favoreceu a participação dos professores de Educação Física e os repertoriou para uma atuação ativa e reflexiva. Haja vista que, na avaliação<sup>46</sup> de grande parte dos participantes, bem como na do Eduardo, os temas e conteúdos trabalhados nos cursos ofertados corresponderam às necessidades de formação contínua; contribuíram para a construção de novos conhecimentos; tiveram aplicabilidade prática na ação profissional; favoreceram a implementação das orientações curriculares; e reorientaram a construção dos planos de trabalho. Em outras palavras, o projeto apresentado para a formação de professores de Educação Física proporcionou mudanças na prática pedagógica e posicionou o professor como coautor do currículo.

Convém destacar aqui o empenho do professor que ao refletir sobre a ação didática parece ter compreendido que a “Educação Física é uma prática social, constituída por diversos significados culturais sempre em conformidade com o contexto social no qual a escola está inserida” (SÃO PAULO, 2007, p. 30). Sendo assim, ele reorganizou a trama de fios que compunha sua representação inicial sobre o papel do professor de Educação Física e, se em alguns momentos distorceu os sentidos dados, em muitos outros incorporou os pressupostos do currículo do componente proposto pela SME/SP.

Diante do acima exposto, é lícito afirmar que o currículo em ação fez-se a partir de um trabalho colaborativo e de entrelaçamentos entre textos e contextos. Resta-nos ainda explicitar como o professor significou o currículo em ação. Com tal propósito retomamos os questionamentos que impulsionaram a presente investigação: qual função social atribui à Educação Física na escola? Como compreende a valorização da cultura corporal patrimonial? Como concebe o objeto de estudo da Educação Física? Como desenvolve as atividades de ensino? Como avalia o processo de ensino e aprendizagem?

Podemos afirmar que na recontextualização do texto oficial, o professor Eduardo, considerando o cenário sociopolítico e histórico atual e o direito de todos à participação, deu

---

<sup>46</sup> Disponível no Anexo A.

pistas que a função social da Educação Física é a de validar a produção cultural dos diferentes grupos, confrontar os significados apresentados pelos alunos e proporcionar momentos de leitura das relações que se estabelecem no mundo com vistas à elaboração de um novo processo de escrita.

A metodologia empregada com grande apreço ao diálogo e participação dos alunos resultou no entendimento de que

[...] posicionamentos, atitudes, decisões, performances e ações políticas emergem com as práticas do dia a dia em meio às redes de conhecimentos, significações, poderes, relações e subjetividades que vão sendo, permanentemente, tecidas pelos praticantes da educação nos múltiplos contextos em que vivem e trabalham (ALVES; BERINO e SOARES, 2012, p. 50).

Além do diálogo permanente, da participação, da valorização dos saberes e opiniões do grupo de estudantes, a ação contínua de mapeamento mostrou o comprometimento do Eduardo com o reconhecimento das diferenças culturais. Mapear “permite ao professor mergulhar na cultura dos educandos e emergir com um conhecimento maior sobre o grupo” (SANTOS; NEIRA, 2015a, p. 3).

Entender o multiculturalismo como afirmação e valorização das diferenças, de modo que todos tenham seu espaço no âmbito social vai além de reconhecer as práticas corporais dos estudantes. “Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder” (SILVA, 2000, p. 87).

Para Skliar e Duschatzky (2001), a possibilidade de se educar na diferença está em entender a natureza conflitiva da sociedade; desconstruir certos discursos e práticas culturais que nos mantêm presos a posições monológicas; entender que a forma como representamos o outro “não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros” [...]; que há ainda “uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros” (p. 165) e, por fim, é preciso desconfiar do que nos parece familiar.

Não obstante, em certa medida, o currículo em ação foi abordado em seus aspectos performáticos voltados à produção da gestualidade. Em outras palavras, inferimos o foco na exploração dos gestos, enfatizando aspectos nominais e procedimentais. Tal fato abre um ponto de contato, visto que o professor parece incorporar as concepções presentes no currículo acessado durante a formação inicial ao contexto da prática profissional<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Disponível no Anexo B.

Toda a minha graduação na Licenciatura foi permeada por atividades de vivências das manifestações corporais: esportes (futebol, vôlei, handebol e natação), ginástica (artística), dança (atividades expressivas e rítmicas) e lutas (judô e karatê), com vistas a conhecermos a gestualidade destas práticas.

Como já apontamos, o envolvimento com uma leitura crítica requer investigar mais a fundo “o contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais reconhecido pelos alunos” (NEIRA, 2011a, p. 145). Em nossa análise, a ancoragem social dos conhecimentos empreendida pelo educador foi insuficiente para desconstruir as representações iniciais dos alunos.

Ademais, identificamos, especificamente no desenvolvimento do projeto Boliche, a insistência do professor com determinado tema e o adiamento das discussões relativas a certos questionamentos dos alunos. Referimo-nos ao fato do aspecto econômico ter sido destacado inúmeras vezes pelo professor sem, contudo, conferir à proposta curricular a legitimidade necessária para a devida problematização.

Temos a acrescentar, ainda, que a comparação dos dois projetos pedagógicos desenvolvidos pelo professor durante o ano letivo de 2013 apontou para a possibilidade de permanência do entendimento distorcido sobre o fato de que o esporte boliche atualmente está presente no Shopping Center, enquanto a brincadeira de taco, na maioria das vezes, ocorre na rua, conseqüentemente, seus representantes estão apartados simplesmente por questões econômicas. Cabe lembrar aqui que

[...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido (SILVA, 2000, p. 146).

Na perspectiva de uma metodologia democrática e dialógica, consideramos que o fio puxado pelo educador, em alguns momentos, enroscou-o a um fazer e a um currículo de Educação Física mais prescritivo e menos cultural.

Não estamos dizendo com isso que o professor Eduardo transgrediu a perspectiva cultural, ao contrário, ele mesmo afirmou considerá-la mais coerente com os tempos atuais. Consideramos, em nossa análise, a possibilidade de os estudantes permanecerem à mercê de perspectivas distorcidas que relacionam as práticas corporais a finalidades mercadológicas de consumo ou estéticas.



Na direção de nossas análises, Santos e Neira (2015b) contribuem para o entendimento de que representações em circulação a respeito das práticas corporais como as proferidas ao longo do desenvolvimento do projeto boliche - “as primeiras pistas de boliche em nossa cidade foram montadas nos shopping centers que se localizam em bairros onde moram pessoas ricas”; “não poderia ser no shopping Bom Sucesso porque este é de pobre”; “não pode ter pista pública de boliche”; “nem todo mundo tem acesso ao esporte boliche” – devem ser revistas, ou melhor, devem ser problematizadas.

Para os autores, problematizar implica adotar uma atitude filosófica. No âmbito da Educação Física cultural, trata-se de colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais. No caso, as representações acima descritas deveriam ser desconstruídas e, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos, discutidos. “Deste modo, o diálogo não pode ser confundido com mera “conversa apaziguada”, ou ainda, ficar restrito à exposição de ideias que não encaminhem para a transformação” (SANTOS; NEIRA, 2015b, p. 4).

Temos a acrescentar que “a pertença a uma única identidade vinculada a um território geográfico ou a uma classe social é impossível, pois são vários os confrontos que sofrem a partir do contato cultural facilitado pela expansão quantitativa e qualitativa dos meios de comunicação” (ETO; NEIRA, 2014, p. 6).

Portanto, ao adotar o currículo cultural da Educação Física faz-se necessário buscar, mediante as atividades de ensino e do diálogo, desconstruir os discursos que, entre outros, produzem as pessoas pertencentes às classes menos favorecidas e moradoras de periferias da cidade como inadequadas para a experiência com determinadas práticas culturais corporais.

O aspecto da análise acima apresentado não desmerece o trabalho realizado pelo Eduardo. Ao contrário, demonstra que os códigos corporais devem ser lidos, interpretados, enfim, estudados nas aulas de Educação Física. Assim, coube ao educador promover atividades de ensino com vistas ao aprofundamento e ampliação dos conhecimentos iniciais dos alunos.

Sua preocupação com a vivência das atividades corporais por parte dos alunos e com as necessárias modificações para atendimento das características das turmas e do espaço escolar favoreceu a reflexão acerca das condições de produção e reprodução desses artefatos culturais corporais. A nosso ver, Eduardo criou oportunidades para que os alunos negociassem os sentidos e significados para que a prática do jogo se efetivasse na quadra da escola.

Além disso, a efetivação e reflexão constante dos registros da prática pedagógica permitiram ao professor avaliar os dois projetos didáticos no que diz respeito aos objetivos propostos, à articulação com a proposta da escola, à relevância para os alunos, bem como, à necessidade de replanejamento de atividades e metodologias de ensino.

Foi possível acompanhar, na ação didática do professor, atividades de mapeamento dos saberes dos alunos, simultaneamente a atividades de avaliação diagnóstica. Durante o desenrolar dos projetos, a reflexão sobre as aprendizagens dos alunos e sobre a necessidade de replanear as atividades de ensino instituíram uma avaliação reguladora. A avaliação final ocorreu no projeto Boliche com a produção de um vídeo.

Atento aos registros e avaliando constantemente, Eduardo considerou inúmeras questões levantadas pelos alunos durante todo o processo educativo de modo que, em geral, as atividades de pesquisa realizadas partiram dos interesses dos estudantes. O professor não só organizou propostas investigativas junto aos seus alunos como se responsabilizou pela produção de materiais para as atividades de aprofundamento e ampliação das temáticas, as quais desencadearam um processo intenso de negociação de sentidos.

Em meio ao conjunto de entrelaçamentos apresentados, buscamos destacar a forma de Eduardo conceber o currículo de Educação Física em ação. Identificamos que ele estabeleceu vários pontos de contato com as orientações municipais: mapeamento; aprofundamento e ampliação; ressignificação; registro e avaliação. Da mesma forma, alguns fios que produziram a política educacional, a formação inicial e a formação contínua foram também entrelaçados na sua produção cotidiana.

## 6 ENTREMEANDO OS ÚLTIMOS FIOS

Tecendo e tecendo, trouxemos da memória tempos de escola. Trazemos nas lembranças as marcas do currículo. Na disciplina Economia Doméstica, as aulas eram somente para meninas. A professora exigente e delicada nos ensinou a fabricar um tear com madeira e pequenos pregos. Na sequência exigiu a produção de um tapete. Concordando ou não, pouco a pouco nos vimos iniciadas na arte da tapeçaria. Escolhemos texturas e cores e cuidadosamente entrelaçávamos um fio nos outros esticados no tear. De quando em vez a voz da professora interrompia o silêncio. Capricho, meninas! Aproximem bem um fio do outro! Atenção, nenhum nó pode aparecer e nenhum fio poderá ficar solto!

Onde estará este tapete tão custosamente tecido? Perdido em recordações. E o que isso tem a ver com a pesquisa? A tentativa de puxar os fios para confeccionar um texto bem tecido nos levou à imagem de tantas outras moças tecelãs. São elas que, agora, sussurram aos nossos ouvidos: depois dos fios, dos entrelaçamentos e dos “nós”, falta o arremate final.

Observamos que os fios buscados em contextos diversos foram tramados a várias mãos para produção do tecido/texto curricular de Educação Física. Considerando o educador como um dos artesões e maior responsável pela produção no contexto da prática pedagógica, destacamos os processos por ele utilizados.

O ofício de tecer levou inicialmente o professor à difícil tarefa de selecionar fios dentre uma variedade de tonalidades e espessuras. Houve situações em que alguns dos fios puxados mantiveram-se presos, outros se embaraçaram, assim como também houve ocasiões em que fios se desprenderam e se entrelaçaram com outros.

Diante da dificuldade de soltar os fios presos, o professor não teve outra opção a não ser manter os “nós” aparentes. Uma parte dos fios embaraçados foi utilizada pelo educador e alunos enquanto outra foi deixada de lado. Embora não pareça, entrelaçar os fios que facilmente se soltaram foi um processo complexo, pois implicava em novas escolhas.

Analogicamente, concebendo os fios como sentidos/significados, inferimos que o professor de Educação Física participante das ações formativas de SME/SP significou o currículo em ação por meio entrelaçamentos, desembaraços, manutenção de fios soltos e incorporação de alguns “nós”.

Processos de incorporação de “nós” correspondem à reprodução de sentidos sem uma análise crítica que a preceda. Desembaraçar se refere à recontextualização ou à leitura da realidade pelos sujeitos, onde alguns aspectos dos textos e contextos são considerados

enquanto outros são excluídos, soltando-se do conjunto. Finalmente, os processos de entrelaçamento buscam articular elementos contraditórios, ressaltando as representações que permeiam as interações sociais para produção de novos significados.

Por vezes, a ênfase na aprendizagem de aspectos motores das práticas corporais secundarizando as sociais e culturais, levou o professor a retomar ideias que aludem a concepções de ensino da Educação Física divergente daquela proposta pelas Orientações Curriculares do município. Recorrendo aos conhecimentos acessados durante a formação inicial, modificou tonalidades e espessuras dos fios utilizados quando apontou o “saber fazer” como a expectativa de aprendizagem a ser destacada nas aulas. Suspeitamos que o professor tenha se fixado em uma matriz elaborada previamente sem dar-se conta disso.

