

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**ALEXANDRE VASCONCELOS MAZZONI**

**“EU VIM DO MESMO LUGAR QUE ELES”: RELAÇÕES ENTRE  
EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E UMA EDUCAÇÃO FÍSICA  
MULTICULTURALMENTE ORIENTADA.**

**SÃO PAULO**

**2013**

**ALEXANDRE VASCONCELOS MAZZONI**

**“EU VIM DO MESMO LUGAR QUE ELES”: RELAÇÕES ENTRE  
EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E UMA EDUCAÇÃO FÍSICA  
MULTICULTURALMENTE ORIENTADA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

**SÃO PAULO**

**2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste 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      Mazzoni, Alexandre Vasconcelos

M478e      “Eu vim do mesmo lugar que eles”: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada / Alexandre Vasconcelos Mazzoni; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2013.  
246 p.

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

1. Educação física escolar 2. Cultura – Educação 3. Diversidade cultural 4. Multiculturalismo 5. Identidade I. Neira, Marcos Garcia, orient.

---

Nome: MAZZONI, Alexandre Vasconcelos.

Título: **“Eu vim do mesmo lugar que eles”**: relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

Banca Examinadora

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

Instituição: \_\_\_\_\_

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

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

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

Instituição: \_\_\_\_\_

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

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

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

Instituição: \_\_\_\_\_

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

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

*Dedico aos professores, de Educação Física e demais áreas do conhecimento  
que lutam dia após dia por uma Educação mais justa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Marcos Garcia Neira, pela caminhada que se iniciou em 2004 no curso de especialização e seguiu até hoje. Pelos estudos, leituras, práticas e a possibilidade de fazer parte do grupo de pesquisa.

Aos professores Franz Lopes, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Marcos Ribeiro das Neves, Ronaldo dos Reis, Simone Alves que ajudaram na pesquisa e se propuseram a mostrar com os seus olhares a Educação Física escolar.

Aos professores Mário Ferrari Luiz Nunes e Wilson Alviano Júnior, pela leitura atenta e indicações valiosas no momento da qualificação.

Ao professor Mário Ferrari Luiz Nunes, pelas críticas contundentes, precisas, oportunas e imprescindíveis.

Aos amigos docentes do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar da FEUSP pelas discussões, seminários, congressos, cursos, relatos e práticas comprometidas com a Educação. Sem essa união não chegaríamos onde estamos.

À professora Rosely Rodrigues, pelas revisões de textos e diversas discussões.

À professora, Educadora, Mãe, Darcy Sá, por participar e me incentivar na formação escolar e como docente. Eterna competência.

Ao Sifu Serra e à família Kung Fu pelos anos árduos de formação.

À minha família, pelas múltiplas lutas.

Às Irmãs e demais pessoas do Colégio Santa Clara que colaboraram nos momentos difíceis.

Por fim, a todos que participaram da minha formação e participam.

*“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Não importam quais sejam os obstáculos e as dificuldades. Se estamos possuídos de uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los. Independente das circunstâncias devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho”*

*Dalai-Lama*

## Resumo

MAZZONI, ALEXANDRE VASCONCELOS. “**Eu vim do mesmo lugar que eles**”: **relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada**. 2013. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Na atualidade, a sociedade, a escola e seus sujeitos estão diante das diversas e complexas questões impostas pela crise dos grandes modelos sociais fornecedores de sentido, sejam eles científicos, políticos, religiosos ou educacionais. Some-se a isso, o impacto da globalização que colaborou para estremecer e aumentar a diversidade cultural, causando o surgimento de novas identidades marcadas pela fragmentação. O presente estudo se fundamenta nas análises dos diversos aspectos da globalização e sua influência no meio escolar, das teorias pós-críticas que fornecem elementos para análise desse momento e do entendimento da importância da centralidade da cultura nos tempos pós-modernos, bem como o processo de constituição identitária. Em tal cenário, realizou-se uma pesquisa com o objetivo de conhecer quais elementos possam ter contribuído para a constituição de uma docência da Educação Física atenta à diversidade cultural. Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa pedagógica qualitativa, devido ao seu compromisso com a ampliação, construção e interpretação das lógicas que influenciam as ações educacionais e a identidade docente. O material resultante da realização de entrevistas semiestruturadas foi confrontado com os campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Partindo da análise das concepções de professores da rede pública, que colocam em ação o currículo multicultural da Educação Física, inferiram-se as possíveis relações entre a experiência pessoal, o olhar para a contemporaneidade e a atuação pedagógica. A partir das análises, podemos inferir que os elementos que contribuíram para a constituição de uma docência da Educação Física, atenta à diversidade cultural, podem ter sido gerados por uma trajetória de vida marcada pelo enfrentamento de situações socialmente adversas e pela adesão às práticas corporais produzidas pelos grupos minoritários. Talvez tenha sido esse o mote que os levou a aderir a uma proposta de ensino questionadora das formas de poder que exaltam o patrimônio cultural corporal hegemônico e discriminam o repertório dos grupos minoritários.

**Palavras Chaves:** Educação Física, Cultura, Identidade, Diversidade Cultural, Multiculturalismo.

## Abstract

MAZZONI, ALEXANDRE VASCONCELOS. 2013. **I come from the same place as they did: the relationship between bodily experiences and a Physical Education multiculturally oriented.** Dissertation (Master's degree) - Faculty of Education, University of São Paulo, 2013.

Currently, the society, the school and their subjects are facing several complex issues imposed by the crisis occurring within the big social models which are the suppliers of meanings, being either scientific, political, religious or educational. On top of it there is the impact of the globalization that contributed to shake and enhance the cultural diversity causing the emergence of new identities marked by fragmentation. The present study is based on the analysis of the various aspects of globalization and its influence on the school environment, on the post-critical theories which provide the elements for the analysis of such a situation and on the analysis of the understanding of how important centrality is in the post-modern era, as well as in the process of building identities. In such a scenario a research was performed aiming to know which are the elements that must have contributed to build a Physical Education teaching practice that is concerned with the cultural diversity. As to the methodology, the pedagogical qualitative research was chosen due to its compromise with the enhancement, construction and interpretation of the logic that influence the educational practices and the identity of the teacher. The material obtained from the semi-structured interviews was compared to the theories of the Cultural Studies and of the Critical Multiculturalism. From the analysis of the conceptions of the teachers of the Public Schools, who put into action the multicultural syllabus of the Physical Education teaching, were derived the possible relationships among the personal experience, the regard to the contemporaneity and the pedagogical practice. From the many analysis we could derive which are the elements that contributed to creating a teaching practice in Physical Education, which are concerned with the cultural diversity, and may have been generated by a life trajectory marked by socially difficult situations and by adhering to bodily practices created by minority groups. Perhaps that was the reason why they adhered to a teaching proposal that challenges the power that praises the hegemonic cultural and bodily heritage and discriminates against the repertoire of the minority groups.

**Key Words:** Physical Education, Culture, Identity, Cultural Diversity, Multiculturalism.

## LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CB	Ciências Biológicas
EB	Educação Básica
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EM	Ensino Médio
EI	Educação Infantil
EP	Ensino Público
ES	Ensino Superior
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GPEFE	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMEF	Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniFMU	Universidade Faculdades Metropolitanas Unidas
UI	Universidade Ibirapuera
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1. REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>16</b>
1.1 Globalização	16
1.2 Teorização cultural	21
1.2.1 A importância da cultura como centro das ações sociais	21
1.2.2 A cultura e a sua dimensão epistemológica	23
1.2.3 As transformações da vida local e cotidiana a partir da “Virada Cultural”	25
1.2.4 Estudos Culturais	27
1.2.5 Multiculturalismo crítico	28
1.2.6 A construção da identidade e da diferença	31
1.3 A Educação e a diversidade cultural	40
1.4 A Educação, a escola e a sociedade globalizada	44
1.5 O conceito de Identidade diante da Escola e do currículo	48
1.6 A Educação Física	54
1.7 A Educação Física Multicultural	59
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>68</b>
2.1 Método de pesquisa	68
2.2 Etapas e construção do caminho	75
<b>3. ANÁLISE</b>	<b>82</b>
3.1 Formação acadêmica	82
3.2 Concepção de educação	90
3.3 O enfrentamento da diversidade cultural	95
3.4 Educação Física escolar	106
3.5 Práticas corporais	119
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>126</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
APÊNDICE A - Ficha do projeto	137
APÊNDICE B - Carta de Cessão	139
APÊNDICE C – Questionário	140
ANEXO A - Entrevistas na integra	141

## **Introdução**

O atual momento de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais somadas ao advento da globalização, tem gerado uma série de impactos e deslocamentos nos diversos espaços sociais e nos seus sujeitos.

O fenômeno da globalização trouxe avanços para a dinâmica social, porém, também desencadeou vários problemas. Seguindo-se a lógica e as diretrizes capitalistas, com a globalização, foi ampliado o abismo entre a riqueza e a pobreza, intensificou-se a diversidade social, consolidou-se as riquezas nas mãos de poucos, concentrou-se a produção, estimulou-se o consumo em larga escala, acentuou-se as divergências culturais e avivou-se a pluralidade de identidades. A globalização também propagou modos de pensar e agir e trouxe uma nova configuração à sociedade baseada em condutas e discursos que possibilitaram novas demandas e novos olhares.

A globalização envolveu uma extraordinária transformação, determinando que as velhas estruturas dos Estados e das comunidades nacionais entrassem em colapso e cedessem lugar a uma crescente hibridização da vida e suas relações. O fenômeno da globalização determinou uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais produzem identidades novas a todo momento. O desenvolvimento global do sistema capitalista não é, obviamente, novo, mas o que caracteriza sua fase mais recente é a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades, que, ao redor do mundo, são expostas ao seu impacto.

Diante de tantas turbulências e transformações compreendemos que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, hoje, estão em declínio. Novas identidades estão surgindo, assim como novos marcadores sociais, novas responsabilidades, novas concepções que deixam o sujeito pós-moderno fragmentado, descentrado e deslocado. A “crise de identidade” faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos sujeitos uma ancoragem estável no mundo social. Logo, asseveramos a necessidade de reflexões sobre a identidade, nos dias de hoje, como sendo um relevante objeto de estudo para as teorias sociais e para teorias sobre a educação.

Um dos locais sociais que mais sofreu com a nova configuração foi a escola. Impactada por ações e modos de pensar atrelados ao consumo, à produção e ao

desenvolvimento econômico, a escola acabou por acatar diretrizes que pressionam e determinam o percurso curricular na busca por resultados que ao longo do tempo visam atender aos objetivos de mercado sem preocupar-se com seus sujeitos.

