

ENTRE FIOS, “NÓS” E ENTRELAÇAMENTOS: A ARTE DE TECER O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Maria Emilia de Lima.

SME/SP – DRE Penha

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. No caso da política educacional do município de São Paulo, ao longo dos anos, identificamos diferentes diretrizes curriculares e, conseqüentemente, 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 (REF-EF)* e as *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem (OCs-EF)* instituíram na Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) 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 os documentos acima citados. Em meio a um emaranhado de textos e discursos, situamos o professor como responsável pelo desenvolvimento do currículo na escola e na sala de aula. Considerando por um lado que a política municipal de formação contínua não atendeu à totalidade dos educadores e, por outro, a falta de dados de pesquisas que apontam seus efeitos, interessamo-nos por investigar o currículo em ação. Tomamos por objetivo analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME/SP, no período de 2006 a 2013, significou sua prática pedagógica. Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por um enfoque qualitativo e realizamos uma etnografia das aulas de Educação Física de uma escola municipal de Ensino Fundamental. 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 sua 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 pela negociação de sentidos/significados. Alinhado aos pressupostos do currículo cultural de Educação Física e à política municipal de formação contínua, o professor promoveu condições para que as vivências corporais fossem entremeadas por atividades de leitura, interpretação e análises das práticas corporais e das representações que as orbitam. Desse modo, estabeleceu-se 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.

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

Contextos de reformas e de formação de professor

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.

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, não ficou fora do alcance das forças econômicas que emanaram reformas de todos os tipos.

Tencionando promover a correção das desigualdades sociais, no quadro de uma economia de mercado, grande esforço foi direcionado para a ação reguladora do Estado. 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, o declínio com os gastos com educação, entre outras ações. Ademais, atribuiu-se um juízo de valor negativo a todos os serviços do setor público e um conceito de qualidade e eficiência à livre iniciativa privada, permitindo assim, a circulação de discursos acerca da necessidade de mão de obra qualificada e de reestruturação do sistema educativo público com vistas à educação de qualidade.

O Estado passou a operar sob uma nova cultura. O setor educacional a investir na motivação das pessoas na busca da “excelência” a partir do próprio esforço. De modo que, em cada tecnologia da política da reforma, estão inseridos 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” (BALL, 2005, p. 547).

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.

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, centramos nossa atenção à política educacional da cidade de São Paulo no período de 2006 a 2014.

É possível afirmar que a proposta curricular da SME/SP não se institui tão somente por um 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. O currículo de Educação Física foi posto em ação pelo professor e seus alunos produzindo assim um “novo” texto. Compreendemos que os textos e os contextos alteram-se na e a partir da força de influência de uns sobre os outros.

Na SME/SP além de uma produção expressiva de decretos, portarias e comunicados, não raro encontramos produção específica para gestores, para professores e para alunos. No período em que foi produzido o material de orientação para professores, REF-EF (SÃO PAULO, 2006) e OCs-EF (SÃO PAULO, 2007), 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. Na proposta curricular para a área de Educação Física, explicitadas nestes dois documentos, é possível identificar a descentralização da importância de ler, escrever e interpretar textos escritos para ler, escrever e interpretar o movimento. Tal descentramento significou 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.

O currículo oficial de Educação Física, no período de 2006 a 2013, instituiu-se na perspectiva cultural. Ancorado nos pressupostos do Multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais explicita um comprometimento na luta contra a desigualdade social. 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. Cabe-lhe 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.

No que nos apresenta Neira (2011), um dos idealizadores do currículo de Educação Física da SME/SP, 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 garantia de 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.

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. As vivências são valorizadas como ponto de partida para estudo das manifestações corporais. Muito embora, a participação dos alunos enquanto leitores e intérpretes da gestualidade sejam tão relevantes quanto a sua execução propriamente dita.

Cabe destacar que para implantar esta proposta curricular nas unidades educacionais do município de São Paulo foram envidados esforços coletivos para que os professores apropriassem-se de um conjunto de princípios e orientações didáticas provavelmente distantes das que tinham acessado em sua formação inicial.

A política de formação contínua foi reelaborada juntamente com um grupo de professores da própria rede de ensino, visto que, 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.

Consideramos, a partir de Gatti (2008), que os cursos de formação inicial de professores não têm propiciado uma adequada base para atuação profissional. A título de exemplo, podemos citar o fato das licenciaturas em Educação Física preocuparem-se demasiadamente com a formação técnica derivada do conhecimento científico. Em contrapartida, minimizam 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.

Diante da constatação acima, Lippi (2009) afirma: “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” (p. 74). Em geral, 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. “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). 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.

Imbernón (2009) denuncia o sistema de formação padrão baseado em treinar o professor, oferecendo-lhe quase exclusivamente cursos sobre didática. Faz-se necessário, segundo o autor, que novas propostas se estruturam a partir de temáticas advindas da ação cotidiana com o objetivo de articularem-se às necessidades definidas na escola.