Melhor explicando, em certas situações, planejou atividades com o objetivo de aprimorar técnicas corporais necessárias para a participação competente no jogo de boliche e na brincadeira de taco, apesar de ter mencionado que “segundo por uma perspectiva cultural, a ideia da aula não é para desenvolver as habilidades motoras nas crianças, para que elas alcancem um padrão ou algo desse tipo”. Eis um primeiro “nó” que talvez venha a ser desatado no futuro. Isso porque, enquanto o professor permanecer atuando, a tessitura nunca cessará.

Também observamos que alguns fios ficaram soltos na malha curricular da Educação Física. Nem sempre as atividades de ensino desenvolvidas ao longo dos projetos didáticos contribuíram para desconstruir o conjunto de verdades materializadas nos discursos que permeiam as práticas corporais estudadas. Tendo como referência a defesa que o educador fez do currículo cultural de Educação Física, compreendemos que o desembaraçar significados não se completou, posto que um princípio importante, a ancoragem social dos conhecimentos, foi empregado de forma superficial.

Mas isso não foi uma constante. O entrelaçamento de sentidos/significados se deu em diferentes momentos da produção do currículo de Educação Física. O professor desenvolveu uma metodologia dialógica, levando em conta os saberes, os interesses e os desejos dos alunos. Colocou em suspenso as representações acessadas acerca do boliche e do taco mediante problematizações e debates. Promoveu condições para que as vivências corporais fossem entremeadas por propostas de leitura, interpretação e análise, tendo em vista novas produções. Elaborou e desenvolveu atividades de ensino para o reconhecimento dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais às práticas corporais estudadas.

Ademais, elegeu um tema de estudo relacionado a grupos socioeconomicamente mais favorecidos e, em seguida, preocupou-se com o desenvolvimento de um segundo tema que

aproximou os alunos da produção de grupos minoritários. Embora não tenha realizado a etnografia, promoveu diferentes situações de ensino com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos e à ampliação das fontes de informação a respeito das práticas corporais.

Foi possível observar ainda que em meio à movimentada produção do tecido/texto curricular, alguns fios/significados se entrelaçaram e ampliaram as concepções do professor acerca da função social da Educação Física, da cultura corporal patrimonial, do objeto de estudo e da avaliação. Se por algum tempo o professor reproduziu na escola conhecimentos adquiridos na formação inicial, à medida que ingressou na rede municipal paulistana teve oportunidades para repensar o seu fazer pedagógico. Elaborou outras representações sobre a Educação Física. Representações essas que fizeram circular sentidos/significados no currículo em ação, apontando certos valores para uma prática pedagógica multiculturalmente orientada. Remetemos-nos à importância dada pelo educador às propostas permeadas pela participação, crítica, diálogo e flexibilidade que lhe propiciaram tecer um currículo coletivamente.

Para além dos “nós” e fios soltos, apesar da insistência no marcador de classe social e insuficiência de elementos para a hibridização discursiva, o educador avançou na arte da tecelagem de um currículo cultural de Educação Física. O entrelaçamento de fios/significados foi intenso e permeado por posicionamentos que sustentam a luta por equidade social. Assim sendo, vislumbramos que a experiência analisada nesta pesquisa possa ter propiciado a formação de identidades solidárias.

Voltando à lembrança de nossa saudosa professora dos tempos de ginásio, questionamos a produção de um artefato têxtil de relevo perfeito como alternativa única. Entendemos que “nós” e fios soltos levam a novas possibilidades de tessituras. De certa forma, foi positiva a presença das “imperfeições” nos diferentes contextos de produção curricular, visto que os fios soltos puderam dar início a novas e diferentes produções, à criatividade e a assunção de um posicionamento político.

Foi tecendo, retecendo e refletindo acerca do contexto da globalização e do discurso de necessidade de reformas que constatamos a potencialidade de fios que se soltaram no círculo produtivo: enredaram a política educacional paulistana, produziram o tecido/texto da formação contínua de professores e se alinharam aos modos de significação do professor de Educação Física acerca do currículo em ação.

No que concerne às macro e micropolíticas educacionais, a negociação de sentidos/significados realizada intensificou híbridos culturais, o que fez com que o currículo em ação fosse produzido a partir das representações que circulam em diferentes contextos de elaboração e socialização de concepções curriculares, das práticas formativas de professores e

do cotidiano das aulas. No programa para a educação municipal da gestão Serra/Kassab (2005-2012), verificamos um fio solto que certamente passou despercebido e, ao ser puxado, possibilitou a construção de uma proposta contrária à ortodoxia globalizante – o currículo cultural da Educação Física.

Para implementação das propostas do programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal”, como anteriormente anunciado, foram produzidos materiais de orientações didáticas. As preocupações explicitadas no documento oficial no tocante aos gêneros de texto mais presentes em cada área de conhecimento, necessidade de atender às demandas sociais e a diversidade que caracteriza a rede de ensino, permitiram, juntando um fio e outro, fundamentar a ação didática nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico e a concepção do movimento como forma de linguagem, o que propiciou condições para a construção de práticas criativas que posicionam professores de Educação Física como artistas e alunos como autores.

Nas palavras do educador participante do estudo, trata-se de uma proposta “viável para a sociedade atual” visto que valoriza o diálogo e novas produções. Reiteramos que o modo como concebeu o currículo de Educação Física evidenciou certo alinhamento com os sentidos/significados que circularam no contexto de formação contínua aos quais teve acesso.

A política formativa no período teve início com a instituição do GRESP constituído por professores de Educação Física. Encontros mensais para estudos e análises abordaram a leitura, interpretação e compreensão da linguagem corporal e favoreceram intenso debate da prática cotidiana das unidades educacionais, resultando na produção de um documento basilar.

A partir daí, buscou-se enlaçar outros professores das unidades educacionais bem como alguns coordenadores pedagógicos interessados em compreender e debater a tal proposta para o ensino da Educação Física. A ação com os professores foi bem mais efetiva do que com os coordenadores pedagógicos, principalmente pelo fato de ter mantido regularidade e continuidade. Atentou-se inclusive com a recepção informativa e formativa aos professores ingressantes na rede municipal de ensino. Ademais, com vistas à integração curricular, ações formativas foram desenvolvidas em algumas das escolas municipais agrupando professores de Educação Física, professores de Arte e regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os participantes do GRESP passaram a compor também o quadro de formadores de professores de Educação Física. Assumiram a responsabilidade de promover diálogos sobre a prática pedagógica em andamento nas unidades educacionais. Contribuíram com a produção

de relatos de experiências os quais foram publicados no portal da educação da cidade de São Paulo. Forneceram subsídios importantes para a produção de outro documento da SME/SP endereçado aos professores: as Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de aprendizagem.

Reconhecemos que no contexto amplo e heterogêneo de professores de Educação Física, um pequeno grupo foi favorecido com ações pontuais e de valorização profissional. Entretanto, consideramos que somente com o apoio e o esforço desses educadores certa representação do papel da Educação Física foi desmistificada, além do que, foi conferida uma maior visibilidade aos novos aportes teórico-metodológicos do componente curricular nos quatro cantos da cidade.

Foi justamente pela atuação e apoio desse grupo que chegamos ao professor Eduardo. Ele acessou inicialmente a bibliografia do concurso para professores da rede municipal voltada ao currículo cultural de Educação Física. Foi recepcionado por ação formativa e teve, na sequência, oportunidades de participar dos cursos promovidos.

A nosso ver, o educador em seus processos de ressignificação do currículo de Educação Física buscou fios/significados produzidos nos encontros formativos, assim como no contexto de sua formação inicial e das experiências profissionais. Contudo, o fato de ter afirmado que sua prática mudou a partir do seu ingresso na rede de escolas municipais oferece pistas do impacto da política formativa da SME/SP no período investigado.

Sendo assim, ao interpretar o tecido/texto produzido para formação contínua de professores de Educação Física, visualizamos os fios que se entrelaçaram mediante propostas que permitiram ao professor ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação contínua, o privilégio concedido às reflexões sobre a prática, à possibilidade de intervenção direta do professorado na formação a partir das necessidades percebidas pelo coletivo e o aceite de que a prática profissional encontra-se em constante processo de transformação. Dentre os fios que se soltaram, destacamos a descontinuidade da formação dos coordenadores, o que impossibilitou o alcance, por intermédio da contribuição desses profissionais, de um número maior de professores de Educação Física.

O nó está posto justamente na interrupção e na ausência. Por conta da mudança na gestão municipal em 2013 o processo formativo foi interrompido e, portanto, não foi possível intensificar a discussão e reflexão das condições de produção das práticas corporais a partir de uma política multicultural crítica. Tal descontinuidade pode ter gerado a dificuldade do professor em imprimir, no currículo em ação, formas mais incisiva de engajamento com a

política da diferença. Ou seja, o “nó” anteriormente visualizado na produção do tecido/texto curricular em ação se apresentou novamente no tecido/texto da política de formação contínua.

Diante da constatação de tantos fios, entrelaçamentos e da permanência de um mesmo “nó”, só nos resta propor uma política de formação contínua planejada a curto, médio e longo prazo. Que busque dinâmicas de atendimento a um número cada vez maior de educadores e que atenda também às equipes gestoras das escolas. Uma proposta articulada com o currículo em ação de modo que o contexto da prática pedagógica possa emanar temas para serem estudados e debatidos no contexto da formação de professores.

Significa conceber o contexto da ação curricular como fonte importante de dados para serem cotejados no contexto de formação de professores e de produção de orientações didáticas. Reconhecendo que não existe uma única fonte, compreendemos que, de forma simultânea, contextos de influência e de políticas educacionais devem se aproximar de pesquisas científicas e da produção de conhecimento na área incentivando novos estudos num processo contínuo.

Aproximando-nos das considerações possíveis até este momento, ratificamos nosso entendimento de que o professor de Educação Física por ter atribuído sentido ao artefato cultural, aqui identificado como currículo em ação, tornou-se um dos seus produtores.

Chegando ao arremate final, tendo apresentado os fios soltos, os “nós” e os entrelaçamentos sem depreciar nenhum desses elementos, é lícito afirmar que o educador significou o currículo em ação a partir dos processos de incorporação, recontextualização e negociação de sentidos/significados. Destacamos a importância de um tecido/texto de política educacional a partir e com todos os sujeitos que produzem currículo e que atuam nos diferentes contextos de produção: de influência política, de formuladores de política educacional, de pesquisa e socialização de novos conhecimentos, das redes de ensino e das escolas.

Por fim, apresentamos nosso desejo de continuar acompanhando professores que tenham condições para, com cada uma de suas turmas de alunos, produzir um tapete diferente. Que os estudantes possam, no tapete produzido, deitar e rolar, jogar, brincar, dançar e lutar. E ainda que todos possam apreender novas criações com os “nós” aparentes e com os fios que, apesar de todos os esforços, permanecem soltos.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, N.; BERINO, A.; SOARES, C. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, Rio Janeiro, v. 13 n. 27 p. 49-66 jan/abr 2012.
- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel E. Bujes – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro – 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira – 3. ed – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001.
- \_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 2 – Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, Privatização e o Pós-estado do Bem-estar. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 35 nº 126. São Paulo, Set/Dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.
- \_\_\_\_\_. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. . In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRACHT, V. Educação Física no 1o. Grau: Conhecimento e Especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. et al. **Globalização e Educação perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

CANDAU, V. M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 4º ed. - Campinas. SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, 2002.

COLASSANTI, M. A Moça Tecelã. In: LADEIRA, J. G. **Contos brasileiros Contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1984.

COSTA, M V; SILVEIRA, R. H.; SOMMER L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz – Porto alegre: Artmed, 2006.

DOLL Jr, W.E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latinoamericana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCUDEIRO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Portugal, vol. 14, n. 1, p. 27- 48, 2001.

ETO, J.; NEIRA, M. G. Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, v. 1, p. 01-11, 2014.

FLICK, U. Observação, etnografia e métodos para dados visuais. In: FLICK, U. Tradução de Sandra Netz. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 2. ed. São Paulo. Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. 23. reimp. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo. Paz e Terra 2005.

FROW, J. MORRIS, M. Estudos culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz – Porto alegre: Artmed, 2006. p. 315-344.

FUSARI, J. C. **Formação Contínua de Educadores: Tecendo uma nova concepção**. In: Formação Contínua de Educadores: um Estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese de doutorado, FEUSP, 1996 cap III p. 157 – 188.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa – 4. ed. 2. reimpr. – São Paulo: EDUSP, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S.S. A formação continuada em questão. In: GATTI, B. A; BARRETO, E. S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. Reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMORELLI, L. C. **O Impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus atores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n.04, p.107-126, out/dez, 2009.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T.(org) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 178 – 189 – (Coleção Estudos culturais em Educação).

GUNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 14(1): p. 72-84, jan./jun. 2000.

HALL. S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva do texto: The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, p. 281-314, 2006.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 4. ed. – Ijuí: Unijuí, 2001 (coleção educação física).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, M. E. **Educação Física no Projeto Político-pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura dos alunos. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de educação física no Estado de São Paulo**: quais as políticas em jogo? 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez, p. 33-52, 2006.

LOPES, A.C.; CUNHA, E.V.R.; COSTA, H.H.C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set/dez, p. 392-410, 2013.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKE, A.; LUKE, C. Uma perspectiva situada a respeito da globalização cultural. In BURBULES, N. C. e Torres, C. A. et al. **Globalização e Educação perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 22. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MAGUIRE, M; BALL, J. S. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, jul/dez, p. 97– 104, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan/abr, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J; MARCONDES; M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr, p. 303-318, 2009.

MALDONADO, D. T. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar**. 2012. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2012.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MATTOS, M; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**, construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago, n 23, p. 156 a 168, 2003.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. – (coleção ideias em ação/ coordenadora Anna M. P. Carvalho).

\_\_\_\_\_. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. v. 01, n. 01, p. 118-140, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011a (coleção a reflexão e a prática no ensino, v. 8).

\_\_\_\_\_. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. Tese (Livre-Docência em Educação). 2011. 330 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NELSON, C; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T.(org) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7 - 38 – (Coleção Estudos culturais em Educação).

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 277 f. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, M. L. F. e RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.55-77, jul./dez., 2008.

OLIVEIRA, L. P. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física**: currículo e atuação docente. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, 2012.

RODRIGUES, A.T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professores enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a prática**. Goiás, v. 1, p. 48-58, 1998.

RODRIGUEZ, V.; VIEIRA, M. Descentralização e formação continuada de professores na RMC. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago, p. 67-90, 2012.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa Brasileira em Educação Física. Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, vol.24 n.1, p. 121-134, 2010.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física**. SP: Blucker, 2015a. No prelo.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física**. SP: Blucker, 2015b. No prelo.

SANTOS, L.B.D; NETO, A.B.S. Reflexões em torno à crise do Estado de Bem-Estar Social. **Revista da Faculdade de Direito, UFG**, Guarulhos, v.32, jan/jun, p. 61–75, 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** do pensamento único à consciência universal. 8. ed. Rio de Janeiro: Record. 2001. Cap I e II.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora: ciclo II: Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade** uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, p. 190-207, 2008.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular – 1 imp, 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, S. S. **Educação Física Escolar versus projeto social esportivo**: Quando os donos da casa perdem o jogo. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA, S. S. e NUNES, M. L. F. **Programa Segundo Tempo** - os objetivos e efeitos dos projetos esportivos sociais. 2007. 66 f. TCC (Especialização em Esporte Escolar). UNB/ME, São Paulo, 2007.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. IN: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 2. ed., 1994.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, set./dez, p. 477-492, 2006.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TORRES SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T.(org) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 159–177 – (Coleção Estudos culturais em Educação).

VASCONCELOS, A. C. C. A. O PDE e o IDEB no Sistema Municipal de Ensino: uma experiência desafiadora da apropriação e da leitura dos indicadores. In: XVI ENDIPE UNICAMP CAMPINAS 2012 – UNESP/Marília-SP. **Anais**

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago, p. 5-15, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003 (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz – Porto alegre: Artmed, p. 49–90, 2006.



**APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

Fui convidado a participar da pesquisa de título: “Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação”, cujo objetivo é analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME/SP, no período de 2006/2013, significa sua prática pedagógica.

Para que esse objetivo seja atingido, aceito participar voluntariamente nos momentos de acompanhamento e observação das aulas e da entrevista. Estou ciente que todos esses momentos serão gravados e que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela Normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela investigação é Maria Emilia de Lima, com quem poderei manter contato e obter mais informações por email: [emiliadelima@yahoo.com.br](mailto:emiliadelima@yahoo.com.br)

Ass: \_\_\_\_\_

São Paulo, / /2013.

## ANEXO A – Formulário de avaliação dos cursos de DOT-SME/SP



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME  
DRE \_\_\_\_\_

Nome do Curso/Ação de Formação \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2012

Identificação do participante: \_\_\_\_\_ DRE: \_\_\_\_\_

Unidade: DRE ( ) CEI ( ) EMEI ( ) EMEF ( ) EMEE ( ) CIEJA ( ) EMEFEM ( )

Cargo/ Função: Supervisor Escolar ( ) Técnico da DRE ( )

Diretor de Escola ( ) Assistente de Diretor ( ) Coordenador Pedagógico ( ) Professor Módulo ( )

Professor CEI ( ) Professor EMEI ( ) Professor Ciclo I \_\_\_\_\_ ano ( ) EJA ( ) \_\_\_\_\_

Professor Ciclo II- área \_\_\_\_\_ ( ) POIE ( ) OSL ( ) SAP ( ) SAAI ( )

Prezado educador,

Responda cada uma das questões conforme o quadro abaixo, colocando o número que corresponde à sua opinião em relação às afirmações feitas em cada item.

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente

### 1) ESTRUTURA

Em relação às condições criadas para a participação nas ações de formação continuada:

		Número Opinião
A	As datas, o local e as formas de divulgação e inscrição foram adequadas.	
B	Os horários estabelecidos foram compatíveis com as possibilidades dos participantes	
C	O tempo de trabalho disponível foi suficiente	
D	As instalações e os espaços utilizados na formação foram adequados	
E	Os materiais foram disponibilizados (pautas, textos etc)	

Indique até 3 aspectos que contribuíram para as condições necessárias para sua participação nas ações de formação continuada:

---



---



---

### 2) TEMAS E CONTEÚDOS

Os temas e conteúdos desenvolvidos nas ações de formação continuada:

		Número Opinião
A	Corresponderam às minhas necessidades de formação continuada	
B	Contribuíram para a construção de novos conhecimentos	
C	Tem aplicabilidade prática na minha ação profissional	
D	Favorecem a implementação das orientações curriculares	
E	Reorientam na construção do meu plano de trabalho	

Indique e comente até 3 temas e conteúdos trabalhados entre aqueles mais significativos para a sua prática.

3) METODOLOGIA		Número Opinião
Em relação aos procedimentos didáticos desenvolvidos nas ações de formação continuada:		
A	Os objetivos foram socializados com os participantes	
B	A formação proporcionou uma diversificação de estratégias	
C	Foram criados espaços para a sua participação e de seus colegas nos encontros	
D	As dúvidas e as questões levantadas pelos participantes foram acolhidas e problematizadas	
E	A leitura e análise dos documentos da SMESP (Orientações Curriculares, Cadernos de Apoio etc) subsidiaram as reflexões e discussões durante as ações de formação continuada	

Indique até três as estratégias metodológicas que contribuíram e favoreceram a ampliação dos seus conhecimentos.

4) RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO - Formador		Número Opinião
A	Conhece e domina os temas e conteúdos.	
B	Sabe como mobilizar os saberes do grupo promovendo a articulação entre as práticas e os conteúdos do curso.	
C	Problematiza, organiza e aprofunda os conhecimentos do grupo.	
D	Organiza os tempos e os espaços para potencializar a ação de formação.	

Indique até três ações desenvolvidas pelo formador que foram responsáveis por transformar o agrupamento de participantes do curso em um grupo de formação.

5) PARTICIPAÇÃO-		Número Opinião
A	Minha frequência foi suficiente para a apropriação dos conhecimentos trabalhados na ação de formação desenvolvida.	
B	Contribuí trazendo questões para reflexão, socializando experiências, indicando caminhos para o alcance dos objetivos da ação de formação continuada.	
C	Participei das atividades e realizei as propostas apresentadas.	

Indique até 3 contribuições suas para a construção do conhecimento do grupo.

Nome \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## **ANEXO B – A história do professor Eduardo.**

Minha graduação ocorreu no período de 2005 a 2008. Do ano de 2005 até o ano de 2007 fiz o curso de Licenciatura em Educação Física na Unimesp – FIG. Já no ano de 2008, fiz uma complementação de estudos, graduando-me também no curso de Bacharel em Educação Física. Neste período a Universidade estava passando por um momento de conflito entre grupos de professores que acreditavam e defendiam diferentes percepções de Educação Física escolar: de um lado aqueles e aquelas que acreditavam em uma Educação Física com ênfase teórica (nomenclatura que adotamos na época), e de outro um grupo de professores e professoras que acreditavam numa perspectiva mais prática deste componente curricular. Após alguns diálogos, prevaleceu a concepção de Educação Física baseada nas práticas, sendo que professores (as) que defendiam o outro ponto de vista foram afastados (as) da graduação. Desta maneira, toda a minha graduação na licenciatura, foi permeada por atividades de vivências das manifestações corporais: esportes (futebol, vôlei, handebol e natação), ginástica (artística), dança (atividades expressivas e rítmicas) e lutas (judô e karatê), com vistas a conhecermos a gestualidade destas práticas. Na linguagem utilizada pelos professores e pelas professoras da faculdade, predominava um discurso visando uma educação psicomotora e desenvolvimentista, sendo que poucos foram os momentos em que os docentes estabeleciam um discurso mais crítico com relação ao currículo.

No período entre 2008 e 2013, participei de diferentes cursos de extensão universitária e, atualmente, estou realizando um curso de graduação em Pedagogia, na modalidade de Ensino à distância, na Universidade Uninove.

Durante o período como graduando, ingressei como estagiário no Projeto Segundo Tempo, na Prefeitura Municipal de Guarulhos, e ministrei aulas em núcleos esportivos sobre esportes como voleibol e atletismo. Em 2008, aprovado em concurso público, ingressei na rede de educação da Prefeitura de Guarulhos, com aulas no contraturno escolar, ainda vinculadas ao Projeto Segundo Tempo, que neste momento, em suas “cartilhas”, defendia a ideia do esporte educacional. Somente em 2010 a Educação Física passou a fazer parte da grade curricular da rede municipal de Guarulhos e teve seu vínculo quebrado com o projeto citado anteriormente.

Ainda no ano de 2010, novamente aprovado em concurso público, ingressei na rede de educação do município de São Paulo, acumulando assim dois cargos. Na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, tive minha sede, no meu primeiro ano, em uma escola pertencente à DRE da zona norte e, a partir de 2011, após participar de um concurso de

remoção, transferi minha sede para uma escola municipal do ensino pertencente a uma DRE na zona leste da capital.

Após passar por várias escolas, principalmente na rede de educação de Guarulhos, e conhecer diferentes formas de organização destas instituições, atualmente vejo a equipe educacional da EMEF Palmares com um posicionamento político bastante diferenciado em relação a outros coletivos de professores dos quais fiz parte. Os diálogos estabelecidos durante as diversas reuniões anuais, as parcerias estabelecidas entre os docentes durante o ano, o posicionamento dos gestores nas diferentes situações escolares (burocráticas e pedagógicas), e outras ações observadas na escola, me permitem dizer que o olhar desta instituição favorece uma educação de qualidade.

Para finalizar, acredito ter escolhido esta carreira, principalmente, pelo meu histórico durante as fases de infância e adolescência. Participei, nestas fases, de equipes de treinamento de futebol de salão, futebol de campo, e voleibol (deste último, fiz parte de uma equipe que representava a cidade Guarulhos, dos 13 aos 19 anos). Ingressei no curso de Educação Física na universidade pensando em exercer uma carreira na área do desporto, no entanto, acreditava que inicialmente seria mais fácil me “infiltrar” no campo educacional, sem tomar consciência da grande responsabilidade que isso teria.

Os percursos da vida me levaram a tomar contato com diferentes pessoas, profissionais, locais de trabalhos, o que culminou numa visão de mundo e numa perspectiva de vida bastante diferente daquela vislumbrada no final da minha passagem escolar e no início da minha graduação.

## **ANEXO C - Anotações no diário de campo.**

### **Aula 26/09/13**

- início das filmagens
- 20 alunos – parte 1 na sala de aula
- o professor iniciou com a leitura do registro da aula anterior realizado por um aluno.
- cobrou as pesquisas sobre as dúvidas que surgiram na visita à pista de boliche.
- nem todos os alunos tinha feito a pesquisa. O professor adiou a socialização da pesquisa para próxima aula.
- Retomou as questões que nortearam a observação por ocasião da visita ao boliche (espaço extraescolar): “de tudo que foi falado nas aulas, dos conteúdos que levantamos, das coisas que estudamos o que foi identificado na visita?”
- anotou na lousa os comentários dos alunos: tipos de jogadas, características dos materiais, pessoas que frequentam o espaço; regras observadas; formas de pontuação.
- o professor comentou com a classe que já deu uma olhada na atividade que consistia em registrar os acontecimentos da visita e que nem todo mundo conseguiu observar tudo que tinha sido previamente combinado.
- na lousa ele foi anotando a fala de todos os alunos que estiveram no passeio (ou seja, o registro da lousa estava mais completo).
- aos comentários dos alunos o professor apresentava algumas informações como também relembrava alguns acontecimentos.