Porém, a escola, sendo uma instituição cuja função transcende a preparação para o trabalho, não pode restringir-se apenas a promover sujeitos aptos a mover a engrenagem mercantil do sistema capitalista. Pensar apenas em sujeitos consumidores e produtores de bens materiais inviabiliza a função social de formação para a cidadania tomando como base a democracia, a igualdade e a transformação social.

As experiências diárias mostram como a sociedade está conturbada com perseguições, marginalizações, preconceitos, violências, pobreza, excesso de trabalhos e muitos outros fatores que pressionam os sujeitos da educação. Para uma sociedade tornar-se democrática é necessária uma escolarização que contribua para a formação cidadã e que facilite o entendimento das contradições que marcam as sociedades contemporâneas.

O entendimento das situações sociais, econômicas, políticas e culturais é o ponto de partida para que se iniciem mobilizações e implantem-se ações em prol de uma sociedade mais justa. Esse precisa ser um dos objetivos da escola, dado que é nesse ambiente que, talvez, pela primeira vez na vida, o sujeito se depara com a coletividade, com as diferenças e a multiplicidade de culturas. Entretanto, na sociedade, o que se vê é o individualismo, a competição, a busca incessante pelo capital e a intensificação das desigualdades. Num sistema marcado pela questão econômica impõe-se o individualismo, o conformismo e as exclusões sociais propagadas pelos discursos midiáticos e os doutrinamentos ideológicos.

Como estratégia de combate, pensamos que o caminho seria percorrer uma política pedagógica de mudanças, assumindo a posição de sujeitos, de professores que lutam pela causa da transformação social. Dessa maneira, ressaltamos que diante de tantas contradições, a escola ganha espaço e importância na preparação dos alunos e das alunas para que possam compreender esses emaranhados de relações e situações. Isto é, compreender a vida real e se posicionarem diante dela de maneira crítica. É na escola que o educando pode pensar a respeito dele mesmo, dos outros e da sociedade. Nesse caso, as aulas passam a ser vistas como cenários vivos de interações em que se intercambiam explícita ou tacitamente ideias, valores e interesses diferentes e seguidamente conflitantes.

Sendo a escolarização uma forma de política cultural que introduz, prepara e legitima formas particulares de vida social, pois a escola, como instituição social, também possui sua cultura própria com práticas sociais que expressam determinados significados, é importante pontuar sua relevante contribuição para que certos comportamentos sejam introjetados.

A questão que se coloca é se as escolas devem, de maneira acrítica, servir e reproduzir a sociedade, favorecendo poucos ou, de maneira crítica, transformar a ordem vigente e avançar nas lutas por democracia e equidade, favorecendo todos.

Daí surge a importância de se investigar a educação escolar de modo geral, bem como seus sujeitos, dentre eles, o professor. Sendo este último marcado por experiências, visões de mundo, posturas e discursos singulares dentro e fora do espaço escolar, em decorrência da sua função como agente da cultura, ele influencia sobremaneira a formação identitária dos seus alunos, bem como tem sua própria identidade influenciada por eles.

Muito embora os discursos circulantes de tom pessimista sinalizem para falta de alternativas, estudos recentes sugerem que em especial professores de Educação Física vêm elaborando uma proposta alternativa. Os trabalhos de Escudero (2011), França (2011), Neira (2011b) e Oliveira (2012) identificaram a possibilidade de se desenvolver uma proposta curricular sensível à diversidade cultural e comprometida com a formação de identidades democráticas. Trata-se de uma pedagogia estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos.

A tomada de conhecimento do fato fez surgir o interesse de investigar alguns dos professores que participaram dos estudos mencionados com o objetivo de analisar seus percursos de formação e pessoais, tendo em vista identificar alguns elementos que pudessem ser constituintes de uma identidade docente atenta à diversidade cultural. Surgiu, então, a seguinte questão norteadora: Quais foram as experiências de formação ou pessoais que possam ter influenciado uma docência sensível à diversidade cultural?

A relevância do estudo consiste no fato de que vivemos um momento histórico em que se questionam e expõem as relações entre as diferentes identidades, pois o aumento da diversidade cultural associado aos efeitos globalizantes e ao avanço das tecnologias de comunicação vêm causando o surgimento e a fragmentação de novas identidades, desestabilizando qualquer projeto de formação que fixe um modelo de

sujeito a ser alcançado. Isso implica em examinar a forma como as identidades docentes são formadas e os processos que estão envolvidos. Implica também questionar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e transitórias.

Em busca de respostas, foram entrevistados cinco professores de Educação Física que atuam nas redes públicas de ensino, cuja prática pedagógica foi identificada como sendo culturalmente orientada nos estudos mencionados. Após a transcrição, o material coletado foi submetido ao confronto com a teorização cultural.

O capítulo 1 do presente volume contém uma análise da sociedade atual, das mudanças econômicas e culturais que a antecederam, do fenômeno da globalização e a influência das transformações na educação, no espaço escolar e nos seus sujeitos. Na base das discussões sobre essas questões está a tensão sobre a construção da identidade do docente da Educação Física (EF). Também são mencionados alguns exemplos de práticas pedagógicas que elucidam o ensino da EF atento à diversidade cultural.

Os procedimentos metodológicos são analisados no capítulo 2, onde se especifica a fundamentação na pesquisa pedagógica, os instrumentos para coleta de dados e a forma de análise. O capítulo 3 contém a análise do material recolhido, ocasião em que foi possível o estabelecimento de cinco eixos para compreensão das trajetórias de formação e pessoal dos participantes da pesquisa. Encerrando o documento, foram apresentadas as conclusões da pesquisa, as referências bibliográficas e os anexos.

## 1. Revisão de Literatura

### 1.1 Globalização

Segundo Silva (2000) o termo “globalização” refere-se à aceleração e aprofundamento do sistema mundial capitalista a partir dos anos 80 do século XX, sobretudo no contexto da emergência e desenvolvimento das políticas econômicas conhecidas como “neoliberais”. Mais especificamente, o termo “globalização” refere-se, primariamente, aos processos econômicos pelos quais o capital tende a agir globalmente na criação e desenvolvimento de mercados de bens, no recrutamento de força de trabalho e no fluxo de capitais financeiros. Nesse processo, as instituições políticas do estado-nação tendem a perder o controle sobre a sua regulação econômica em favor das instituições financeiras internacionais e do poder econômico das grandes corporações industriais e financeiras. De um lado, os defensores do aprofundamento do processo de globalização, em geral identificados com os grupos econômicos que são seus principais beneficiários, tendem a descrevê-lo como inevitável e desejável, ressaltando seus aspectos supostamente positivos; de outro, os críticos desse processo tendem a questionar sua inevitabilidade bem como a ressaltar seus efeitos supostamente negativos, sobretudo aqueles ligados ao aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais tanto entre nações quanto entre as classes e grupos sociais no seu interior. Em outro nível, mas estreitamente relacionado às mudanças econômicas anteriormente descritas, o termo “globalização” refere-se à uniformização e à homogeneização cultural, sobretudo àquelas efetuadas por meio da mídia - televisão, cinema, música, jornais e revistas. Nessa perspectiva, a globalização tenderia a apagar ou a diminuir a diversidade cultural em favor da difusão de uma cultura global que reflete, sobretudo, os gostos, os valores e as características culturais da cultura de massa dos países centrais do capitalismo. Nos termos da crítica cultural, tem-se perguntado se o processo de globalização age para tornar visíveis e possíveis as identidades culturais diversas e variadas ou para uniformizá-las e homogeneizá-las.

Dessa maneira, percebemos que a sociedade atual se caracteriza por um processo permanente de mudança. Novas relações e situações surgem diariamente proporcionando novas ações ao sujeito que vive a Pós-modernidade<sup>1</sup>. Um sujeito com

---

<sup>1</sup> Pós-modernidade: caracteriza-se pelo movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado à ideia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser

aspectos sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais diferentes e distantes dos padrões idealizados no passado. Hoje, com a globalização, a informação chega muito rapidamente, porém, as discrepâncias aumentam proporcionalmente no cenário mundial. Ganham-se tecnologias, informação, agilidade de conhecimento, mas, perde-se o convívio físico com o outro.

O mundo se tornou muito mecânico e arraigado nos princípios comerciais e financeiros e a diversidade cultural, tão latente, pressiona as relações entre os grupos promovendo mudanças nos espaços sociais. Uma pluralidade de culturas transita nessa sociedade fundamentada no poder de compra, na produção e no acúmulo de capital, e de riquezas não importando os efeitos sobre o meio ambiente e sobre as populações.

Em tal cenário pós-moderno, os sujeitos vivem em um sistema social excludente pautado em questões estritamente comerciais e financeiras, em que se produz para vender e se vende para acumular desencadeando a construção de identidades asfixiadas e moldadas em modelos padronizados de produção.

O fenômeno da globalização trouxe mais agilidade, mas, também muitos desafios. Emergiram as desigualdades, antes camufladas assim como desenterram-se e avivaram-se contradições culturais.

Segundo Gimeno Sacristán (2007), a globalização é um conceito útil para se expressar uma condição do mundo, na segunda modernidade<sup>2</sup> em que se encontra, e que consiste em que as partes do mesmo, sejam países, grupos sociais, culturais e atividades das mais diversas – participem de uma grande rede que condiciona cada peça do todo: suas economias, as políticas que possam adotar, as culturas que ficam deslocadas e expostas ao “contágio” das demais e a imensa gama de informações que circulam. A globalização garante as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e

---

caracterizado como uma nova época histórica: a Pós-Modernidade. Entre as características que distinguiriam a Pós-Modernidade da Modernidade apontam-se, entre outras: incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentais; crise da representação e domínio dos “simulacros”; fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais. O Pós-Modernismo também pode ser visto como uma perspectiva teórica ligada a práticas textuais, teóricas e sociais tais como a ironia, o pastiche, o cruzamento de fronteiras culturais e identitárias, preferência pela mistura e pelo hibridismo; a celebração da contingência e da provisoriade; a tolerância para com a indeterminação e a incerteza (Silva, 2000).