Concordamos que é preciso rever as proposições para a formação tanto inicial como contínua, atentos aos limites que se interpõem entre objetivos das mesmas e as reais condições de trabalho do professorado.

Existe, é fato, um conjunto não desprezível de ideias sobre processos de formação de professores e de alternativas já experimentadas nos sistemas de ensino. Contudo, não identificamos dados sistemáticos de acompanhamento e 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).

A partir do diálogo com os autores, acima arrolados, remetemo-nos ao contexto de formação contínua de professores de Educação Física da rede de escolas paulistanas (2006/2014). 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.

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.

Nas ações formativas acima descritas, para além de uma avaliação contínua com vistas ao ajuste das pautas formativas, disponibilizamos um instrumento de avaliação formal 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 tratamos com um universo equivalente a 214 (duzentas e quatorze) respondentes.

Ao interpretarmos as respostas dadas, consideramos que a maioria dos professores participantes dos cursos oferecidos pela DOT-SME/SP 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 não nos permitiu esclarecer os significados mobilizados pelo educador quando de sua atuação prática nas escolas.

Consideramos que os documentos curriculares oficiais, as ações formativas para educadores, bem como, o contexto da prática pedagógica integra todo processo de reformas e reorganização curricular. Tal pressuposto e o interesse em apresentar efeitos da formação contínua levaram-nos a empreender uma pesquisa de campo tendo como objeto o currículo em ação, mais precisamente, nossa atenção recaiu sobre o momento em que o professor de Educação Física desenvolveu as atividades de ensino.

Investigando o contexto da prática pedagógica

Ao longo de sua vida, no período de sua formação inicial e nas diferentes propostas formativas as quais tem oportunidade de participar o professor acessa certas representações acerca dos currículos de Educação Física que lhe permite colocar em ação uma proposta pedagógica hibridizada¹.

Sendo assim, o objetivo principal da investigação foi: analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME/SP, no período de 2006/2013, significou sua prática pedagógica.

Para tanto, inspiramo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa e realizamos uma etnografia² em uma escola municipal de Ensino Fundamental pertencente à DRE de São Miguel Paulista, zona leste da cidade de São Paulo. Destacamos que um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa qualitativa envolve o domínio da interpretação das informações. Se não existe uma verdade absoluta, significa que o pesquisador desenvolve suas análises sempre em relação a certas condições, a certos limites.

As aulas de Educação Física ministradas para o 5º (quinto) ano foram observadas e gravadas em vídeo. 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.

Firmes em nosso propósito, 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

¹ Para Canclini (2006), 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.

² 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.

projetivo³, um novo conjunto de dados foi produzido e analisado a partir da hermenêutica crítica, mediante o confronto com a teorização curricular e cultural.

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.

Inicialmente acompanhamos, observamos e produzimos dados a respeito de dois projetos didáticos desenvolvidos na escola durante o ano letivo de 2013: Boliche e Taco. Mesmo possuindo experiências com outros currículos da área, o professor Eduardo⁴ apresentou suas intenções: “a ideia era validar a produção cultural dos alunos, a maneira como eles faziam, como desenvolviam a prática corporal”. Questionado sobre a diferença do currículo que vivenciou em sua formação inicial 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”.

Cabe destacar que a interpretação do texto curricular oficial foi ressignificada nas experiências formativas desenvolvidas no âmbito da SME/SP. 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

³ Uma abordagem de método projetivo utiliza 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 (LANCKSHEAR; KNOBEL, 2008).

⁴ Trata-se do professor de Educação Física que atua na escola lócus da pesquisa. Todos os nomes mencionados ao longo do texto são fictícios.

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 aí 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. (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).

A observação sistematizada do trabalho realizado permitiu-nos constatar que 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. Tais registros potencializavam o planejamento, a avaliação, o replanejamento e adaptações de ações pertinentes para cada momento do processo educativo.

Além dos registros sistemáticos elaborados pelo professor e seus alunos, o plano de ensino do educador também subsidiou o processo pedagógico. A partir do documento OCs – Educação Física, os objetivos dos projetos didáticos mencionados foram definidos consonantes com a realidade cultural corporal apreendida inicialmente. Melhor dizendo, 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).

Ademais, abrindo-se ao diálogo, considerando as vozes e a gestualidade dos estudantes, a proposta pedagógica do professor Eduardo, ao longo do trabalho desenvolvido, aproximou-se das orientações oficiais da rede de ensino. Ao criar possibilidades de diálogo, ouvindo os alunos, validando seus saberes, promovendo vivências e discussões em grupo 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). Visualizamos nos registros que seguem algumas atividades de ensino:

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).

A partir da leitura do vídeo acabou confrontando com alguns significados que as crianças atribuíam, algumas coisas que eles conheciam sobre o jogo e com algumas explicações de outros grupos que realizavam esse jogo de outra maneira. 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).

Também foi possível observar que no espaço da quadra da escola, foram realizadas vivências, 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).