**Aula 27/09/13** – filmada pelo colaborador.

### **Aula 03/10/13**

- 20 alunos
- retomou as aulas anteriores: visita ao boliche; aula na sala para socialização dos registros da atividade extraclasse e comentários; pesquisa quanto às dúvidas surgidas (esta aula ocorreu no laboratório de informática).
- retomou com a turma as readaptações do jogo de boliche até então realizadas pelos alunos. - passou a anotar na lousa as regras do boliche discutidas e definidas pelo grupo classe. O grupo decidiu acrescentar a bola de basquete para a experiência com arremessos no boliche, isto se deu porque os alunos observaram durante a visita bolas com pesos diferentes. Antes tinha apenas uma bola de futsal agora se soma a essa à bola de basquete.

- ficou decidido também riscar com giz um triângulo no chão da quadra para organizar as garrafas pets (que substituem os pinos).

Parte 2 – na quadra

- O professor com a ajuda dos alunos organizou os materiais e o espaço para as atividades.

- Os alunos jogaram boliche.

- o professor depois da vivência do jogo retornou com os alunos para a sala de aula e coordenou os registros coletivos das atividades do dia 03 e 04 de outubro. Os alunos elaboraram oralmente a síntese e o professor registro na lousa.

**Aula 04/10/13** – filmagem realizada pelo colaborador.

**Semana da criança** – atividades diferenciadas.

**Aula 17/10/13**

– 19 alunos presentes

– local sala de aula

– material utilizado: projetor de imagem, caixas de som, tela de projeção. O vídeo do *youtube* foi gravado no *pen drive* do professor.

- leitura do registro aula anterior.

Obs. 1 = o registro foi realizado por aluno.

Obs. 2 = o professor utilizou-se de um livro de registros que é preenchido por alunos.

Perguntei para uma aluna como é organizado o registro e ela respondeu que os alunos que não escreveram podem pegar o caderno da mesa do professor e fazer o registro.

- projeção de um vídeo sobre boliche.

- o professor retomou a história do boliche. Fez várias interrupções para acrescentar informações. Chamou a atenção de alguns alunos para a participação na atividade. Duas alunas mantiveram-se alheias à apresentação do professor. Ao ouvir a informação que o jogo de boliche sofreu algumas modificações ao chegar aos Estados Unidos, um dos alunos comentou: “os Estados Unidos mudam tudo mesmo”. Nenhuma observação desta fala, por parte do professor.

- os alunos puderam assistir imagens com diferentes formas de jogar boliche. Houve quem desconfiasse da forma de jogar apresentada no vídeo, especificamente quanto ao modo de colocação dos pinos.

- o professor informou que poderiam vivenciar as duas formas de jogo.

- o professor informou sobre a participação dos *pinboys*. Uma aluna perguntou por que só os meninos participavam.
- o professor retomou o fato de que na Alemanha o boliche era jogado em espaços abertos e atualmente em espaços fechados.
- questionou os alunos a respeito dos locais de montagens de pistas de boliche em nossa cidade. Um aluno disse que estão nos mercados. Outro disse que estão nos hipermercados e ainda uma aluna apontou para os Shoppings Centers.
- o professor questionou a respeito da classe social representativa desse esporte.
- o professor retomou a fala de um aluno (aula anterior) “para o jogo de boliche, tem que ser rico?” Na sequência o professor falou sobre locais onde estão as pistas de boliche na atualidade.
- para a próxima aula ficou o questionamento: boliche é para rico? Como o boliche chegou ao shopping?

### **Aula 18/10/13**

- as duas aulas do dia se desenvolveram na sala de aula.
- o professor apresentou um texto sobre a história do boliche.
- reforçou a importância de conhecer as modificações no jogo de boliche até os dias atuais.
- retomou as perguntas: “boliche é esporte para rico?” “Por que o esporte começou a adentrar os shoppings e supermercados?”
- o professor entregou uma cópia de um texto sobre o tema para cada aluno e sugeriu a leitura coletiva.
- o professor acrescentou informações e os significados de algumas palavras.
- chamou a atenção de alguns alunos, recorreu às informações do vídeo apresentado e esquematizou a síntese na lousa.
- uma aluna continuou a leitura.
- quando a aluna leu sobre as pessoas que frequentam a pista de boliche e sobre os locais onde estas pistas estão instaladas, o professor perguntou: “a que classe social pertence essas pessoas?”
- o professor comentou que para jogar boliche é preciso pagar porque não tem “boliche público”.
- um aluno (Alysson) interrompeu: “não pode ter boliche público porque a pessoa ia gastar (para montar a pista) e não ia ganhar”.
- o professor disse: “vamos partir do princípio de que para jogar boliche tem que pagar”.



- o professor realizou atividade avaliativa: “quero saber o que vocês já conhecem e o que não conhecem, para então retomar algumas coisas”.
- a atividade avaliativa consistiu em identificar termos usados no jogo de boliche.
- o professor recolheu a atividade, corrigiu e devolveu aos alunos com alguns comentários. Depois fez a revisão coletiva.

### **Aula 24/10/13**

- sala de aula.
- 16 alunos presentes.
- o professor retomou o texto da aula anterior.
- comunicou a atividade prática do dia: experimentar o jogo com os pinos dispostos em forma de diamante e em forma de losango para poder comparar as duas possibilidades.
- 3 alunas não participaram da vivência, ficaram na quadra, mas (ao que nos pareceu) alheias à proposta didática.

**Aula 25/10/13** - filmada pelo colaborador.

### **Aula 31/10/13**

- presentes 20 alunos.
- o professor iniciou fazendo a chamada dos alunos.
- o professor leu o registro da aula anterior.
- apresentou um artigo sobre a presença do boliche no shopping.
- houve uma pequena discussão para definir os combinados da aula.

### **Aula 01/11/13**

- o professor fez a chamada oral dos alunos.
- o professor retomou o projeto *Capoeira* cuja finalização deu-se com a produção de um livro. Anunciou o final do projeto boliche e solicitou sugestões para o produto final.
- após discussão os alunos decidiram pela produção de um vídeo.

### **Aula 07/11/13**

- presentes 20 alunos.
- o professor iniciou fazendo a chamada dos alunos.
- retomou os combinados.

- a aluna Letícia elaborou perguntas.
- o professor referiu-se ao dia como dia de avaliação.
- cada grupo definiu como organizar os pinos para o jogo de boliche.

Na quadra

- os alunos que não estavam sendo entrevistados jogavam boliche e paravam quando a Letícia e o professor se aproximavam para a entrevista.
- alguns alunos chutavam e arremessavam as bolas de basquete.
- um grupo se organizou para a atividade.
- a aluna responsável de marcar os pontos do jogo desistiu e guardou o caderno.
- enquanto a Letícia entrevistava os alunos (a partir de questões previamente escrita por ela) o professor filmava a fala deles.

**Aula 08/11/13** - não houve filmagem

**Aula 14/11/13** - atividades diferenciadas

**Aula 21/11/13**

estiveram presentes 19 alunos.

- o professor fez a chamada.
- o professor retomou os registros da aula anterior realizados por um aluno: “discutimos novas regras para o jogo [ ] no 1º dia de vivência do jogo não deu certo [ ] quem jogou na aula anterior, entendeu direitinho as regras?”
- o professor comentou que conseguiu observar o jogo acontecendo.
- retomou as regras definidas pelo grupo e foi desenhando na lousa os combinados.
- retomou as próprias anotações e discutiu pontos que ele observou (regras que foram desconsideradas no momento da vivência).

Obs. – o professor se retirou da sala por alguns segundos – foi chamado por um funcionário da escola. Assim que voltou para a sala uma auxiliar entrou para dar recado.

- o professor continuou trazendo suas observações da aula anterior e problematizando com as regras utilizadas.
- continuou com as observações da aula anterior: apresentou o que observou no jogo e questionou: “isso pode? Todos concordam? Essa vai ser a regra da escola?”
- o professor comentou com a turma uma fala do pai da Isabela de como ele jogava boliche.
- combinou com a turma a vivência para a próxima aula.

**Aula 22/11/13** - não houve filmagem

**Aula 28/11/13**

- parte 1 sala de aula 15 alunos.
- o professor problematizou a aula anterior; comentou o que ele (professor) observou durante a prática, rediscutiu as regras.
- os alunos deram sugestões, modificaram regras. O professor também deu sugestão.
- a aula continuou na quadra a partir dos ajustes realizados.

**Aula 29/11/13** - não houve filmagem

**Aula 05/12/13**

- 14 alunos presentes.
- o professor iniciou fazendo a chamada.
- entregou um “bilhete”, para os alunos apresentarem aos pais, com informações sobre o fechamento do ano letivo.
- o professor esclareceu e reforçou alguns pontos importantes do “bilhete”.
- o professor se retirou da sala para buscar o livro de registro que ele havia esquecido em seu armário na sala de professores. Voltou rapidamente.
- leu o registro da aula anterior sobre a vivência do taco. Comentou com os alunos que ao recorrer as suas anotações notou que ainda restam dúvidas sobre o local de arremesso no jogo de taco.
- o professor, com a ajuda de alguns alunos, tentou sanar as possíveis dúvidas.
- comunicou que o pai da aluna Isabela não iria participar da aula, conforme o combinado.
- apresentou dois vídeos sobre o jogo de taco. Adiantou que o jogo ocorreu na rua, ou seja, em condições diferentes da quadra da escola.
- quando terminou a exibição do vídeo, o professor perguntou: “deu para reconhecer alguma coisa?” Alunos respondem: “the beg, uma para trás, bola perdida, cruzar o taco.” O professor perguntou: “quanto ao lugar que joga a bolinha deu para ver algo diferente?” Nenhum aluno respondeu. Então o professor voltou a apresentação do vídeo. O professor perguntou sobre o local para pegar a bolinha. O aluno Alexandre comentou que, na rua dele, sempre se joga atrás da garrafa.

- o professor continuou “como fica o nosso jogo aqui na escola? Joga sempre atrás da garrafa ou pode em qualquer lugar?”
- os alunos ficaram na dúvida.
- o professor perguntou se tinha mais alguma observação?
- um aluno comentou o momento que o jogador gritou “tudo”. Explicou, era só para proteger a bolinha.
- o professor sintetizou as diferenças de condições de jogo na rua e na escola.
- o professor apresentou outro vídeo. Insistiu com algumas regras, acrescentou dados históricos sobre o jogo de taco: “surgiu nos porões dos navios.” Acrescentou que no sul do Brasil o jogo é conhecido como bets.
- os alunos ficaram muito atentos durante a apresentação dos vídeos.
- o professor comentou que não teriam tempo para aprofundar o estudo sobre a brincadeira de taco.

## **ANEXO D - Planejamentos Escolar - Educação Física.**

Mediante a reestruturação do Projeto Político Pedagógico da Escola que, neste momento, discorre em sua terceira meta sobre a competência leitora e escritora do Ciclo I, e também apoiado em um mapeamento das manifestações corporais presentes no universo experiencial dos(as) educandos(as), e no entorno escolar, iniciaremos neste semestre um estudo sobre o Boliche.

**Turmas:** 5ª Série C

### **Objetivos:**

- Promover a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem a produção de conhecimentos sobre a cultura corporal e a sua relação com o mundo numa abordagem colaborativa e investigativa;
- Validar as aulas de Educação Física, bem como a escola, como espaço de participação coletiva, visando à produção cultural e a transformação social.

### **Expectativas de aprendizagem:**

- Identificar aspectos nominais e factuais referentes ao Boliche, apropriando-se da terminologia específica desta prática (EF 61 – 5º Ano do Ciclo I);
- Construir coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas da classe (EF 67 – 1º Ano do Ciclo II).

### **Organização das atividades de ensino:**

- Mapeamento dos saberes e representações dos(as) alunos(as) referentes ao boliche;
- Vivência e ressignificação do jogo;
- Leitura de vídeos, imagens, textos e outros suportes discursivos que tragam elementos do Boliche;
- Pesquisas diversas referentes ao tema;
- Entrevistas com representantes desta manifestação corporal;
- Possíveis visitas a locais onde esta prática é realizada;
- Registros coletivos e individuais.

### **Avaliação:**

A avaliação se dará mediante os registros sistematizados realizados tanto pelos alunos quanto pelo professor, no decorrer do processo. Tais registros serão feitos a partir de diferentes mecanismos e estratégias.

### **Planejamento Escolar - Educação Física**

A partir de alguns momentos de diálogo com a turma, principalmente no retorno do segundo semestre, e o reconhecimento das brincadeiras acessadas pelos mesmos fora do ambiente escolar, e tendo em vista a terceira meta do Projeto Político Pedagógico da Escola que aborda sobre a competência leitora e escritora do Ciclo I, iniciaremos neste quarto bimestre a problematização do Jogo de Taco.