<sup>2</sup> Segunda Modernidade é a expressão usada pelo sociólogo alemão, Ulrich Beck que “pressupõe uma união de modernidades” (2003, p.20), e, em certa medida, continuidade e ruptura. A Segunda Modernidade exprime-se pela globalização – econômica, política, social e cultural, pelo individualismo institucionalizado, pela sociedade de risco e pela participação social, revelada nas tecnologias de comunicação e consequentemente na alteração da sociedade de trabalho.

peçoais entre indivíduos, países e povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta. Porém, diante dessas inter-relações, a globalização apresenta dificuldades como as consequências desiguais que traz, mesmo que todos estejam presos a uma teia de relações das quais podem ou não ter benefícios. Enquanto alguns países, grupos e pessoas se aproveitam dela, outros sofrem com ela. Pois, ao lado dessas inter-relações surgem políticas neoliberais<sup>3</sup> que visam à assimilação, ao acúmulo de riquezas e à produção desenfreada. Somando-se ainda, a complexidade dos sistemas sociais que vão além dos mercados e a importâncias dos meios de comunicação.

A poderosa mídia (TV, internet, redes sociais, jornais, revistas etc) que propaga discursos e práticas na sociedade neoliberal influencia ainda mais as identidades.

De acordo com Silva (2009) os discursos são amplamente utilizados, em diversas perspectivas de análise social, com variadas ênfases e conotações. Formalmente definido, o termo refere-se, em geral, a complexos verbais mais extensos do que a uma simples sentença. Focalizam-se, em geral, conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais como, por exemplo, o discurso da Ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso da Pedagogia, o discurso da sala de aula. Nas perspectivas críticas, a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, a preocupação está nas conexões entre discurso e poder. No contexto da crítica pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social. Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais fala.

Foucault (1996) apresenta a hipótese de que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por

---

<sup>3</sup> Políticas neoliberais são um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. O neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos e etc. O neoliberalismo é bastante criticado, pois muitos acreditam que a economia neoliberal só beneficia as grandes potências econômicas e as empresas multinacionais, que países pobres ou em processo de desenvolvimento acabam sofrendo com os resultados de uma política neoliberal, causando o desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional.

certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, e esquivar da sua pesada e temível materialidade, afirmando o caráter excludente da sociedade atual através dos seus procedimentos.

Dessa maneira, acredita-se que o discurso fabrica, molda, constrói, manipula, regula e conduz as representações e os significados que forjam as múltiplas identidades na sociedade pós-moderna e influência os caminhos da educação e da escola.

De acordo com essas ideias, e a proliferação dos diversos discursos, a Educação não é incluída no campo social e político e sim tratada de forma específica dentro do mercado de capital mundial com base na: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, e produtividade. Assim, alguns dos problemas econômicos, sociais, culturais e políticos abordados pela Educação são muitas vezes transformados em problemas administrativos e técnicos. Portanto, a instituição/escola passa a ser uma grande empresa e precisa competir com os concorrentes educacionais. O aluno passa a ser um mero consumidor do ensino, enquanto o professor fica conhecido como um funcionário treinado para capacitar os seus alunos a se integrarem no mercado de trabalho.

Portanto, essas correntes, discursos e a própria globalização são abordados porque trazem influências relevantes aos sujeitos e a todo processo educacional.

A globalização produz aproximações e afastamentos culturais gerando os motivos para os encontros oriundos das desigualdades, assim como, a busca por novos espaços sociais. A globalização traz à tona novas identidades e sujeitos complexos. A lógica capitalista do mercado em escala mundial não integra os países e as pessoas de uma forma homogênea, apenas ressalta as diferenças prevalecendo, em determinados momentos, políticas neoliberais de mercado sem controle e sedentas de riquezas. Não houve e não há, por enquanto, a distribuição de riquezas como deveria acontecer com igualdade e equilíbrio (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

Na visão do citado autor, a globalização não pode restringir-se apenas à troca de bens e produtos. Ela deve criar laços de interdependência, relações pessoais, solidariedade, compartilhar projetos, resguardar o meio ambiente, direcionar para a compreensão dos povos e suas culturas e o respeito ao outro. De outra forma, continuará acentuando as desigualdades e trará cada vez mais conflitos à sociedade pós-moderna.

Esses encontros são frequentes nas diversas sociedades e grupos os quais clamam pelo espaço social, político, econômico e cultural, determinando assim, as resistências de diversas formas nos diversos setores do cenário internacional porque o mundo hoje é multicultural e transcende as fronteiras espaciais.

Segundo Gimeno Sacristán (2007), a racionalidade científico-tecnológica, na tentativa de dominar e governar o mundo físico e a aplicação da lógica econômica não pode por si só governar o mundo, dar sentido às nossas vidas, sustentar relações harmoniosas e preencher nossas aspirações de conhecer e de ser. As representações dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflitos, e as imagens que se elaboram com respeito aos demais devem ser consideradas. Ou seja, a globalização implica em uma expansão complexa com traços culturais, formas de expressão, economias, tradições e desenvolvimento.

Há países, grupos e pessoas que se globalizam ao custo de anular e obscurecer as próprias singularidades determinado as exclusões nos vários setores da sociedade. A globalização é uma onda expansiva que inunda, coloniza, transforma e unifica o mundo, partindo de um ponto de origem do qual se coloniza a quem se alcança. Tal colonização<sup>4</sup> se realiza através da imposição de valores, crenças, padrões e monoculturas.

Hoje, o mundo está mais multicultural e rompeu barreiras antes não alcançadas. A transitoriedade é muito maior e mais rápida com o advento das multimídias que circulam pelo mundo. As Fronteiras culturais são borradas constantemente no cenário social e deste modo, a enxurrada de pressões atinge também o espaço escolar, já que é um dos locais em que se formam as identidades.

---

<sup>4</sup> Colonização. Conceito usado nas teorias pós-críticas para designar o apagamento da cultura e assimilação da cultura dominante.

## **1.2. Teorização Cultural**

### **1.2.1 A Importância da Cultura como centro das ações sociais**

O papel da cultura nos aspectos da vida social a partir da metade do século XX tornou-se um campo vasto de análise e interpretação, pois tem como ponto de apoio as ações sociais. O ser humano cria e interpreta práticas que por sua vez interagem com o meio social trazendo significados as coisas, códigos, organizações e regulações das suas condutas um em relação aos outros. Esses sistemas ou códigos dão sentido às ações sociais e permitem interpretar significativamente as ações alheias, e em conjunto tornam-se uma referência e delimitam os campos em culturas.

Assim, segundo Hall (2003), toda ação social é cultural, pois todas as práticas expressam ou comunicam um significado, logo são práticas de significação. Ao mesmo tempo em que a cultura tem assumido uma função de importância, sem igual, no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade pós-moderna, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Por sua vez, os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular tem se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação.

Na sociedade, a mídia torna-se um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes através da veiculação da informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima, marketing de produtos e ideias. Surge desta maneira um mercado “global” que mobiliza grande parte das relações sociais e das vidas das pessoas.

Segundo Hall (1997), anteriormente os investimentos eram feitos para a indústria pesada através das suas matérias-primas (carvão, ferro, aço, produtos agrícolas etc). Agora se investe nos sistemas neurais do futuro, que são as tecnologias da informação. Estes são os novos “sistemas nervosos” que enredam em uma teia as sociedades com histórias distintas, os diferentes modos de vida, que se encontram em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É, especialmente, aqui, que as revoluções da cultura, a nível global, causam impacto nos modos de viver, no sentido que as pessoas dão à vida, sobre as suas aspirações para o futuro, sobre a “cultura” num sentido mais local.

Em nível global, as revoluções da cultura trazem novos modos de viver e conseqüentemente novas aspirações relacionando outros significados sobre as culturas. Assim, também institui uma tendência a uma homogeneização cultural massacrante e perversa. Essas novas tecnologias possibilitam e introduzem novos modos de viver aos sujeitos que são invadidos por diversos aspectos desencadeando reações antagônicas e plurais entre os sujeitos.

Segundo Hall (1997), este é o novo poder e o crescimento dos grupos de comunicação que impulsionam o mercado global para uma transmissão de um conjunto de produtos culturais padronizados e estandarizados com tecnologias muitas vezes ocidentais. Porém, a homogeneização desses produtos nem sempre tem um caráter uniforme e regular, pois trazem resistências e processos muito mais complexos para as ações sociais. Esta teia de relações traduz-se no conceito da “geometria do poder” possibilitando essas irregularidades e trazendo profundas contradições culturais. As ações sociais, como já foram salientadas não são tão exatas e regulares diante da complexidade das sociedades.

Hall (2003) pontua que a cultura global produz simultaneamente novas identidades globais e conseqüentemente novas identidades locais. Neste novo cenário cultural, engana-se quem achar que existirá uma destruição do velho pelo novo. Mas se criarem novas alternativas híbridas, isto é, o entrelaçamento de culturas de uma forma diferente e cambiante que tem o nome de hibridismo cultural.

Esse hibridismo<sup>5</sup> cultural trata do cruzamento de culturas e elementos diferentes que permutam características e significados num avanço de fronteiras. As fronteiras são espaços físicos ou conceituais que são ultrapassados e borrados através das relações sociais. Essas novas identidades globais ou locais transitam na contramão da cultura homogeneizadora.

A cultura tornou-se um elemento dinâmico no novo milênio e prevalecem-se as lutas pelo poder no campo simbólico e discursivo, ao invés de tomar simplesmente uma forma física e compulsiva. Novamente menciona-se a “geometria do poder” diante da

---

<sup>5</sup> Hibridismo. No contexto da teoria pós-estruturalista e da teoria pós-colonialista é a tendência dos grupos e das identidades culturais de se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados. Por sua ambigüidade e impureza, o hibridismo é celebrado e estimulado como algo desejável. Está relacionado a termos que, de forma singular, destacam o caráter fluído, instável e impuro da formação da identidade cultural. (SILVA, 2000, p 67).

teia de relações sociais e a globalização como um fenômeno complexo de mudanças culturais e de transformações. As novas relações do mundo globalizado trazem alterações substanciais aos padrões e tradições do passado.

Portanto, nos dias de hoje, a cultura pode ser entendida como um campo extremamente dinâmico e imprevisível que traz repercussões tanto positivas quanto negativas aos meios sociais. Além do mais, os meios midiáticos influenciam diversas situações e trazem consequências numa avalanche sem controle para a vida cotidiana das pessoas.

Segundo Woodward (2009), o próprio ritmo e a irregularidade da mudança cultural global produzem, com frequência, suas próprias resistências que podem, certamente, ser positivas, mas, muitas vezes, são reações defensivas negativas, contrárias à cultura global e representam fortes tendências a “fechamento”. Esses fatores não podem, no entanto, negar por completo a escala de transformações nas relações globais constituída pela revolução cultural e da informação.