Especificamente durante o desenvolvimento do projeto Boliche, identificamos marcas discursivas que de certa forma induziram os alunos a observarem apenas o marcador social de classe. Em determinada aula o professor propôs a discussão sobre a história do boliche, informou que o objetivo da leitura e interpretação do texto era entender as mudanças no boliche até os dias atuais. Antes de iniciar a leitura retomou duas questões para reflexão: boliche é esporte para rico? Porque o boliche começou a adentrar os shoppings? Dando continuidade, comentou que a cidade de São Paulo é a que tem mais pistas de boliche e coincidentemente mais shoppings. Então perguntou novamente aos seus alunos: boliche é coisa para rico? Alguém já viu pista de boliche pública? (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

A organização curricular, como demonstrado no relato das atividades de ensino desenvolvidas, 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.

Sem tornar-se refém de materiais didáticos específicos ou guias curriculares, o educador buscou informações em fontes diversas tornando-se um pesquisador das práticas corporais estudadas. Foram várias aulas expositivas e dialogadas, com

apresentação de vídeos ou de textos escritos, num esforço coletivo para aprofundar e ampliar os conhecimentos de todos.

Mesmo assim, não raro, o educador 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.

Apesar de o professor ter se empenhado para garantir condições de leitura, problematização e vivência das práticas corporais, em algumas situações observadas, foi enfatizado a leitura dos movimentos realizados em seus aspectos nominais e procedimentais. 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. 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).

Neste ponto, somos levados a reconhecer que a proposta formativa de SME/SP embora tenha atendido a um número significativo de professores e de ter logrado êxito nos objetivos elencados não deu continuidade ao módulo III⁵ 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.

Comprendemos 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 estudo, reforçou que apenas os ricos podem acessar o boliche. Não se deu conta que o esporte foi vivenciado ao longo do desenvolvimento do projeto.

O aspecto acima apresentado não desmerece o trabalho realizado pelo Eduardo. Ao longo de nossa pesquisa foi possível acompanhar atividades de ensino com vistas ao aprofundamento e ampliação dos conhecimentos iniciais dos alunos. Também se fez

⁵ 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 OCs (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).

visível, a preocupação com a vivência das atividades corporais por parte dos alunos e com as necessárias modificações para atendimento das características das turmas. A nosso ver, o educador 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, identificamos que se estabeleceram vários pontos de contato com as orientações curriculares municipais. Da mesma forma, alguns fios que produziram a política educacional, a proposta de formação inicial e contínua pela qual o Eduardo foi submetido foram também entrelaçados com o currículo em ação.

Considerações provisórias

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. Como nos informou o professor esse foi o pressuposto que embasou o currículo por ele acessado em sua formação inicial. “Na universidade, os discursos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor ganharam evidência, muito embora as atividades práticas resumiram-se basicamente ao ensino das manifestações esportivas” (EDUARDO).

Destacamos 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”. 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. Atento ao documento curricular de SME/SP compreendeu a importância de uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem. Não significa que ele simplesmente preencheu o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, nem tampouco desenvolveu, de forma superficial junto aos alunos, uma lista imensa de diferentes manifestações corporais.

O educador, colaborador da presente investigação, participou das ações formativas de SME/SP e significou o currículo em ação, por vezes, pela reprodução de ideias e conceitos apreendidos em sua formação inicial sem uma análise crítica que poderia levá-lo a questionar os sujeitos que estariam sendo formados por certos currículos.

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. 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.

Eduardo também recorreu ao processo de recontextualização. Formado em meio aos significados produzidos no âmbito da universidade, mas também em diferentes outras experiências sociais (como as experiências de formação contínua, por exemplo) apropriou-se de algumas explicações. Ao colocar o currículo de Educação Física em ação considerou alguns aspectos dos textos e contextos, enquanto outros foram excluídos.

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 e seus representantes. Apontamos para a possibilidade de permanência do entendimento distorcido sobre o fato de que os representantes do esporte boliche e os da brincadeira de taco estão apartados simplesmente por questões econômicas.

Finalmente, afirmamos que o educador, ao longo do desenvolvimento dos projetos Boliche e Taco, buscou articular elementos contraditórios, ressaltando as representações que permeiam as interações sociais para produção de novos significados. 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 às 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.

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.

É lícito afirmar também que o educador significou o currículo em ação a partir dos processos de incorporação, recontextualização e negociação de significados. Destacamos que Eduardo, em seu processo de produção do currículo de Educação Física, buscou 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-nos pistas do impacto da política formativa da SME/SP na ação curricular cotidiana.

Referências Bibliográficas

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 35 nº 126. São Paulo, Set/Dez. 2005.

DOLL Jr, W.E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Portugal, vol. 14, n. 1, pp. 27- 48, 2001.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo. Paz e Terra 2005.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores. Tese de Livre-Docência. 2011. 330 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Caderno de orientação didática: referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental da área de Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II – Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

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.