**Turmas:** 5ª Série C

#### **Objetivos:**

- Afirmar, tanto a si próprio e aos colegas, quanto aos sujeitos da sociedade mais ampla, como pertencentes a um dado grupo social, respeitando e valorizando a diversidade de suas formas de expressão corporal;
- Participar das atividades propostas, resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa e a solidariedade.

#### **Expectativas de aprendizagem:**

- Explicar e demonstrar corporalmente as brincadeiras pertencentes a outros grupos culturais às quais teve acesso por meio de contatos familiares, meios de comunicação, local de moradia, etc. (EF 1 – 1º Ano do Ciclo II);
- Resolver situações-problema decorrentes das vivências das brincadeiras no contexto das aulas, identificando suas diferenças, experimentando as inovações (EF 8 – 1º Ano do Ciclo II).

#### **Organização das atividades de ensino:**

- Mapeamento dos saberes e representações dos(as) alunos(as) referentes ao Jogo de Taco;
- Organização coletiva do jogo;
- Vivência e ressignificação do jogo;

- Leitura de vídeos, imagens, textos e outros suportes discursivos;
- Pesquisas com praticantes ou ex-praticantes do jogo;
- Registros coletivos e individuais.

**Avaliação:**

A avaliação se dará mediante os registros sistematizados realizados tanto pelos alunos quanto pelo professor, no decorrer do processo. Tais registros serão feitos a partir de diferentes mecanismos e estratégias. Além disso, um mesmo instrumento avaliativo será utilizado no início e no final do processo, permitindo assim estabelecer uma comparação entre os registros.

## **ANEXO E - Transcrição das Notas de voz.**

Refere-se aos áudios sobre aspectos considerados importantes nas aulas de boliche e taco. O professor Eduardo usou o próprio celular para gravar suas impressões. Encaminhou o material via *Bluetooth*.

### **002**

Hoje na aula do dia 26 de setembro achei interessante a fala do aluno Gustavo que normalmente não participa tanto nas discussões, mas que observou algumas coisas legais, interessantes. Ele conseguiu ler na nossa visita a pista de boliche e eu achei bastante interessante por ser um aluno que normalmente não participa dos diálogos, das discussões.

### **003**

O momento interessante foi quando na vivência o aluno Alisson derrubou os pinos e o Mateus que estava observando viu que a bola realizou uma curva algo que nós tínhamos visto no vídeo anteriormente e por isso que tinha derrubado aquela quantidade de pinos.

### **004**

Um momento marcante da aula de hoje foi quando a aluna Evelin socializou uma pesquisa que tínhamos combinado de fazer sobre algumas dúvidas que tivemos depois da visita a pista de boliche e todo mundo parou e escutou o que ela tinha para falar apesar de nem todos terem entendido o que ela leu, mas o fato de todos terem escutado foi bem legal.

### **005**

Na aula de hoje o fato mais interessante foi quando depois de falarmos sobre o contexto histórico do boliche, as transformações na qual ele passou o aluno Mateus sugeriu que nós fizéssemos a vivência de uma forma antiga como ele era realizado em forma de losango, porque ele achava que seria mais fácil ou ele estava em dúvida se seria mais fácil ou não. Eu achei isso bacana para experimentarmos a nossa vivência.

### **006**

A parte que eu destaco da aula de hoje foi no momento em que em um diálogo com o grupo nós detectamos de uma forma quase coletiva que o boliche não é acessado por todos por conta



de ser pago e são algumas pessoas que acessam o jogo e isso foi interessante nós termos detectado coletivamente.

### **008**

Para falar do fato marcante de hoje retomo a aula anterior quando na vivência a Ana Letícia ela citou que achou um ponto de referência na quadra que auxiliou na sua jogada que foi a marcação do *penalt* da quadra de futsal. Ela posicionou os pinos na direção dessa bola. Hoje em conversa com a turma nós vimos que existiam outros marcadores ali outras marcas que podiam auxiliar e hoje na vivência achei bem interessante todos posicionaram os pinos de acordo com esse ponto de referência para facilitar a jogada de cada um.

### **009**

Um ponto interessante da aula de hoje foi no início da conversa, no diálogo quando estávamos discutindo sobre a presença do boliche no shopping e antes de lermos um texto que fala sobre o assunto, o aluno Alisson fez algumas considerações, algumas conclusões que ele tirou e essas considerações apareciam novamente no texto, depois no artigo científico que fizemos a leitura. Foi bem interessante que as falas tanto do texto como do Alisson foram semelhantes.

### **010**

O que tenho para destacar da aula de hoje foi o momento de dialogo com o grupo sobre como nós finalizaremos o trabalho, algumas alternativas para finalizar o trabalho. Mantemos alguns registros e surgiram várias possibilidades. Eles deram várias alternativas e coisas que eu não estava esperando. Eu fui esperando algumas falas, mas surgiram outras bastante interessantes como a gravação, o filme, o documentário. Conseguimos definir por uma delas, mas as opções que eles deram, as sugestões que eles deram foram bem interessantes, algo que eu não estava esperando.

### **011**

O que posso citar de destaque na aula de sete de novembro, ontem foram as perguntas feitas pela Letícia que mostraram que ela conhecia bastante do assunto. Ela se preparou para fazer aquelas perguntas. As perguntas foram bem formuladas e abrangeu tudo aquilo que nós estudamos durante esse tempo todo sobre o boliche.

**012**

Em relação à aula de hoje dia oito de novembro cabe destacar aqui que durante a vivência mesmo depois de nós entrarmos em alguns consensos em relação às regras do jogo o Rian começou a colocar regras que ele conhecia da maneira como ele jogava e sem que as outras pessoas entendessem as pessoas aceitaram as regras que ele colocou sem mesmo entender para que serviam, qual era a utilidade delas.

**013**

O ponto a se destacar na aula vinte e um do onze foi quando a aluna Isabela citou a experiência de seu pai e falou algumas coisas que ele fazia durante o jogo e algumas pessoas também comentaram algumas coisas sobre essa fala da Isabela.

**014**

Em relação à aula do dia vinte e dois, aula de hoje achei um ponto interessante quando na vivência a Alessandra conseguiu acertar uma rebatida e fazer a troca no jogo de taco e ela ficou super feliz, super contente.

**015**

O ponto a destacar da aula de hoje foi quando na vivência ocorreu a chamada falta. O Mateus Silva resolveu juntar dois tacos para preencher a área da garrafa sendo que nós não tínhamos falado nada disso e surgiu aquela dúvida que nós tentamos resolver ali e não resolvemos no momento. Levamos a questão ara a discussão na sala de aula.

**016**

Destacamos alguns pontos da aula de hoje. Durante a vivência deu para perceber alguns alunos utilizando as nomenclaturas do jogo, algumas palavras que são ditas no jogo de taco como “uma de begui”, falta e outros mais e a utilização dessas nomenclaturas eu achei importante e interessante porque vínhamos conversando em aula.

## **ANEXO F – Transcrição da entrevista com o professor.**

Pesquisadora: Agradece a disponibilidade e generosidade do professor em contribuir com as diferentes etapas da pesquisa. Solicita ao professor que após assistir ao vídeo comente a aula.

Professor Eduardo

Nesta aula nós estávamos retomando alguns conteúdos que nós vimos nas aulas anteriores. Nós tínhamos ido para a pista de boliche numa das aulas anteriores e as crianças tiveram algumas dúvidas, depois que retornaram para a escola, sobre algumas coisas que apareceram na pista: as setas, as linhas, as posições dos pinos. Na aula anterior eu fui registrando essas dúvidas. Numa outra aula eles fizeram pesquisas para tentar sanar estas dúvidas. Eu também consegui entrar em contato com um professor de boliche, professor não, um praticante de boliche e ele respondeu algumas coisas sobre os tênis, sobre os sapatos utilizados, sobre essas linhas, sobre essas setas. Nós tínhamos comentado isso na aula anterior e nesta aula como havia um aluno que não tinha vindo nós retomamos estes conceitos, estes conteúdos que foram já aprofundados. Que foram as dúvidas esclarecidas. A ideia é além de estar mostrando para o aluno que faltou era também uma forma de registro ali, era uma forma também de avaliação do processo. Para ver se aqueles conteúdos, eles estavam sendo aprofundados realmente. Para ver se as crianças tomaram esses conteúdos para si. E pela conversa que nós tivemos deu para perceber sim que eles tinham aprofundado, que eles tinham conhecido porque algumas crianças iam falando aquilo que eu perguntava, as dúvidas que eu fui colocando. Eles foram todos, todos não, alguns foram respondendo, foram colocando isso. E eu fui retomando aos poucos para aqueles que ainda tinham dúvidas. Então foi uma forma de registro e de avaliação. Eu poderia, eu preferi pelo diálogo a propor outra atividade escrita que no momento não tinha necessidade. Acho que o diálogo deu para esclarecer as dúvidas que tiveram e para verificarmos se havia aprofundado.

Pesquisadora: Você fala em aprofundar, aprofundar o que?

Professor Eduardo: Bom, neste caso do boliche, os conteúdos, os conteúdos referentes ao boliche.

Pesquisadora: Que conhecimentos são estes que você faz questão que eles ampliem? Quando você fala em conhecimento, você está falando exatamente no que, neste caso?

Professor Eduardo: No caso, alguns códigos sociais, alguns códigos culturais que estão presentes no boliche.

Pesquisadora: E quais seriam?

Professor Eduardo: A questão dos materiais, dos artefatos culturais que são usados por eles. As vestimentas, a roupa. Os materiais em si. A bola, porque a bola faz aquele tipo de curva. Porque a pista tem determinada forma. Conhecendo esses códigos culturais a gente conhece um pouco mais dos praticantes que fazem parte dessa manifestação. Dos culturais e dos sociais também.

Professor Eduardo

Bem nessa aula nós fomos para a quadra fazer a vivência do boliche da forma que a turma tinha proposto. Nós, isto também foi depois que nós fizemos a visita para pista de boliche e eles notaram algumas coisas que tinham lá. Por exemplo, principalmente com relação à questão da bola que lá, que lá no boliche eles perceberam que tinham bolas de diferentes pesos e que fazia diferença isso na hora de acertar os pinos, na hora de jogar. Isso foi algo que eles notaram durante o jogo na pista de boliche. É outra modificação, outra modificação não, outra coisa que eles notaram foi o tamanho da pista, mas isto eles já tinham visto antes da vivência na pista mesmo. Nós começamos a vivenciar com 18 metros, a distância normal da pista e eles perceberam que, que era muito difícil acertar com 18 metros e eles não estavam conseguindo. Preferiram reduzir pra 15m, para uma quantidade menor, pra uma distância menor. Mas isso mesmo antes de nós visitarmos a pista de boliche. E nós fizemos as vivências com essa metragem. E com relação à bola eles sugeriram como existiam vários pesos e na nossa escola nós não tínhamos bola de boliche, fazemos com bola de peso diferente. Então nós usamos a bola de futsal que era uma bola mais leve e eles sugeriram também usar a bola de basquete que era uma bola pesada. Daí a pessoa, ela escolhia com qual ela queria jogar. Se ela queria jogar com a bola mais leve ou a pesada. Com relação ao formato dos pinos, nós tínhamos discutido isso também anteriormente em sala de aula. Eles acharam viável continuar com o formato de triângulo, que era o formato da ocorrência social mesmo desse jogo. E nós fizemos a vivência a partir dessas propostas que eles fizeram.

E a ideia da aula, a intenção era realmente dar um novo significado para o jogo. Fazer algumas modificações porque as condições que nós tínhamos de material, de espaço, as condições do grupo era diferente da ocorrência social dessa manifestação, dessa prática corporal. Então nós propusemos a partir do diálogo eles propuseram modificações, alterações, propostas, para que nós pudéssemos fazer a vivência na escola com as condições que nós tínhamos. Então foi uma prática que meio que ressignificou o boliche.

Pesquisadora: Mas professor, que Educação Física é essa? Eles ficam falando o que tem que fazer, eles discutem. Que Educação Física é essa que você trabalha que sempre parte, pelo que você disse, do que eles vão dizendo. É a que você teve? Que papel é esse dessa Educação Física?

Professor Eduardo: Não, é bem diferente da Educação Física que eu passei e que eu aprendi na faculdade também. Na faculdade eu aprendi que existem alguns conhecimentos que deviam ser passados para as crianças. Que nós tínhamos esses conhecimentos e que deveríamos passar isso para eles. Na verdade eles possuem conhecimentos, eles possuem vários saberes que podem ser validados. Só que para isso precisa de um diálogo. Precisa de conversa. Eles que são os atores ali. Eles que vão fazer a vivência. Eles podem modificar a prática de uma maneira que todos consigam participar de forma mais viável. De uma forma mais adequada. Por exemplo, eu me lembro da questão da Ana Paola, quando ela veio perguntar para mim, ela veio falar para mim que ela não tinha força, que tava muito difícil, que era impossível. Essas coisas todas foram levadas para o grupo posteriormente e mesmo assim eles mesmos, ela mesmo não quis propor novas mudanças. Que o tamanho da pista estava bom. Que deveria continuar daquela forma. Que estava bom para eles jogarem. Então eles estão dando um novo significado para aquela prática corporal, tão criando. É como se fosse o processo de escrita do boliche.