### **1.2.2 A cultura e a sua dimensão epistemológica**

No século XX, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura”, que antes era colocada em segundo plano, e agora está alçada ao centro das discussões para se tentar entender a avalanche de transformações nas esferas econômicas, industriais, sociais e políticas. Assim, o pensamento mudou bastante com a relação à noção de cultura. Nas ciências humanas e sociais atribui-se um peso muito maior ao tema, pois, a cultura passou a ser vista como constitutiva das relações sociais.

Esta é uma total mudança de paradigma nas ciências sociais e humanas que se iniciou com o movimento chamado: “Virada Cultural”. Este movimento começou com a mudança de atitudes com relação à área da linguagem. O movimento enfatiza a linguagem como sendo um termo geral para as práticas de representação e toma uma posição privilegiada na construção e circulação dos significados.

Segundo Silva (2000), o pós-estruturalismo, é o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos

pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva.

Peters (2000) assevera que o pós-estruturalismo vem romper com as amarras dos sistemas fechados e enquadrados. Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análises (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequências dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (a leitura, a escrita, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica).

Autores pós-estruturalistas apontam a linguagem como constituinte dos fatos, isto é, um sistema de significação. O significado surge não das coisas ou objetos em si, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. Deste modo, os discursos são práticas de significação que delimitam os objetos.

Uma pedra numa comunidade indígena pode ter a conotação de objeto para acender uma fogueira, em uma metrópole pode ter o significado de matéria-prima para construir uma casa, e em um museu pode ser uma obra de arte. Portanto, este artefato cultural é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório, porém, não se nega que a mesma tenha existência material, mas, pode-se dizer que o seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo.

A “Virada Cultural” trouxe uma nova atitude em relação à linguagem e considerou a cultura como a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que favorecem uma linguagem para se poder falar sobre um assunto, e também, é uma forma de se produzir um determinado tipo singular de conhecimento.

De acordo com Hall (1997) a quebra de paradigma ocorrida com a “Virada Cultural” amplia a compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Enfoca-se que os processos econômico e social, por dependerem dos significados e terem consequências em nossa maneira de viver e que constituem as identidades, também tem que ser compreendidos como práticas culturais, ou seja, como práticas

discursivas. O movimento reconfigura elementos da sociologia com foco na linguagem e na cultura como área preponderante e não simplesmente como aquela linguagem que servia de elemento de integração para o restante do sistema social.

Silva (2009) destaca a importância desse momento e a relevância da ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos a partir dos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva.

### **1.2.3 As transformações da vida local e cotidiana a partir da “Virada Cultural”**

Segundo Hall (1997), a partir da “virada cultural” percebe-se claramente as transformações nos modos de vida das pessoas comuns. Transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana como: o declínio do trabalho na indústria, o crescimento dos serviços, a avalanche de produtos industrializados, o consumo desenfreado, a mulher nas relações trabalhistas, a nova articulação das famílias, as diferenças entre as gerações, o declínio do casamento numa época de incremento do divórcio, o envelhecimento da população, a perda do poder da igreja, entre outras. Estes são os deslocamentos e transformações das culturas do cotidiano que afetam substancialmente as relações sociais. Em contrapartida, há também mudanças na vida local e no cotidiano que foram precipitadas pela cultura. O ritmo da mudança é bastante desigual nas diferentes localidades geográficas, porém, são raros os lugares que estão fora do alcance dessas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos.

Segundo Hall (1997) a cultura está no centro das relações sociais porque penetra em cada recanto da vida contemporânea através das diversas mídias. Ela media tudo e está presente nas vozes e imagens que chegam a todo o momento nas relações dos espaços sociais. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado pelo consumo, pela produção, pela competição, pelas tendências e pelos modismos mundiais.

Assim, a cultura constrói e desconstrói<sup>6</sup> a mecânica da própria formação da identidade penetrando, transcendendo e colaborando com as novas identidades globais e locais do cenário mundial. “O mundo está conectado”. Este é o slogan das ações midiáticas. Contudo, é essa cultura que devassa o interior dos cidadãos através da proliferação de instrumentos de vigilância como as câmeras e monitores, as pesquisas sobre consumo, hábitos e modos de viver, os cartões de crédito. Estes são artefatos e artimanhas culturais capazes de manter sobre controle e regulação uma população inteira. Esta é a cultura de massa na contemporaneidade que é delineada por processos de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância: o que alguns têm denominado “o governo pela cultura”. Sendo assim, a cultura não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se, tem que ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior.

Na opinião de Hall (1997), este campo necessita de mais estudos, pois estabelece impactos tanto na vida interior do cidadão (microcosmo) quanto no meio social (macrocosmo). As identidades são formadas através desses processos de significação. O que se denomina identidade poderia ser conceituado como sendo as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que se adota e procura-se viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências particulares, como sujeitos individuais. Em síntese, as identidades são formadas culturalmente. Isto, de todo modo, é o que significa dizer que se devem pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que se posicionem no interior das definições que os discursos culturais fornecem ou que se subjetivam. Isto é, as identidades são formadas culturalmente através dos processos discursivos e são carregadas de representações.

---

<sup>6</sup> Desconstruir: com base no filósofo e linguísta Jacques Derrida o sentido proposto de desconstruir não tem o sentido de destruição, mas da desmontagem das partes que constituíram os conhecimentos que sustentam as práticas sociais, reconhecendo as formas de regulação pelas quais as verdades foram estabelecidas e se tornaram hegemônicas, validaram certos modos de ser, pensar e agir e negaram outros (SILVA, 2000).

#### 1.2.4. Estudos Culturais

A partir da “Virada Cultural” surge um movimento na década de 60, no Reino Unido e na França, determinando um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como o conceito central – os “Estudos Culturais” – que começou a tomar forma, estimulado em parte pela fundação de um centro de pesquisa de pós-graduação, o centro de estudos culturais contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Desta maneira, a propagação dos Estudos Culturais, pelo mundo, trouxe uma expansão da cultura e de toda a sua complexidade através das instituições e das diversas práticas. Atualmente, discute-se muito a cultura das corporações, a cultura do trabalho, a cultura da masculinidade e da feminilidade, a cultura da família, a cultura do corpo (corporeidade), a cultura da regulação, a cultura do consumo.

Esse fato sugere que cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas, sua própria cultura. Esta é a dimensão cultural e suas relações complexas e cambiantes no meio social. Contudo, isto não quer dizer que tudo seja cultura, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado, conseqüentemente, a cultura é uma das condições constitutivas de existência desta prática e vê que toda a prática social tem uma dimensão cultural.

Os Estudos Culturais fundamentam-se como um campo de pesquisa sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São também, estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas.

Segundo Silva (2007), os Estudos Culturais podem fundamentar as ações pedagógicas comprometidas com a construção de uma escola democrática e igualitária fundada na convivência entre múltiplas identidades culturais e sociais. Mas, para que isso aconteça é necessário questionar as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, indivíduos sem propriedades, diferentes aparências físicas e fora dos padrões estereotipados, formas de orientação sexual e contra as etnias e as diversas raças que em outros momentos não conviviam no ambiente escolar.

Silva (2007) pontua também o envolvimento explicitamente político dos Estudos Culturais em detrimento de disciplinas acadêmicas tradicionais e que a escola é um

espaço fértil para esse processo. O autor salienta que as análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

### **1.2.5. Multiculturalismo crítico**

O multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido a tona nos debates atuais por causa das diversas transformações sociais intensificadas pelo fenômeno da globalização. Hoje em dia a sociedade está constituída de identidades plurais em vários locais do planeta com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, preferências sexuais, de idade, de deficiência etc.

Segundo Silva (2000), multiculturalismo é o movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados — como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo — para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários. Mais criticamente, entretanto, também pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países metropolitanos da antiga ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias.

O debate atual sobre o multiculturalismo compreende um conjunto de posições diversas, identificadas e descritas por McLaren (1997) e incorporadas por Kincheloe e Steinberg (1999) como: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência. A tendência do multiculturalismo conservador ou monoculturalismo adota princípios do darwinismo social, privilegiando a assimilação cultural como mecanismo de integração. Essa tendência reforça a inferioridade cultural dos diversos grupos étnicos e defende a assimilação das práticas culturais diferentes, pelas representações dominantes da cultura branca.

Outra vertente é a do multiculturalismo humanista liberal que preconiza a igualdade entre os seres humanos, pois, em função de diferentes histórias e condições, é de se esperar certa diversidade cultural, não sendo concebida qualquer superioridade de uma com relação à outra. No discurso do multiculturalismo humanista liberal, o indivíduo conquista seu espaço de acordo com seu próprio mérito e, portanto, as posições alcançadas no âmbito social dependem da educação e competência de cada um. O questionamento da visão liberal consiste no julgamento de que as diferenças nas sociedades ocidentais sejam simplesmente atribuídas à ausência de oportunidades sociais e educacionais, e não devido à privação cultural daqueles que historicamente viram perpetuadas suas condições de opressão.

Outra versão do multiculturalismo é o liberal de esquerda ou essencialista de esquerda que diverge do anterior por enfatizar a diferença cultural. Aqui, a diferença é normalmente associada a um passado histórico de autenticidade cultural na qual se desenvolveu a essência de uma determinada identidade, essência que supera as forças históricas, do contexto social e do poder. Tanto McLaren (1997) quanto Kincheloe e Steinbeg (1999), rejeitam o tratamento a-histórico e descontextualizado cultural e politicamente que ambas as tendências liberais conferem à diversidade. Tal como se a diversidade fosse evidente por si mesma, com autonomia diante da história, cultura e poder que envolvem todas as relações sociais.

Em suma, os autores acima mencionados abandonam ambas as perspectivas porque, mesmo imersas num discurso de reforma, não conseguem avançar para um projeto de transformação social. Já a tendência do multiculturalismo crítico, discutida também por Canen (2000), trata de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exotéricos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no âmbito das sociedades desiguais e excludentes. Finalmente, após a análise das diversas correntes do multiculturalismo e incorporando os elementos apresentados pela tendência anterior, McLaren (2000a) propõe uma perspectiva própria: o multiculturalismo revolucionário.