Pesquisadora: Podemos dizer que esta foi uma aula de vivência do boliche. Que conhecimento esteve posto ali? Quais conhecimentos permearam essa vivência?

Professor Eduardo: Os conhecimentos relacionados ao jogo, primeiramente. Os códigos que são pertencentes ao jogo. O formato dos pinos, a pista, as bolas que são utilizadas. Então todos os códigos que fazem parte dessa prática. A questão também de se preocupar também com as pessoas que estão ao seu lado porque o jogo foi estruturado para que todos pudessem

participar por isso que houve o diálogo antes para que eles propusessem modificação no jogo, então, como eu posso falar, é se preocupar, dar atenção as pessoas que estava ao seu lado para que todos pudessem participar. Como direito de todos, todos que quisessem participar. Porque no vídeo deu pra notar que tinham algumas meninas que não quiseram.

Professor Eduardo: Nós tínhamos elaborado um roteiro de observação para nós irmos lá à pista de boliche. Nós fomos e neste dia nós estávamos comentando, nós estávamos respondendo esse roteiro. Eles responderam para mim. Eu recolhi as folhas e nós fizemos uma socialização das respostas. E a ideia principal desse roteiro, inicialmente era registrar e avaliar o que nós tínhamos falado anteriormente. O que nós tínhamos aprofundado sobre esses códigos que estavam presentes no boliche. E também, além de aprofundar o que nós já tínhamos comentado, conversado. A ideia era identificar novos códigos, novos elementos que faziam parte do boliche para nós estarmos discutindo também sobre eles na aula. Reconhecendo um pouco mais sobre esta manifestação. Aí, algumas coisas que eles comentaram já mostram meu total desconhecimento sobre o assunto. Que algumas coisas eu não conhecia mesmo e foi com as dúvidas deles que eu fui buscar em pesquisas. Eles também buscaram junto comigo para tentar entender melhor aquele jogo. E as pessoas. Quando nós perguntamos para as pessoas é pra nós identificarmos que existem diferentes significados para as pessoas que estão ali participando. Então nós vimos um vídeo anteriormente de uma pessoa que pratica esporte que ele lança de uma determinada forma, ele joga de uma determinada forma porque ele atribui determinado significado. Quando nós fomos pra pista de boliche nós vimos que eram outras pessoas que estavam lá que não faziam as mesmas coisas que as pessoas que praticam o esporte, o esporte boliche e para elas tinha outro significado também aquela prática. Acho que foi bacana a ida e esses comentários deles para nós aprofundarmos e ampliarmos também alguns elementos que fazem parte desse jogo. Acho que foi basicamente isso nesse dia.

Pesquisadora: Essa aula foi toda na sala. Teve bastante discussão, o tempo todo foi discussão. Qual o ponto que você destaca na discussão? Qual ponto que você poderia dizer: este aspecto que foi trazido para a discussão encaminhou para o objetivo que eu tinha para a aula?

Professor Eduardo: Ah, o primeiro registro deles, que eles foram falando e eu fui registrando na lousa. As coisas que eles tinham visto. Na questão do objetivo de avaliar o processo. Aquele primeiro registro que eles também fizeram que eu fui registrando na lousa, foi o ponto

que eu consegui atingir um dos objetivos. E no momento que a Alessandra comentou sobre as pessoas que estavam lá. Na hora que a Letícia falou também sobre as roupas. Nós tínhamos uma ideia de roupas, de vestimentas e nós vimos que as pessoas que estavam lá tinham outro tipo de vestimentas. Este ponto também foi importante. E as dúvidas que surgiram. Quando a Alessandra ou o Alisson, não lembro, que comentou sobre o sapato que escorregava. A pista que escorregava. Eles tomaram tombos lá. Surgiram novos encaminhamentos para o restante do processo.

Pesquisadora: Foi além do roteiro? Eles conseguiram trazer outros elementos?

Professor Eduardo: Com certeza. Eu não sabia o que ia acontecer ali. O que eles trouxeram foi além das perguntas iniciais. Tanto é que eu não conhecia aquelas coisas que eles trouxeram. Em vários momentos eu falei que eu tinha desconhecimento, que eu não sabia por que fazia aquele gesto com a mão, porque que escorregava.

Professor Eduardo:

Esta aula é a continuação da conversa. Neste momento eles foram colocando mais as dúvidas que eles tiveram com alguns elementos que eles viram lá na pista de boliche. Quando eu propus a pesquisa, uma pesquisa em conjunto com eles era para que eles participassem também do processo de etnografia. Do processo de busca dos elementos. Para que dividíssemos algumas responsabilidades ali. Até mesmo para que nós conseguíssemos encontrar as respostas para os problemas que nós encontramos ali, para as dúvidas que surgiram. Então a proposta da pesquisa era, inicialmente, que eles também participassem deste processo de etnografia.

Pesquisadora: Pensando neste momento de aula em si, que continua uma discussão na sala, um professor de EF poderia dizer assim: aqui não foi desenvolvida a prática, não foram desenvolvidas as habilidades motoras, não foram desenvolvidas as vivências motoras. Mas o que essa aula proporcionou aos alunos, no sentido de que eles puderam aprender outras coisas. A gente não pode garantir as aprendizagens, mas o que você acha que eles puderam aprender nesses momentos?

Professor Eduardo: A ideia desta aula, seguindo por uma perspectiva cultural, ela não é para desenvolver as habilidades motoras nas crianças, para que elas alcancem um padrão ou algo

desse tipo. A ideia dessa Educação Física é que nós possamos fazer uma leitura da prática corporal da maneira que ela ocorre socialmente para que possamos entendê-la como se dão todos os elementos dentro dela, as relações de poder que existem dentro dela e propor modificações para nossa própria vivência para que garanta novamente o direito de todos. E a partir desta discussão, do levantamento dos conhecimentos que fazem parte disso, dos conteúdos, a gente consegue fazer uma leitura daquela prática corporal, da forma como ela ocorre. A ideia, talvez o objetivo, tanto que foi um das expectativas elencadas, é o reconhecimento dessa prática como um todo, o reconhecimento dos materiais, os artefatos, das pessoas, os praticantes. É fazer uma leitura dessa prática corporal.

Pesquisadora: Nesta aula específica, que você acabou de ver no vídeo, que leitura eles estavam fazendo?

Professor Eduardo: Ai a leitura dos códigos sociais, dos códigos culturais pertencentes à manifestação.

Pesquisadora: Que códigos são esses que você viu nesta aula?

Nesta aula, os materiais e os artefatos presentes na prática e os praticantes. Eles levantaram também os códigos biológicos dos praticantes

Professor Eduardo: Nesta aula nós estávamos reorganizando nossa vivência, conforme as sugestões propostas pela turma. A questão das bolas, no caso duas bolas com pesos diferentes, porque nós tínhamos visto que existem bolas com pesos diferentes na prática mesmo do boliche. Eles sugeriram isso. A questão do formato, do posicionamento dos pinos. Eu achei interessante agora, lembrando, que eles falaram para fazer a marcação dos pinos no chão apesar do triângulo, porque eles falaram que quando um derrubava e depois quando montava os pinos ficavam de outro formato e aí a outra pessoa que ia jogar tinha vantagem. Então eles falaram, para ficar mais justo, que desenhasse pra que todo mundo jogasse com a mesma posição dos pinos. E de novo lá, a questão da distância, eles falaram nós começamos com 18 metros, e eles propuseram para ficar com 15 metros. E mantendo isso porque era a distância que ali todo mundo aceitava. A sala concordou por ser a mais viável para que todos pudessem jogar. E a questão do chão, não dá para mudar. O chão da quadra era aquele, tinha aqueles desníveis, era o único lugar que nós tínhamos para jogar. Então a ideia era assim, novamente dar um novo significado, fazer um novo processo de escrita para aquele boliche, para as



condições que nós estávamos ali, para os materiais que nós tínhamos, pela condição da quadra que nós tínhamos. Pela condição deles, porque eles perceberam que eles não teriam força, nem a mira necessária para acertar 18 metros, então eles sugeriram que jogasse a 15 pensando nas condições deles mesmos ali, nas características de todo o grupo.

Pesquisadora: Nós já vimos muitas atividades e agora pensando nessas atividades todas, até porque elas se aproximam, até porque elas estão agrupadas e eu mesmo selecionei desta forma, então de que forma você acha que esse tipo de atividade trabalhada pode contribuir com os alunos? O que traz para os alunos?

Professor Eduardo: Se nós pensarmos que a função social da escola, nesta perspectiva, da escola como um todo seria proporcionar momentos de leitura das relações que se estabelecem no mundo, para que as crianças possam entender isso e possam transformar essa realidade, propor sugestões para que seja melhor para todos. Esta Educação Física permite que as crianças façam a leitura dessa realidade a partir das práticas corporais, das manifestações corporais, eles vão entender essas manifestações, vão entender como se dão as relações ali nestas manifestações e propor mudanças para que essa prática, essa manifestação ocorra de uma melhor maneira para todos. Então essa perspectiva estaria atrelada a função social da escola. Pensando nos pressupostos que amparam essa perspectiva cultural.

Pesquisadora: Essas aulas então permitiram que eles fizessem a leitura do boliche. Mas que tipo de proposta eles fizeram, já que permite a leitura e proposições. Você lembra se eles propuseram mudanças de condições?

Professor Eduardo: No jogo eu penso que sim. Uma ampliação maior eu acredito que não ocorreu. Mas as alterações foram no formato do jogo para que as relações no jogo fossem mais justas. Mas de uma forma mais ampla creio que não ocorreu durante o trabalho, não.

Pesquisadora: Então eles tentaram adaptarem-se as condições que eles tinham?

Professor Eduardo: Exatamente.

Professor Eduardo: Esta aula nós fizemos a vivência do taco, da forma como os alunos tinham explicado. Alguns alunos faziam essa atividade fora da escola, na rua e explicaram as regras

dessa brincadeira. Nós tentamos só fazer alguns ajustes por conta do espaço também e de algumas coisas que podiam acontecer e aí nós fomos fazer a vivência. Tanto é, que se bem me recordo àquela questão da bolinha que vai para fora da quadra e que eles falaram que poderiam dar mais batidas. Mas só que como nosso espaço era pequeno, eles propuseram que se a bolinha saísse poderia só trocar uma vez de lugar. Mas a ideia era fazer a vivência do jogo da forma que aquelas crianças tinham explicado. Surgiram algumas dúvidas durante o jogo. Nós retomávamos, só lembrávamos o que tínhamos combinado durante a sala. E algumas dúvidas surgiram na hora, coisas que nós não tínhamos comentado. Então no começo, teve a Letícia que aconteceu lá no jogo dela um determinado caso e aí naquele momento nós nos reunimos no grupo mesmo, não todo mundo, mas aquele pequeno grupo para tentar resolver. E algumas crianças que já praticavam, elas explicavam o que acontecia. E no final o Gustavo veio me perguntar, aí nós reunimos o grupo dele lá e as crianças que já conheciam alguns meninos ou meninas que sabiam. Neste caso foram somente os meninos que sabiam, eles explicavam como poderia proceder. O Luciano participou bastante das explicações. Aí nós voltávamos para o jogo. Daí minha ideia era posteriormente levar todas essas dúvidas para o grupo todo, para que nós pudéssemos modificar todas as práticas ali. Basicamente foi isso, as dúvidas que surgiam a gente esclarecia nos pequenos grupos com essas pessoas que conheciam a brincadeira fora da escola.

Pesquisadora: Você poderia listar os conteúdos trabalhados nesta aula?

Eduardo: Os conteúdos? As regras do jogo de taco. Deixa-me ver. É a princípio foram só as regras mesmo e a forma de jogar o taco.

Pesquisadora: Acho que você já falou um pouco, mas quais foram as principais estratégias para trabalhar esse conteúdo?

Professor Eduardo: A vivência do jogo e o diálogo com as crianças que já conheciam a prática.

Pesquisadora: Você joga taco?

Professor Eduardo: Já joguei.

Pesquisadora: Eu não vi você mostrar seu jeito de jogar, você fez isso?

Professor Eduardo: Não eu só comentei na sala, mas ali eu não comentei. Tanto é que aconteceram algumas coisas que eu não fazia quando eu jogava taco. Eu revi agora que a Isabela bateu a bolinha foi, voltou e bateu na perna dela. No meu jogo isso era perder o taco, eu dava o taco para a pessoa que estava atrás, mas lá no jogo deles, que eles explicaram, isso não acontecia. O jogo continuava normalmente.

Pesquisadora: Você não viu muita importância de ir lá e mostrar seu jogo?

Professor Eduardo: Não, não.

Professor Eduardo: Essa aula nós retomamos a partir dos registros que nós fazíamos em grupo e recordamos algumas dúvidas que surgiram durante a vivência da aula anterior para ver se encontramos algumas respostas. Daí nós fizemos a leitura do vídeo. A partir da leitura do vídeo acabou confrontando com alguns significados que as crianças atribuíam, algumas coisas que eles conheciam sobre o jogo com algumas explicações de outros grupos que realizavam esse jogo de outra maneira. E acabou confrontando os significados. Então isso deu para perceber na fala do Alexandre que ele falou que na rua dele ele jogava de um jeito que era totalmente diferente. Totalmente não, mas algumas coisas daquilo que nós vimos no vídeo. E a partir do confronto, também tentamos organizar nosso jogo e algumas propostas também para que ele ocorresse. Também teve os comentários do pai da Isabela que ela falou na aula anterior. Ela explicou. Na verdade ele disse para ela algumas coisas que ele fazia no jogo, de esconder a bolinha. A ideia era trazê-lo para a escola para falar um pouco, explicar o jogo, como ele fazia na época que ele era criança. Só que infelizmente ele não pode vir por causa de alguns empecilhos de doença na família. Mas ela mesma foi dizendo algumas coisas que ele ia dizendo para ela em casa. Ai nós fomos então conversando sobre o jogo, entendendo algumas regras e principalmente aí seria um dos lugares de prática, que ficou bem forte, que os locais de prática eles interferiam na realização do jogo. Na rua existiam carros, casas que para eles, para crianças eles achavam que era bem melhor jogar na rua do que na quadra. A intenção era novamente aprofundar os conhecimentos acerca do jogo, dos locais de prática dessa manifestação.

Pesquisadora: Aprofundar a partir dos locais de prática?

Professor Eduardo: Sim a partir dos locais de prática.

Pesquisadora: A gente percebe com esse vídeo, que eu já vi várias vezes, que você dá muito valor, por exemplo, para os comentários da aluna e do pai dela. Você também valorizou um vídeo de garotos da rua jogando. Então porque você valoriza estas questões e qual é a importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento do projeto?

Professor Eduardo: A ideia é validar esses tipos de conhecimentos. Que são também produções culturais. Considerados também cultura tanto quanto o pai da Isabela fazia quanto o que os moleques estavam fazendo na rua. Aquilo também é uma produção cultural e ela tem que ser validada. E a partir das falas deles, o pai da Isabela falando, explicando para ela. Ou nós assistindo um vídeo e vendo aquelas pessoas fazendo e pronunciando algumas falas que são daquela manifestação cultural. Então nós estamos validando essa produção cultural, esse tipo de conhecimento, esse tipo de prática que eles fazem, este tipo de produção que eles estão desenvolvendo.

Pesquisadora: O fato de você valorizar o que isso implica no olhar das crianças?

Professor Eduardo: O reconhecimento da diversidade. O reconhecimento que as produções são diferentes. Existe essa diversidade cultural, então elas têm que ser reconhecidas, elas têm que ser validadas e talvez as crianças tenham um olhar um pouquinho diferenciado para essas questões.

Professor Eduardo: Essa aula nós começamos a conversar sobre alguns acontecimentos da vivência, algumas dúvidas que surgiram. A partir dos registros deles eu acabei expondo essas dúvidas, esses acontecimentos para toda a turma e nós começamos a dialogar sobre isso com base no que eles conheciam. Com base nas regras que eles faziam fora da escola. Foi uma grande discussão porque cada um realizava o jogo de determinada forma e cada um queria que sua regra fosse validada naquele momento. Então houve uma grande discussão e nós tentávamos na medida do possível fazer algo assim mais híbrido, algo que misturasse. Não sei criasse nosso próprio jogo a partir dessas regras que eles puderam expor, que eles puderam falar. Novamente a Isabela pode falar algo que o pai dela fazia durante o jogo que condizia também com essas regras que nós discutimos também nesta aula. Neste momento muitas crianças ali puderam expor as formas que eles faziam essa prática, realizavam essa prática na

rua. E de novo, a ideia era que fosse validada essa forma, essa produção cultural deles, essa maneira que eles faziam, desenvolviam essa prática corporal.

Pesquisadora: Você então fala que a base para responder, tentar responder algumas das dúvidas que foram surgindo foi o que os alunos já sabiam. Aí tem um momento que a gente vê no vídeo que você anota o que eles vão falando. Em algum momento depois da aula você retoma esses registros que você fez, essas anotações? E se você retoma com que intenção você retoma tudo isso que você vai registrando?

Professor Eduardo: Os registros que eu li foram os registros que aconteceram durante a aula, os que eu já tinha anotado. Nós retomamos esses registros para discussão. Para que pudessemos discutir aqueles acontecimentos. Para que eles pudessem explicar o que estava acontecendo naquele momento. Com a ideia de dar o prosseguimento no trabalho. Para manter a continuidade. Então os registros auxiliam principalmente nesse processo de darmos continuidade aos estudos, anotarmos possíveis dúvidas, sugestões, propostas. É ele que vai desencadeando o processo. Não tem nada definido, rígido. Conforme os registros que vão surgindo nós vamos elaborando o processo de estudo.

Professor Eduardo: Aqui podemos ver alguns registros feitos ao longo do processo. No primeiro a atividade que foi dada a turma, onde nós tínhamos já conversado sobre alguns elementos que existiam no boliche e eu estava preocupado ali em verificar, tentar compreender o que eles tinham entendido. O que eles realmente eles tinham aprofundado. Quais eram as dúvidas que surgiram. Tanto é que depois nós fizemos a correção da atividade justamente porque eu verifiquei que alguns conceitos ali que nós tínhamos estudado não estavam bem claro. Então nós retomamos alguns deles para que as crianças pudessem ser avaliadas individualmente ali no caso, no caso dessa atividade. O processo a partir do diálogo, a partir dos registros que eles faziam coletivamente o processo ele tava sendo direcionado, mas principalmente na questão individual foi essa atividade que eu acabei aplicando, selecionando. Assim como a atividade final, aquela proposta da turma para nós encerrarmos o boliche para eu também tá avaliando o processo em si e também cada um, o que eles tinham compreendido. Eles sugeriram a elaboração de um vídeo onde uma das crianças estaria entrevistando as outras durante o jogo, perguntando coisas que nós estudamos ao longo do processo. Perguntamos sobre os materiais utilizados, as roupas, a pista, o que os jogadores faziam, as regras do jogo. A Letícia foi perguntando isso. Este vídeo principalmente acabou se

tornando um produto que pode ser utilizado por outras pessoas. É uma produção cultural também, que acabou sendo concluída porque ali tem uma série de conteúdos que eles vão falando, conhecimentos que eles vão falando que pode ser aproveitado num outro momento, num outro estudo sobre boliche. Ali já pode ser um ponto de partida. Mas a ideia em todas as atividades era registrar o processo, registrar o que estava acontecendo, registrar os conteúdos que foram aprofundados e avaliar o processo de estudo e individualmente as crianças.

Pesquisadora: Então esses vídeos estão mostrando como você avaliou. Então resumidamente quais instrumentos você utilizou?

Professor Eduardo: Foi atividade escrita e neste caso a elaboração do vídeo, do produto final que foi sugestão das crianças. Mas ao longo do processo também foi o diálogo.

Pesquisadora: E por que você avalia?

Professor Eduardo: Primeiro para reorientar o processo, reorganizar o processo de estudo. Reorganizar não, porque a gente não define quando vai acabar ou o que vem muito adiante, mas para traçar as próximas aulas. Traçar algumas coisas que devem ser comentadas. Algumas coisas que devem ser retomadas. E em segundo momento para compreender o que o aluno está sabendo, naquele momento o que ele aprofundou e o que deve ser retomado para que ele consiga aprofundar aquele conhecimento. É direito de ele aprender. É direito conhecer. A gente tem que garantir que eles estejam aprendendo, então a avaliação ela vem talvez pra isso.

Professor Eduardo: Nesta aula, no final de tudo, nós tínhamos feito a vivência e então retornamos para sala e nós fizemos este registro coletivo que as crianças falavam o que ocorreu nas duas aulas da semana que era de quinta e sexta. Eles disseram o que fizemos na quinta e na sexta e eu só registrava na lousa e isso passava para um caderno de registro da turma. E nós líamos na aula seguinte. Começávamos na aula seguinte com a leitura desse livro. E a principal intenção era garantir a continuidade do processo. Então nós acessávamos isso na aula seguinte para dar continuidade. Como é um estudo isso não se desencadeia numa aula só, demanda um tempo então para que nós tivéssemos a continuidade então nós teríamos que manter registros e esse registro era o registro da turma. Então nós conseguíamos na aula seguinte dar continuidade partindo do que eles escreviam. Também levantar algumas

impressões, algumas sensações, algumas dúvidas pra reorientar também o processo de estudo. Então algumas coisas que eles iam falando davam suporte para que eu buscasse novas estratégias para futuras intervenções.

Pesquisadora: Esse tipo de trabalho, essa atividade você acha que é uma forma de avaliar também?

Professor Eduardo: Também porque eles vão falando coisas, eles vão citando coisas que nós já tínhamos comentado em aula, algumas coisas que nós aprofundamos. Eles vão citando as impressões deles também. Vão mostrando se o trabalho está ocorrendo da maneira esperada. Se estão atingindo as expectativas que eu tinha traçado, se não estão.

Pesquisadora: Não é a primeira vez que você fala em expectativas, então você tinha algumas expectativas com esse trabalho.

Professor Eduardo: Sim, sim.

Pesquisadora: Da onde é que você tirou, quer dizer de onde você tirou as expectativas eu sei, mas como você selecionou? Porque tem um monte de expectativas propostas para todo o ensino de Educação Física. Quais critérios você utilizou para selecionar? Como é que você pensou isso?

Professor Eduardo: Então, tanto no jogo de boliche, como no jogo de taco nós tivemos uma conversa antes. Primeiro para mapear os saberes das crianças. As representações que elas tinham a respeito do jogo. E a partir disso que elas me falavam no início e das primeiras vivências eu consegui ver as expectativas que condiziam com esses saberes iniciais. Então elas tinham dúvidas em relação às regras, aos formatos, aos materiais utilizados. Então as expectativas iniciais foram a respeito disso é. De reconhecer os artefatos, de reconhecer a forma de jogo. No desenrolar do processo do boliche, teve outro momento, depois que nós voltamos do jogo, que nós tivemos dúvida com relação do porque daquele jogo estar localizado num mercado, do mesmo jeito que algumas crianças falaram que tinha em shoppings. Então nesse momento, no meio do processo, tive que buscar uma expectativa no caderno de orientações que dizia respeito a desvelar esses discursos, desvelar essas representações que colocam o boliche nesses espaços. Então não foi só no começo, durante o

processo, pelo diálogo que eu tive com as crianças com aquilo que elas traziam já de saberes, de conhecimento.

Pesquisadora: Então você está me dizendo que o que as crianças sabem, que os alunos sabem é um ponto inicial para o seu trabalho, mas ao mesmo tempo você traça onde você quer chegar.

Professor Eduardo: Exatamente a partir do que eles trouxeram.

Pesquisadora: Mas como entram aqui os objetivos da própria área, da própria área de Educação Física? Porque se eu tiro só dos meus alunos onde eu quero chegar como é que eu chego numa conversa entre o que os alunos sabem e os objetivos que tenho para a área, os objetivos da escola em si?

Professor Eduardo: Se a gente tomar aqui que a ideia de Educação Física é fazer a leitura, uma leitura mais completa daquela manifestação corporal, nós partimos do que a criança já sabe, valorizamos, validamos aquilo e também traçamos expectativas para criarmos estratégias que isso se amplie e se aprofunde. Então para que a leitura seja uma coisa mais ampla, seja maior.

Pesquisadora: Eu tive lendo o que você escreveu para mim, sua história profissional e também que você marcou o tipo de Educação Física que você teve tanto na sua graduação, depois enquanto jovem ou na escola. Parece que é uma Educação Física bem diferente do que a que você apresenta hoje nas suas aulas as quais consegui filmar. Qual a diferença principal desse currículo que você vivenciou enquanto aluno, enquanto adolescente e esse currículo que hoje você procura colocar em ação com seus alunos? Qual principal ponto que você acha interessante e por isso você aposta nessa mudança?

Professor Eduardo: O principal ponto eu acho que é dar voz aos alunos, a outros grupos culturais que estão dentro da escola. Até então eu tive algo que era o que os professores impunham. De certa forma existia saberes que eles achavam, conhecimentos que eles achavam que eram relevantes e que deviam ser passados pros alunos. A mesma que eu tive lá na escola. Existiam esportes, manifestações corporais que os professores acreditavam que seriam importantes para estar ali e os conhecimentos dessas manifestações também e eles



jogavam isso para nós, passavam isso para os alunos. Assim como na faculdade nós aprendemos que nós deveríamos passar esses conhecimentos para os nossos alunos. E esta proposta ela tenta dar voz, falar que a criança ela tem essa cultura, ela tem também conhecimentos. Esses conhecimentos devem ser validados assim como suas próprias práticas corporais. As suas produções culturais que eles fazem fora do ambiente escolar. Então acho que é dar um pouco mais de voz para todos que estão ali no meio. Não que nós vamos perder a nossa voz que você também vai colocar suas opiniões. Em alguns momentos lá no jogo de taco eu pude expor como eu jogava na rua, tudo. A gente vai criando junto aquele processo.