Segundo o autor, o multiculturalismo revolucionário busca, além do reconhecimento das identidades plurais, analisar de que modo a sociedade, através de seus próprios mecanismos de desenvolvimento e de fabricação da desigualdade induzida pelo capitalismo, atua na produção, manutenção e segregação das diferenças. Em

síntese, o multiculturalismo revolucionário milita franca e abertamente para que os oprimidos se libertem do emaranhado de significados que vão criando e recriando identidades subalternizadas e denuncia as relações de poder pulverizadas nas variadas instâncias sociais, dentre elas, a escola. Assim, percebe-se a influencia de todo esse emaranhado de situações e relações que o fenômeno da globalização traz para dentro do espaço escolar.

Candau (2010) nomeia o multiculturalismo crítico de intercultural e defende a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

A educação de ontem não é a mesma da de hoje. As transformações são gigantescas tanto nos aspectos estruturais como nas identidades dos seus sujeitos. Anteriormente a escola tinha uma quantidade menor de alunos, as relações no mercado de trabalho seguiam outras regras, as instituições eram diferentes, pois, eram idealizadas e construídas com base naquela realidade, a pluralidade cultural não aparecia, era silenciada, também havia uma quantidade menor de alunos que frequentavam a escola e terminavam os ciclos, os conteúdos eram monoculturais e voltados para uma elite, a formação dos professores era feita de outra maneira.

Candau (2010) enfatiza que se a cultura escolar é, em geral, marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, tornamos as diferenças invisíveis, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. Dessa maneira, a autora propõe alguns elementos que considera importantes para que seja possível caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural. São eles:

- a) Reconhecer nossas identidades culturais;
- b) Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar;
- c) Identificar nossas representações dos “outros”;
- d) Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Candau (2010) proclama que os educadores e educadoras sejam chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. As relações entre o cotidiano escolar e o cultural(s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e é pouco trabalhada nas escolas.

Então, a autora considera que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um lócus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional. Portanto, reforçamos o caráter relevante da pesquisa em questão para elucidar a constituição identitária do docente atento à diversidade cultural.

### **1.2.6 A construção da identidade e da diferença**

A questão da identidade e da diferença está, hoje, no centro da teoria social e da prática política. Esta questão, tão complexa na pós-modernidade, é chamada por alguns autores de política da identidade<sup>7</sup>, pois abarca as relações de poder instaladas nos diversos locais e com os diversos sujeitos. As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença.

Hall (1997) afirma também que as identidades são construídas e desconstruídas a partir das representações e dos significados dos sistemas simbólicos elaborados nos meios sociais. Um determinado artefato cultural com seus sistemas simbólicos pode tanto aproximar quanto distanciar as identidades relacionadas a esses locais ou situações. Dessa maneira, a construção da identidade nas diversas culturas tem um caráter tanto simbólico quanto social. E é através dos discursos sociais e midiáticos que

---

<sup>7</sup>Política de identidade. Conjunto das atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas.

as identidades são forjadas, intensificadas, marcadas, excluídas, rejeitadas e hibridizadas.

Assim, os sujeitos são interpelados constantemente nos meios sociais por essas representações e significados, sendo invadidos por conceitos, discursos, visões de mundo, conduções e regulações<sup>8</sup>. Porém, a partir do momento em que estes sujeitos não compartilham os mesmos significados determinados, eles são impelidos a serem os diferentes naquele determinado momento e local e mais adiante em outras relações podem traduzir identificações e aproximações. O jogo entre identidade e diferença perpassa momentos de instabilidades radicais, como por exemplo, na guerra entre Croatas e Sérvios ou como em momentos mais sutis entre mãe e filho em que as relações de poder são mais brandas ou não. A todo o momento surgem as relações de poder diante das representações dos sujeitos.

Silva (2009) destaca bem essa complexidade, pois, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa neste caso, dizer: ‘essa é a “identidade”, a “identidade é isso”’.

Por isso, a identidade é, assim, marcada pela diferença. É o outro lado da moeda que mantém a complexidade das relações, e está sempre ao lado, designando o que é idêntico, igual e o que é diferente ou anormal ou o outro, o que pertence ao grupo ou não, o que é nacional e o que é estrangeiro.

Contudo, essa marcação da diferença não deixa de ter seus problemas no meio social, não é algo homogêneo e tranquilo, pois, estabelece espaço, território e fronteiras, intensifica as relações idênticas e as estranhas são rechaçadas, mantém a inclusão assim como a exclusão do outro. A diferença garante a identidade do semelhante, mas também repele o estranho que não esteja associado àquelas características ou significados similares. Logo, a identidade está em constante construção e cercada por situações de estranhamento também.

---

<sup>8</sup> Regulação: Termo utilizado, no sentido de controle ou governo da conduta por meio de regras.

Silva (2009) alerta que é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. Com isso, percebe-se a influência dos meios de comunicação e das mídias em geral que lançam discursos e representações, a todo o momento, conduzindo posturas e visões de mundo.

É essa mesma concepção de identidade que inspira o presente estudo quando buscamos compreender como se deu o processo de construção identitária do professor de Educação Física atento à diversidade cultural, ou seja, uma identidade docente democrática. Trata-se do sujeito que está preocupado com o diferente no espaço escolar e que age para entender as relações que produzem com as pessoas estranhas. Estranhas no andar, nas roupas, na linguagem, na visão de mundo, nos costumes e nas práticas corporais que produzem ou reproduzem.

Woodward (2009), ao analisar a construção da identidade e da diferença, ressalta como exemplo os conflitos da antiga Iugoslávia entre Sérvios e Croatas. Trata-se de uma história sobre a guerra e o conflito, desenrolado em um cenário de turbulência social e política. Trata-se também de uma história sobre identidades. Nesse cenário mostram-se duas identidades diferentes, dependentes de duas posições nacionais separadas, a dos Sérvios e a dos Croatas, que são vistos, aqui, como dois povos claramente identificáveis. Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.

Ainda de acordo com Woodward (2009), na base da discussão sobre essas questões está a tensão entre perspectivas essencialistas e não-essencialistas sobre identidade. Questões que norteiam e tentam explicar a complexidade da produção da identidade. Dois focos e duas visões distintas. Uma definição essencialista da identidade “sérvia” sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os sérvios partilham e que não se altera ao longo do tempo, algo que é fixo e imutável. Uma outra definição, não-essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas, tanto entre os próprios sérvios quanto entre os sérvios e outros grupos étnicos. Uma definição não-essencialista prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um “sérvio” têm mudado ao longo dos séculos. Ao afirmar a primazia de uma identidade – por exemplo, a do sérvio – parece necessário não apenas colocá-la em oposição a outra identidade que

é, então, desvalorizada, mas também reivindicar alguma identidade sérvia “verdadeira”, autêntica, que teria permanecido igual ao longo do tempo.

Segundo Woodward (2009), é necessário analisar as explicações que possam esclarecer os conceitos centrais envolvidos nessa discussão, bem como um quadro teórico que possa nos dar uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade. A autora coloca a importância dos conceitos e a divisão em suas diferentes dimensões. Aponta que a identidade traz reivindicações essencialistas sobre a quem pertence a um determinado grupo identitário nas quais a identidade é vista como fixa e imutável. Porém, questiona a ideia da identidade fixa, imutável e fechada.

Concordando com Hall (2009), para quem a identidade é transitória, construída e reconstruída a todo o momento por uma série de relações e situações presentes no dia a dia do sujeito, Woodward (2009) salienta que essas reivindicações essencialistas estão baseadas na natureza; por exemplo, em algumas versões da identidade étnica, na “raça” e nas relações de parentesco. Ou em versões essencialistas da história e do passado, nas quais a história é construída ou representada como uma verdade imutável. Ressalta também, que a identidade é relacional e a diferença segue por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (roupas, hábitos, costumes, culturas...).

A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais. O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades.

Woodward (2009) define a marcação simbólica como um meio pelo qual se dá sentido às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais, e que a conceitualização da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas.

No exemplo citado, a divisão entre sérvios e croatas se dá com base na oposição, visto que questionam a verdadeira identidade nacional com várias definições.

No caso, a identidade nacional é o centro das questões, mas, podem surgir outras diferenças camufladas nessas relações de amor e ódio que afloram entre eles. Por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e de gênero que perpassam o processo.

Woodward (2009) destaca que uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não-essencialismo. Ela vai contra a hipótese da naturalização das identidades que focam suas ações nos campos da história ou da biologia. Não concorda com a ideia de que o sujeito é assim porque nasceu dessa maneira e não pode mudar suas definições e posturas de mundo, mas reforça a construção social da identidade.

Na lógica do essencialismo, não se leva em consideração as relações sociais, simbólicas, dialógicas que permeiam os sujeitos. Indo mais fundo nas discussões, Hall (1997) destaca a importância de analisar a relação entre culturas e significados. Salienta que só podemos compreender os significados envolvidos nos sistemas de representação se tivermos alguma ideia sobre quais posições de sujeitos eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. Segundo Hall (1997), entender a centralidade da cultura nessas relações se torna vital para dissecar o processo de produção das identidades nos tempos pós-modernos.

Woodward (2009) ressalta que a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos e o que podemos nos tornar. Por isso, a representação é compreendida como um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas nos diversos sistemas simbólicos.

Contudo, isso não quer dizer que essas relações sejam tranquilas e lineares. Há contestações no modo de entender e perpetuar os significados que são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, por diferentes sujeitos e em diferentes locais da sociedade.

Woodward (2009) alerta que todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis.

Silva (2009) argumenta que a identidade e a diferença estão sujeitas a vetores de força, indicando uma estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas. A identidade e a diferença não são inocentes. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A

identidade está sempre ligada a uma forte separação. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. Portanto, as posições de sujeito são marcadas por essas relações de poder.

Silva (2009) destaca que as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino e feminino, branco e preto, heterossexual e homossexual. Questionar a identidade e a diferença significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Fixar uma determinada identidade como a normal é uma das formas privilegiadas de hierarquizar as identidades e diferenças. A normatização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normatizar significa eleger, arbitrariamente, uma identidade específica como o parâmetro de avaliação das outras identidades. Silva (2009) alerta que normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Além do mais, diante de uma gama muito maior de identidades possíveis, cresce a ideia de que hoje as identidades estão em crise devido ao contexto das transformações globais definidas como características da vida contemporânea (GIDDENS, 1990). Modernidade tardia ou pós-modernidade são termos para referir-se a esses momentos turbulentos da sociedade atual.

Woodward (2009) reforça que a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. A globalização traz à tona a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades com diferentes significados e representações, expondo-as aos impactos sociais. Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. Através da construção de sistemas classificatórios a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, algum grau de consenso sobre como classificar as coisas, a fim de manter alguma ordem social. Logo, esses sistemas partilhados de significação são o que se entende por “cultura”.

Através da aceleração da migração pelo mundo, por diversos fatores, surgiram novas identidades, tanto sobre o local/país de origem quanto sobre o local/país de destino. A migração trouxe identidades plurais nas diversas partes do mundo gerando

também, identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes turbulências e desigualdades. São as culturas diversificadas que vão se instalando pelo mundo, sendo assimiladas, excluídas, contestadas ou resistindo e questionando os sistemas. Por essa razão, diante da nova configuração mundial, diz-se que as identidades estão em crise, pois o sujeito é interpelado por muito mais significados, representações e processo simbólicos levando-o a fragmentação da sua identidade.

Segundo Woodward (2009), essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras. A autora define que este é um período histórico caracterizado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. O importante para nossos propósitos é reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de contextos.

Enquanto, nos anos 70 e 80, a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologias em conflitos, ela se caracteriza agora, mais provavelmente, pela competição e pelo conflito entre as diferentes identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo.

Hall (1997) também reforça a crise de identidade e aponta para a grande quantidade de marcadores sociais que interpelam os sujeitos. Desse fato deriva a preocupação da pesquisa com a construção da identidade do professor de Educação Física atento à diversidade cultural, haja vista a complexidade do objeto e o excesso de marcadores sociais que impactam também, o meio escolar.

Hall (1997) advoga que as identidades culturais são plurais porque os diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. A imensa gama de posicionamentos com diversas expectativas e restrições sociais leva as identidades a transitarem pelas diferentes esferas sociais na vida pós-moderna. A complexidade da vida pós-moderna exige que assumamos diferentes identidades que geram mal estar e trazem uma série de conflitos.

Woodward (2009) exemplifica essa situação com o conflito entre ser pai ou mãe e ao mesmo tempo ser um trabalhador assalariado. As demandas de uma escolha interferem com as demandas da outra e, com frequência, se contradizem. Para ser um “bom pai” ou uma “boa mãe”, devemos estar disponíveis para nossos filhos, satisfazendo suas necessidades, mas, nosso empregador também pode exigir nosso total comprometimento. A necessidade de ir a uma reunião de pais na escola do filho ou da

filha pode entrar em conflito com a exigência de nosso empregador para que trabalhem até mais tarde. São as novas e conturbadas exigências que interpelam os sujeitos na pós-modernidade. Isto é, as várias identidades que um sujeito precisa ter e ao mesmo tempo poder transitar por elas.

Segundo Althusser (1971), interpelação é o termo utilizado para explicar a forma pela qual os sujeitos, ao se reconhecerem como tais são recrutados para ocupar certas posições. O autor vai mais além quando enfatiza e questiona o papel da ideologia na reprodução das relações sociais, destacando os rituais e as práticas institucionais que estão envolvidos no processo. Ele concebe as ideologias como sistemas de representação, fazendo uma complexa análise sobre como os processos ideológicos funcionam e como os sujeitos são recrutados pelas ideologias. Mostrando, também, como a subjetividade se instala no processo. Para o autor, o sujeito não é a mesma coisa que a pessoa humana, mas uma categoria simbolicamente construída. Esse processo de interpelação nomeia e, ao mesmo tempo, posiciona o sujeito que é, assim, reconhecido e produzido por meio de práticas e processos simbólicos.

Hall (1997) vai mais longe ao afirmar que a identidade e a diferença são interdependentes e partilham do resultado de atos de criação linguística, isto é, os discursos que circulam pelos meios sociais e culturais. Os discursos que validam ou não certas situações, posturas, comportamentos e padrões. O autor enaltece a interdependência dos resultados de atos de criação linguística, que permeiam as identidades, porque reforça que não são simplesmente elementos da natureza, essencializados, prontos, como alguns autores postulam, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm sim, uma complexidade muito maior na pós-modernidade por serem ativamente produzidas. Elas constituem um mundo extremamente multicultural e socialmente turbulento.

A identidade é fruto de um processo discursivo, constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzam ou influenciem seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito. Por assim dizer, compreende-se a identidade como um conjunto de

características pelas quais os grupos se definem como grupos ou marcam, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são.

Hall (2003) explica que as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. As identidades se transformam na medida em que o sujeito percorre diversos caminhos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Mais uma vez, reforça-se a ideia do processo de produção da identidade como algo fluido, mutável, cambiante e não linear.

De acordo com Silva (2009), o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, estão os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É Este é um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais a produção da identidade se sustenta. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Silva (2009) postula que a teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la, quanto aqueles que impedem sua fixação. Têm sido analisadas, assim, as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, as identidades raciais e étnicas.

Uma primeira análise sobre identidade do professor de EF expõe a complexidade do assunto e como essa identidade foi sendo forjada, enaltecida, negada e excluída por meio de práticas e processos simbólicos que identificam o docente como um determinado sujeito. Há discursos que o colocam como atleta, uma pessoa que não fica doente, que cuida da saúde, faz atividades físicas, tem um corpo bonito e “sarado”, não fuma, alegre os alunos com suas atividades prazerosas, ensina esportes, é ativo, é o “cara” mais legal da escola, deixa jogar bola. Enfim, discursos prontos e estereotipados que circulam através de filmes, novelas, programas de televisão, redes sociais e internet, sala de professores, grupos de alunos e muito mais, fortalecendo e marcando a imagem do docente.

Agora, quando se pensa num professor de EF preocupado com a comunidade em que atua, alerta aos problemas sociais, busca o diálogo e a transparência das ações

pedagógicas, participa das questões políticas da escola, ouve os seus alunos e se preocupa com uma formação cidadã crítica e transformadora, é sensível à diversidade cultural e amplia os conhecimentos dos discentes, nos deparamos com um ser que foge à normalidade da área, o que o torna, diferente. Pois, aquelas concepções e posturas estão tão naturalizadas no cenário escolar, que se o professor de EF quiser romper com elas terá que iniciar um longo processo de negociação, contextualização e entendimento.

Silva (2009) aponta para as constantes lutas pela validação e negação de significados. É na inter-relação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. Já que os novos e velhos discursos estão em foco constantemente no meio social e muito mais, na escola, direcionando assim, para a luta pela validação ou não dos significados e das representações das identidades destacadas no parágrafo anterior.

Por conseguinte, Silva (2009) considera crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

Assim, para a pesquisa em questão, reforça-se a importância de estudar a construção da identidade desse docente atento à diversidade cultural que traz representações e significados para os discentes e todos os outros sujeitos do meio escolar, já que, pelo percurso do texto percebemos a complexidade e a ousadia da pesquisa quanto à identidade, a diferença e a teorização multicultural.

### **1.3 A educação e a diversidade cultural**

Os conflitos raciais de base cultural entre religiões e comunidades linguísticas, em todo o mundo, são exemplos de confrontações provocadas pela aproximação espacial desses sujeitos, que buscam conquistar um lugar no cenário mundial. Esses conflitos acontecem de forma pacífica, voluntária ou por aproximações forçadas, impostas e agressivas, em função de certos interesses, de comunidades e países que se inter-relacionam amigavelmente com intuito de alcançar um desenvolvimento bilateral

sem apagar as características culturais. O que se busca é o entendimento e o reconhecimento da cultura do outro sem objetivos destrutivos. Não se concebe o fato de ocorrer uma imposição cultural ou colonização através de uma cultura hegemônica e superior. Isso significa a possibilidade de se enriquecer com o alheio, de revisar e relativizar o próprio, adquirir novas capacidades e, estímulos que complementam e melhoram a própria cultura.

Para Gimeno Sacristán (2007), se o contato cultural tiver um caráter massivo, imposto, forçado, compulsivo ou traumático poderá provocar alterações da identidade das pessoas, insegurança e submissão, o que se traduz em uma globalização moralmente negativa e que sufoca o sistema educacional. Os conflitos chegam às escolas provenientes do cenário social, são produzidos pela sociedade e transpassam para o meio escolar. Segundo Hall (1997), a instituição/escola é um território de lutas e resistências baseadas nas relações de poder.

Na visão de Gimeno Sacristán (2007) a multiculturalidade é um desafio que deve ser abordado em caráter de urgência no âmbito escolar. Esse autor considera que a educação deve ter um projeto democrático e justo no cenário globalizado, já que as instituições educativas estão entre as vítimas da dinâmica sem limites da globalização.

Assim, achamos necessário adequarmos as influências globalizantes no meio escolar como benefício para todos e não tendo como objetivo principal o consumo desenfreado de informações e produtos. Essas novas condições sociais precisam ser equilibradas no âmbito escolar, pois, os alunos estão socializados nesse mundo, isto é, através da sociedade da informação mediante a internet e as mídias de uma forma geral o aluno traz para o território escolar essa diversidade cultural. Negar a bagagem cultural do aluno é rumar para conflitos e situações de insucesso.

A sociedade movida pelo antagonismo entre diversas forças, representações e relações, não pode se desligar de outras condições sociais, políticas e culturais traduzidas nas desigualdades entre indivíduos, grupos e países mediante a desregulamentação dos mercados, a hegemonia do neoliberalismo, o enfraquecimento das democracias, o fortalecimento do conservadorismo, a desvalorização do papel do Estado e as discriminações por gênero, cultura, línguas, etnia, religião etc.

Gimeno Sacristán (2007) ainda ressalta que a sociedade da informação mantém políticas neoliberais em primeiro plano para socorrer o sistema educacional. Ouve-se com frequência que a educação está em colapso e que não desempenha mais o seu

papel. Os discursos alternam as responsabilidades: ora o professor está desqualificado para o exercício da profissão, ora o aluno é rebelde, mal educado, com problemas familiares ou que não se desconecta da internet. Porém, o sistema educacional por si só não é questionado. Suas políticas, seus investimentos em infraestrutura, as formações docentes etc.

O autor pontua que a sociedade sofreu mudanças, como um todo, entretanto a escola permaneceu num patamar diferente de desenvolvimento. As políticas, estratégias e ferramentas continuam as mesmas ressaltando apenas a parte material e estrutural. Estabelecem-se modelos educacionais sem perceber e analisar a verdadeira demanda de uma determinada realidade. Há correntes dominantes que buscam a sociedade da informação para propagar e dominar o conhecimento, para convertê-lo em fontes de riqueza e de transformação das atividades produtivas. As informações e seus canais são utilizados com fins econômicos e de trabalho. Essa sociedade eleva o conhecimento à categoria de valor produtivo e impõe mais competitividade ao cenário mundial. Todos esses aspectos, objetivos, situações e relações pressionam o ambiente escolar e produzem novas identidades.