Pesquisadora: A quem você credita esta mudança, essa sua forma de pensar. Porque você foi formado pela sua faculdade para trabalhar de certa forma e hoje trabalha de outra, significa que nesse processo você modificou o seu olhar em relação à função da Educação Física. Com quem você aprendeu esse novo olhar? A partir de que situação você começou a pensar diferente a ponto de mostrar uma aula diferente?

Professor Eduardo: Ocorreram algumas situações aí, principalmente depois que eu terminei a graduação e comecei atuar na Educação Física. A princípio eu não atuava com essa proposta, atuava com outra, pautado numa outra perspectiva. Aquela perspectiva que eu aprendi na minha faculdade, na minha universidade e tentava colocar da maneira possível. Conforme a gente vai mudando de escolas e passando por outros ambientes, nós vamos tomando contato com outros professores. Quando eu ingressei na Prefeitura de São Paulo, para ingressar eu fiz a leitura de vários e vários livros que condiziam com a proposta da rede. E tomando contato com os livros, sempre assim, eu comecei a gostar da proposta só que eu tinha muita dificuldade. Tanto é que eu ingressei na rede e não conseguia aplicar essa proposta, eu não seguia a princípio porque eu não conseguia vê-la na prática. Eu conseguia entender, achava super legal, mas é muito difícil de aplicar. Falei não sei como aplicar isso. Até que certo momento quando eu ingressei na EMEF que estou hoje, e conheci dois professores e esses professores eles seguiam esta proposta e eu consegui ver esta proposta na prática. Eu consegui vê-los aplicando os conceitos teóricos na prática. A partir do diálogo com eles, algumas orientações que eles me deram, as conversas, as trocas de experiências, eu comecei a perceber que talvez esse currículo seja aquele que mais dialogue com a sociedade atual. E como eu poderia colocá-lo em vigor, como eu poderia aplicá-lo em aula. Ainda tenho muita dificuldade. Ainda tenho muitas dúvidas. Quando vejo alguns vídeos aqui eu penso poderia ter ido por aqui ou por outro lado. Principalmente quanto à avaliação e registros tenho muitas

dúvidas. Não sei se são as melhores estratégias a serem utilizadas. Mas como continuo na mesma escola ainda dialogo com eles, nós temos muitas dúvidas juntos, mas a gente vai tentando encontrar os melhores caminhos ali e construir esse currículo.

O curso que você fez quem ministrou, lá na prefeitura?

Ah! Tem os cursos que me auxiliaram bastante. O primeiro foi com o Jorge e a Nyna depois foi, não foram os dois com o Jorge e com a Nyna e um só com o Jorge. E fiz a capacitação primeira com o Mário e com o Neira. Foi convocação do DOT que nós fizemos também.

Pesquisadora: Você quer acrescentar alguma coisa que acha importante? Você defenderia esta proposta?

Professor Eduardo: Eu defendo, eu defendo. Trabalho em outra rede, que é a rede de Guarulhos e lá a rede acredita numa outra proposta de Educação Física. E a grande maioria dos professores, às vezes por não terem contato com um dos materiais eles defendem uma proposta anterior. E eu defendo. Eu tento conversar com eles para validar aquilo que eu tento fazer na prática. Acredito que seja uma proposta bastante viável para a sociedade atual.

Pesquisadora: Só para terminar. Hoje você comentou: ah tem aluno que este ano está com outro professor, estava comigo o ano passado. Pelo jeito você ainda acompanha os alunos. Assim, se pensarmos em efeitos do trabalho, do jeito que você realizou, o que você vê nos seus alunos, que passaram por esse tipo de trabalho nas aulas de Educação Física, o que você vê que você acha que é bacana. Que você fala valeu a pena, toda aquela barulheira na sala, todo o meu cansaço, porque olha aí meu aluno. Enfim você vê um diferencial neles?

Professor Eduardo: Apesar de eu estar com eles há dois anos e acompanhando as minhas turmas, eles questionam. Eles questionam que prática você vai estudar. Eles não falam mais o que vamos fazer, o que vamos brincar, correr lá na quadra, não. Este tipo de fala mostra que a perspectiva está sendo, o olhar deles para a Educação Física está sendo mudado, mesmo que devagar ele está sendo alterado. Sempre quando eu encontro com algum, ele fala oh! o professor tal está estudando tal coisa. Eles não falam mais simplesmente que eles estão fazendo ou jogando. Eles falam que eles estão estudando, eles estão aprendendo mais sobre aquela manifestação.

Pesquisadora: E eles na escola? Dá algum diferencial, este tipo de aluno mais questionador modifica alguma coisa?

Professor Eduardo: Como os outros professores também atuam na área a gente percebe que eles questionam outras coisas. Tanto é que hoje o conselho de escola, alguns anos atrás não tinha participação de nenhum aluno. Hoje o conselho de escola tem a participação de um grupo de aluno, representantes de sala. Que eles vão lá e eles cobram, eles solicitam coisas para direção, eles pedem coisas. Então assim o questionamento deles é bacana. Eles perguntam quando nós vamos mudar de estudo. Este tipo de questionamento eles não estão só passíveis a escutar coisas eles querem participar do processo também.

Pesquisadora. Agradece novamente a colaboração do professor. Acrescenta: Mesmo você tendo dito que mudaria alguma coisa nas aulas que acabou de assistir e comentar, tudo que falamos foi a partir do que você fez. E isso não dá para mudar, isso já foi realizado.

Obrigada por permitir uma aproximação maior de minha parte.

## **ANEXO G - Transcrição dos registros do livro da classe**

09/08/13

Demos continuidade à realização da atividade realizada na aula anterior. Iniciamos o mapeamento das práticas corporais acessadas pelos alunos durante o período de férias, a fim de levantarmos possibilidades para o próximo tema de estudo. Fizemos uma breve vivência da brincadeira queimada.

15/08/13

Continuamos o mapeamento das práticas corporais acessadas pelos alunos nos momentos de férias, bem como as acessadas no entorno escolar. Dentre as manifestações culturais corporais já postas anteriormente, após uma conversa chegamos a dois temas: Taco ou Boliche.

16/08/13

Definimos o início do estudo sobre o boliche para a próxima semana. Já começamos a pensar em alguns materiais necessários para as possíveis vivências. Desta forma a turma se prontificou a trazer garrafas plásticas de 2 litros. Vivenciamos neste dia a brincadeira queimada.

22/08/13

Iniciamos a problematização do tema boliche. Para tanto os alunos dividiram-se em grupos e registraram num papel as regras do boliche que conheciam. A vivência acontecerá baseada nessas regras.

23/08/13

Com base em algumas imagens dispostas na lousa e nos saberes já existentes nos alunos, os mesmos responderam algumas questões referentes ao boliche. Vivenciamos este jogo nos grupos e nas regras organizadas na aula anterior. Vários comentários e apontamentos foram feitos durante a vivência e foram registrados a fim de serem comentados e discutidos na próxima aula.

29/08/13

A partir dos registros feitos na semana anterior e da discussão da vivência realizada; aprofundamos alguns saberes relacionado ao boliche e organizamos o jogo a ser vivenciado.

A turma teve algumas dúvidas em relação às regras do jogo, principalmente quanto à forma de pontuação.

30/08/13

Vivenciamos o jogo de maneira estruturada e organizada na aula anterior. Com relação às regras, pontuação, forma de lançamentos, peso e disposição dos pinus. Registramos as impressões, sensações e dúvidas para serem discutidas nas próximas aulas.

05/09/13

Conversamos sobre o sistema de pontuação do jogo de boliche e também sobre algumas nomenclaturas utilizadas neste jogo.

06/09/13

Retomamos o sistema de pontuação, corrigindo coletivamente a atividade realizada pelos alunos. Vivenciamos, rapidamente, o jogo de boliche, utilizando o sistema de pontuação aprofundado.

12/09/13

Relembramos a forma de pontuação aprofundada na aula anterior, organizamos a vivência do boliche, vivenciamos o jogo utilizando a nova pontuação.

13/09/13

Continuamos a vivência do jogo, no entanto, devido principalmente à distância não houve strikes. Devemos dialogar sobre este fato.

19/09/13

As crianças receberam os comunicados de autorização para a visita a pista de boliche. Fizemos a leitura e a interpretação do vídeo mostrando um jogo de boliche, num momento de lazer. Comentamos sobre algumas nomenclaturas utilizadas no jogo.

20/09/13

Fizemos a leitura de um vídeo mostrando a prática esportiva do boliche. Atentamo-nos para as técnicas de lançamento, as vestimentas utilizadas e as regras do jogo. Os alunos registraram

tudo com vistas à elaboração de um relatório que será apresentado ao professor após a visita à pista de boliche.

26/09/13

Dialogamos sobre a visita feita à pista de boliche, apoiados no relatório feito pelos alunos. Na lousa foram registrados os códigos identificados durante a visita e também algumas dúvidas que surgiram.

27/09/13

Sistematizamos as dúvidas para a realização de uma pesquisa. Reorganizamos o jogo de boliche, a partir dos problemas ocorridos nas últimas vivências e também a partir da observação na pista de boliche.

03/10/13

Relembramos a organização planejada para a vivência do boliche e as alterações propostas. Vivenciamos o jogo da maneira planejada. Algumas crianças disseram que a bola de basquete não facilitou a jogada.

04/10/13

Fizemos a leitura das pesquisas realizadas para obter as respostas das dúvidas que tiramos a partir da saída pedagógica. A aluna Evelyn fez a leitura de sua pesquisa e o professor leu também as respostas fornecidas por um praticante da atividade. Fizemos uma nova e breve vivência do jogo.

17/10/13

Fizemos a leitura de um vídeo documentário que mostrou aspectos da bola de boliche e algumas transformações pelas quais este jogo passou ao longo do tempo. Conversamos sobre o contexto histórico dessa prática corporal.

18/10/13

Lemos um texto que abordava o contexto de criação e ressignificação do jogo de boliche. Discutimos alguns aspectos relacionados ao marcador classe social, que atravessou esta prática. Registramos aquilo que entendemos e também as crianças fizeram uma atividade de registro dos conteúdos já estudados.

24/10/13

Vivenciamos o boliche com os pinos dispostos em forma de losango (maneira proposta por alguns alunos da turma). Durante a vivência houve reclamações quanto a direção do vento. A aluna Letícia disse ter posicionado seus pinos na direção dos pontos de referência.

25/10/13

Dialogamos sobre os comentários feitos durante a vivência realizada na aula anterior e percebemos que a definição de pontos de referência na quadra para o lançamento facilitaria a prática. Vivenciamos o jogo, com os pinos dispostos em forma de diamante. Registramos as impressões.

31/10/13

Dialogamos sobre alguns pontos levantados pelos alunos em aulas anteriores. O boliche associado às pessoas ricas e a presença do boliche nos shoppings centers. Para tanto, fizemos a leitura de um artigo científico. Antes da leitura os alunos fizeram apontamentos interessantes que depois foram vistos no texto. Discutimos a situação de angariar fundos para pagar a entrada de todos à pista de boliche.

01/11/13

Conversamos a fim de identificarmos formas de encerrar o estudo do boliche, de maneira a elaborar registros que permitiriam avaliar o processo. Depois de muito diálogo, resolvemos elaborar uma gravação, onde um dos alunos estaria entrevistando o restante da turma, que estaria jogando boliche. Além disso, criamos uma rubrica para a autoavaliação dos próprios alunos.

07/11/13

Produzimos a gravação para o término de estudo sobre o boliche, a fim de registramos e avaliarmos o processo.

08/11/13

Os alunos preencheram a rubrica de autoavaliação. Iniciamos o estudo do jogo de taco, fazendo a leitura de três imagens e apontando algumas das impressões iniciais dos alunos sobre o tema. Logo no início do diálogo os alunos já começaram a explicar as regras do jogo. Sendo assim, tentamos sistematizar essas regras para realizarmos a vivência. No entanto o

diálogo foi meio tumultuado comprometendo o entendimento do jogo. Tentamos vivenciar o jogo da maneira explicada por alguns alunos da classe.

14/11/13

Conversamos sobre as impressões da aula anterior e sobre as dificuldades encontradas.

Reorganizamos o jogo com apenas algumas de suas regras, tentamos vivenciá-lo.

21/11/13

Dialogamos sobre algumas das regras do jogo de taco organizado pela turma, buscando soluções para os problemas encontrados.

22/11/13

Vivenciamos o jogo de taco com a atual organização.

28/11/13

Acrescentamos algumas outras regras ao nosso jogo de taco, explicadas por alguns alunos.

29/11/13

Os alunos estão utilizando os termos e nomenclaturas do jogo.

05/12/13

Fizemos a leitura e interpretação de alguns vídeos mostrando pessoas vivenciando o jogo de taco na rua. Dialogamos sobre os mesmos.