Segundo Candau (2010), enquanto as novas identidades e a diversidade cultural forem um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas haverá a produção e reprodução das desigualdades. Uma prática pedagógica atenta à diversidade cultural requer o princípio da igualdade de oportunidades para todos os alunos, pautada no diálogo e que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas.

Trata-se de uma política da diferença que nos dias de hoje se faz essencial. Ao perceber, entender e conviver com o outro com suas diferenças e seus atributos, estabelecem-se novas relações. Ainda mais no espaço formativo escolar com múltiplas identidades em constituição. Relações que, em determinados momentos, não são tranquilas e simples, mas, são complexas e desestabilizadoras.

Pérez Gómez (2001) compreende a escola como um espaço ecológico de cruzamentos de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instâncias de socialização, lhe confere uma identidade e uma relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Gimeno Sacristán (2007) aponta a complexidade do assunto quando se trata da diversidade cultural e ressalta que na modernidade a diversidade foi abordada de duas formas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-a” em categorias fora da “normalidade” dominante. Afirma que existem tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Desta maneira, estas instituições modernas buscam a monocultura para estender os domínios do poder a determinados sujeitos.

Hall (2005) também destaca essa ideia ao apontar, que no interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em cujos termos todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas, denotando uma forte tendência ao fenômeno da homogeneização cultural<sup>9</sup>. Isto é, manter a visão de cultura dominante e cultura dominada, de alta cultura e baixa cultura, de uma cultura ser melhor do que a outra e dessa maneira, a cultura teoricamente melhor passa a se sobrepor a outra.

Segundo Candau (2010), isto também acontece no meio escolar. A autora aborda o caráter homogeneizador e monocultural da escola que é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com isso e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. A autora vai mais longe ao considerar uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s), em que a escola, como espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, é atravessado por tensões e conflitos.

Assim, a análise de uma educação multicultural possibilita outro caminho pedagógico, pois, possibilitará marcar fronteiras e territórios com as propostas mais convencionais, já que possui como pilares a política da diferença, a multiplicidade cultural, a equidade social, a justiça curricular, a livre expressão através de ações democráticas e a inclusão social.

---

<sup>9</sup> Homogeneização cultural: significa a unificação cultural, que, na prática, é a imposição de uma cultura sobre outras expressões culturais. Quer dizer, moldar as culturas com igualdade de códigos e significados.

#### 1.4 A educação, a escola e a sociedade globalizada

Diante desse cenário, a sociedade globalizada obrigou a educação a se transformar. A globalização é um fenômeno que impulsionou o desenvolvimento econômico, porém, tumultuou as relações sociais e culturais gerando novas contradições e desencadeando novas configurações no terreno educacional.

Estas novas configurações referem-se a um novo horizonte para a educação, a escola e seus sujeitos<sup>10</sup> com suas representações e significados de mundo. Antes tínhamos uma escola que tentava homogeneizar, era monocultural. Hoje temos uma escola que procura reconhecer a heterogeneidade e valorizar o aspecto multicultural. Anteriormente pensava-se num sujeito único e universal, enquanto que hoje se pensa em um sujeito plural e deslocado. Quando se aborda a ideia de sujeitos nos referimos a todos que participam do processo educacional e não apenas os alunos e professores. Articulamos o processo educacional com múltiplos sujeitos desde a merendeira que se incumbe da alimentação e traz representações aos alunos e alunas até os diretores coordenadores que traçam o caminho da instituição educacional.

A ideia tratada neste estudo refere-se à visão pós-estruturalista de sujeitos que são complexos, singulares, descentrados, fragmentados, diversos nas suas realidades e instigantes no seu tratamento. Portanto, são pessoas relevantes no processo e que devem ser analisadas, questionadas e discutidas para assim, entendermos seus posicionamentos.

Anteriormente a escola tratava de um contingente muito menor de discentes e de grupos mais homogêneos em termos de classe social, nível econômico, cultural etc.

Atualmente, a escola abarca outro público, com outras características. Assim, percebemos outra configuração no meio escolar e que nos traz novas situações. A começar pelo ingresso dos alunos e alunas que não tinham acesso à escolarização por

---

<sup>10</sup> Sujeito: Na tradição da Filosofia ocidental, que culmina com Descartes e Kant na chamada “filosofia da consciência”, o conceito de “sujeito” é utilizado para expressar a ideia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação. De perspectivas variadas, Marx, Nietzsche, Heidegger e Freud fizeram uma crítica desta “teoria do sujeito”. Mais recentemente, esta noção de “sujeito” foi radicalmente questionada por Jacques Lacan, Jacques Derrida e Michel Foucault, entre outros. Na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault, por exemplo, o “sujeito” não passa de um efeito do discurso e do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na “morte do sujeito”. Na crítica educacional, o questionamento pós-estruturalista do “sujeito” é utilizado para problematizar o “sujeito” centrado, racional e autônomo que está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais como a educação humanista, por exemplo, ou quanto das pedagogias críticas como a educação libertadora.

questões econômicas e que agora entram no espaço escolar trazendo novos hábitos, novas leituras de mundo, outros costumes, outras crenças, enfim, diferentes representações e significados de mundo. Os diferentes começaram a transitar por espaços escolares que antes eram reservados aos semelhantes.

Na modernidade, lecionar para um grupo homogêneo era uma realidade, entretanto, na pós-modernidade lecionar para um grupo heterogêneo é outra realidade completamente diferente. Lecionar para alunos e alunas que tem o mesmo ponto de vista, as mesmas visões e mesmos hábitos, talvez, seja mais fácil. Ou se conduz melhor, com menos questionamentos! Porém, quando existem sujeitos que pensam de maneiras diferentes, tem costumes variados, saem do padrão estabelecido, usam outras roupas, falam de forma diferente e reivindicam outras questões, então estabelecemos o diferente, o outro, a diversidade, aquilo que não é idêntico.

Tradicionalmente, nas décadas passadas a escola tinha como ponto central a socialização e subjetivação dos sujeitos para a sociedade, entretanto, ao longo dos tempos foi se tornando um pilar estrutural da formação compulsória de massas para os jovens, desde a pré-escola até o segundo grau estendendo-se para a entrada no mercado de trabalho.

Porém, nos dias atuais, vivemos em outro momento da educação com novas responsabilidades, encaminhamentos e possibilidades. O mercado de trabalho apresenta novas configurações e possibilidades, no qual o docente tem outras obrigações, dificuldades e responsabilidades. Outrora, os docentes estavam acostumados com situações homogêneas, com sujeitos vindos das mesmas classes sociais, econômicas e culturais e atualmente se defrontam com questionamentos do processo educacional com relação à heterogeneidade que penetra no território<sup>11</sup> escolar. Afirmamos que este deve ser um momento rico para se reescrever a educação, de fundamentá-la em outras bases, de buscar outros caminhos pensando no coletivo, nas ações de igualdade e democracia.

Para Giroux (1995), os educadores não poderão ignorar, no século XXI, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes

---

<sup>11</sup> Território: todo e qualquer espaço social que perpassa as relações do sujeito.

devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso do que em qualquer outra época da história.

Entendemos que este é um momento de ruptura de padrões e formação de uma nova mentalidade educacional fugindo dos alicerces modernos de produção e consumo. Na chamada modernidade, os gestores da educação tinham pleno domínio do desenvolvimento escolar e agora, na pós-modernidade, com essas novas configurações, muitas situações pedagógicas fogem das suas rédeas.

A estruturação plena das etapas pedagógicas passa a ser abalada pela não estruturação. Some-se a esta situação, a formação dos docentes cheia de lacunas no trato do grande contingente de alunos de diferentes faixas etárias e com variados níveis de leitura de mundo que agora tem acesso ao espaço escolar. As instituições se tornam pequenas para acomodá-los, uma vez que a logística para tal público ficou saturada, as multiplicidades de culturas, maior quantidade de repetências etc. Essas lacunas, que antes eram antecipadas e enquadradas em fórmulas, já não são mais preenchidas. Não existe mais o pleno domínio das situações e é neste ponto que afirmamos a importância de se reescrever as bases educacionais.

Cabe ao processo educacional propiciar uma transformação cultural e política para os seus sujeitos, aproximando e entendendo as diversas e complexas relações de poder. Exige-se um olhar muito mais amplo que, por sua vez, favorece os entendimentos e as transformações sociais possibilitando que se perceba a realidade de uma forma que contemple todos os sujeitos (APPLE, 2006). O autor destaca que todos os acontecimentos e as experiências da vida cotidiana não podem ser compreendidos isoladamente. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam o meio social. As políticas de educação não se separam das políticas da sociedade, tanto umas quanto as outras, estão envoltas numa teia de relações de poder.

Todos esses fatos abalaram a assertiva da escola como sendo o único espaço de formação responsável pela educação completa das novas gerações. Enfim, há uma infundável quantidade de pressões e interrogações sobre o espaço escolar e conseqüentemente sobre os sujeitos que, se não se derem conta dessas relações, serão penalizados pelo fracasso social.

Gimeno Sacristán (2007) compreende dessa forma o cenário da educação da pós-modernidade afirmando que novos discursos estão surgindo e resistindo aos

desmandos que procuram seguir os pressupostos neoliberais de mercado, de homogeneização cultural, de condução e de regulação das comunidades. Novas ideias e novos caminhos estão sendo abertos nos meios sociais e prioritariamente na escola. A escola não é a única entidade que resolverá todos os problemas sociais, entretanto, certamente poderá trazer benefícios sociais caso possa entender que vivemos outros tempos.

Em consonância com os autores culturais, Green e Bigum (1995) enfatizam que a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais. Até o momento, entretanto, educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção. Um ponto importante nessa citação, mesmo sendo antiga, ressalta a variedade de locais sociais e a cultura de massa que trazem representações e significados para os nossos alunos e alunas.

A globalização desencadeou uma mudança substancial no meio cultural com a cultura de massa e a sua propagação através das tecnologias da informação.

Gimeno Sacristán (2007) enfatiza também que a tendência globalizadora atua em um contexto no qual operam outros fatores, como o neoliberalismo e suas políticas, a sociedade da informação que pulveriza discursos e representações, políticas de mercados voltadas para o acúmulo de capital e bens. O entrelaçamento de todas essas relações e mecanismos provoca transformações substanciais em pelo menos cinco eixos básicos: o papel do Estado, a estruturação da sociedade, o trabalho, a cultura e o indivíduo. Além de projetar necessidades e consequências para no sistema educacional, desses eixos brotam as políticas neoliberais que aumentam as desigualdades, mantendo as relações de produção e competitividade que os mercados globalizados exigem e objetivam altos níveis de eficiência.

Gimeno Sacristán (2007) salienta que essas políticas por si só migram do poder do Estado para a iniciativa privada que visa a formação de pessoas para suprir o mercado de trabalho, além disso, buscam alcançar metas e objetivos econômicos, avaliando e boicotando quem está fora do padrão estabelecido. Nessa lógica, a escola atende apenas às finalidades produtivas, monoculturais e excludentes, o que faz

acentuar desigualdades sociais. Todavia, para que a globalização e suas influências não sejam somente de mercados e capitais, é necessário potencializar as políticas integradoras levando as sociedades a prosperarem de uma forma global.

Gimeno Sacristán (2007) sugere que a educação não seja tratada como uma empresa ou bem de consumo, mas, como um sistema integrado e importante no meio social possibilitando a formação de cidadãos participativos e transformadores diante de uma sociedade que rumo apenas para a competição sem limites. Aí está um dilema desafiador. A globalização e seus sujeitos precisam ajudar nas transformações sociais igualitárias e democráticas nos diversos locais e culturas do globo sem imprimir um ritmo de devastação como vem acontecendo.

As análises da globalização revelam duas lógicas que veremos a seguir. A primeira concebe o processo como se fosse algo idealizado por um poder dominante que busca colonizar e desenvolver as dependências dos países, povos e pessoas. O seu objetivo principal é a transnacionalização dos recursos financeiros, a interdependência da economia e a mundialização dos mercados que denotam mecanismos permissivos nos meios sociais. A segunda lógica analisa a globalização em dimensões mais amplas do que apenas o âmbito econômico. Uma dimensão multifacetada na qual estão envolvidos outras alterações culturais, sociais e das pessoas. Através da globalização, a aceleração e extensão das novas tecnologias, aplicadas à comunicação, ampliam o âmbito de irradiação das influências das culturas dominantes no mundo em rede, incrementam os fluxos de informação, vão contaminando e misturando as culturas, hibridizando-as e borrando suas fronteiras. As identidades se emaranham nessa rede que aproxima sujeitos colocando-os frente a frente com as diferenças que os separam. É justamente neste ponto que se observa o caráter contraditório do fenômeno globalizante: ao mesmo tempo em que se estabelecem proximidades, se enaltecem as diferenças.

### **1.5. O conceito de Identidade diante da Escola e do currículo**

Quando analisamos o conceito de identidade, que diz respeito ao conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la, percebemos que esta definição trata a palavra identidade de uma forma bem específica e fechada não delimitando a complexidade e os

múltiplos fatores que determinam e constroem a identidade de um sujeito. Além do mais, tratamos o conceito de identidade numa perspectiva pós-crítica de educação<sup>12</sup>.

Dessa forma, o presente estudo prioriza a escola porque percebemos a relação estreita da instituição com a formação identitária ao trazer conhecimentos, saberes, experiências, vivências, representações e significados através das práticas consolidadas no currículo. Ao pensarmos na identidade retratamos as relações que ocorrem no espaço escolar e como essas construções são estabelecidas. Já que hoje, essas identidades são fragmentadas e descentradas indo contra a ideia universal que posiciona a identidade como fixa e imutável.

De acordo com Bauman (2005) a palavra “identidade” é uma ideia inescapavelmente ambígua, é uma faca de dois gumes e com diferentes significados que contribuem para minar as bases do pensamento universalista. Deixando bem claro a sua opinião quanto a complexidade na sua narrativa:

Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas. Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças (que “o grupo” execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que “o grupo” condenaria como exemplos de “desvio” ou “estupidez”, mas, em todo caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se... Em ambos os casos, porém, a “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora) (BAUMAN, 2005, p 82).

Portanto, reforçamos a ideia de estudar a construção das identidades docentes porque ela delinea um cenário complexo, altamente contestado, fluido e que trará conclusões transitórias também.

Hall (1997) alerta que a identidade é estabelecida por processos discursivos mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais, as quais levam o sujeito a assumir determinadas posições temporárias de sujeito. A identidade pode ser entendida

---

<sup>12</sup> Teoria educacional pós-crítica: Conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da “teoria educacional crítica”, colocam em questão, a partir, sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas (Silva, 2000).

como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e, ao mesmo tempo, marca aquilo que eles não são. Nesta lógica, ao projetar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem quais posições os sujeitos da educação deverão assumir na condição de cidadãos. Aí paira a dúvida, qual cidadão e qual sociedade queremos e como somos levados a seguir certos caminhos pelo sistema social. Pensar em identidade é refletir sobre um cidadão que forneça mão de obra ao sistema produtivo e também consuma, ou um cidadão que colabore nas transformações necessárias ao desenvolvimento democrático e consciente da sociedade. Pensamos em uma sociedade democrática, transformadora e alerta à diversidade cultural e não em uma sociedade extremamente competitiva, excludente, ditatorial e altamente materialista.

Agora, para mobilizarmos essa visão de sociedade e de cidadão precisamos fomentar uma postura crítica e igualitária nas futuras identidades discentes e estabelecer a escola como um espaço fundamental para discussões, práticas e transformações sociais. A formação das identidades tanto discentes quanto docentes precisa ser questionada e precisa atribuir relevância no processo educacional.

Da mesma forma, Silva (2000) salienta a ideia de identidade cultural no contexto das discussões atuais sobre multiculturalismo e sobre a chamada “política de identidade”, como sendo o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista<sup>13</sup>, que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de ser “mexicano” etc.

Assim, segundo o autor, a diferença é um conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada

---

<sup>13</sup> Pós-estruturalismo: é um termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética. Citam-se, frequentemente, Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas.

“política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Neste contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, nesse sentido, opondo-se às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”. Ao se caracterizar o chamado “pós-estruturalismo”, esquece-se, em geral, que esse movimento teórico contemporâneo define-se também por sua rejeição da dialética e por sua consequente afirmação do princípio da diferença, e não apenas por sua reação ao estruturalismo e seus pressupostos sobre o discurso e a linguagem. É esse último aspecto do pós-estruturalismo que tem sido ressaltado na teoria educacional crítica recente, tendo-se dado, em contraposição, pouca atenção ao primeiro.

Da mesma forma, Santos (1997) afirma a necessidade de articularmos políticas de igualdade e políticas de identidade, já que as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza.

Compreendemos que a escola é constantemente pressionada a encaixar-se nos objetivos econômicos ou sociais do momento. Logo, se a escola rumar para o desenvolvimento democrático e transformador será um espaço indispensável para a promoção da justiça social, a partir do momento em que ouvir e entender a realidade do seu sujeito: o aluno que vive em uma sociedade contemporânea, que é influenciado por inúmeros discursos alusivos à classe, gênero, etnia, religião, localidade geográfica etc. e que vão interpelando-o a posicionar-se como sujeito.

Neira e Nunes (2009) salientam que ao identificar os diversos patrimônios que permeiam a sociedade, analisá-los e ressignificá-los, abrem-se caminhos para entender

as diferenças e assim poder respeitá-las, diminuindo discriminações e preconceitos ou não.

Giroux (1999) destaca a importância de se questionar as práticas ideológicas e sociais, prevalentes nas escolas, que estão em desacordo com as metas de se preparar todos os estudantes para serem cidadãos ativos, críticos e capazes de transformar a ordem social. O autor oferece aos educadores uma linguagem crítica para ajudá-los a compreender o ensino como uma forma de política cultural. É nesta atmosfera social, cultural e política que a educação começa a receber críticas duríssimas e a escola passa a ser um espaço fundamental para a formação da cidadania na sociedade atual.

Em consonância com esse quadro, McLaren (1997) aponta para perspectivas críticas que avancem também para um projeto de transformação social, com ações didáticas e conteúdos embasados em respeito e afirmação do aluno, mesmo que esse projeto seja produto da diversidade cultural, social, política e econômica. Sendo assim, o currículo torna-se um dos pilares fundamentais no processo porque ele também produz e reproduz discursos, representações e identidades.

Silva (2007) ressalta a importância de um currículo estar em sintonia com os grupos que estão na escola. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram, pois, é lugar, espaço, território, relações de poder. É trajetória, viagem, percurso, autobiografia, vida. No currículo se forjam identidades. Não pode ser unificado, amarrado, limitado ou uniforme. Os currículos não podem ser etnocêntricos e monoculturais, pois, reproduzem desigualdades e perpetuam a cultura hegemônica. O currículo deve retratar uma cultura com significados bem estabelecidos e relações de poder idealizadas também pelas minorias.

Segundo Neira (2007a), a EF, como componente curricular, precisa proporcionar aos alunos condições de superar o saber construído e vivido para além dos muros escolares. Ela tem de contribuir para questionar de que forma esses saberes consolidam um projeto de vida.

Silva (1995) reforça que o currículo é também uma relação social e política. Não é apenas um acúmulo de conhecimentos, mas, uma atividade produtiva que tem de ser vista em suas ações e seus efeitos.

Por sua vez, a identidade do professor de EF está ligada às práticas que serão ministradas, aprendidas, discutidas, construídas e significadas no espaço escolar. O

docente está ligado nas suas ações e discursos ao processo de significação<sup>14</sup>. Ele é um sujeito que produz cultura junto com os outros sujeitos da educação. Qualquer sujeito possui representações, significados, visões de mundo e determinadas verdades, que são frutos de jogos de poder, que poderá ou não influenciar os futuros cidadãos. Neste caso, o docente é um transmissor e um produtor de cultura e a escola é o espaço dessa produção materializada no currículo.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo averiguar, entre professores de EF da rede pública de ensino que desenvolvem uma prática multicultural e atentos à diversidade cultural, quais elementos influenciaram a constituição da sua identidade delimitando suas concepções atuais. Indagar por que seguiram o caminho da pedagogia multicultural. E conseqüentemente abordaremos suas formas de lecionar e seguir a trilha na perspectiva multicultural.

Quando apontamos o tema da Diversidade cultural, pensamos na sociedade contemporânea atrelada a diferentes formas (linguísticas, étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação associando-a a ideia da “política de identidade”. Isto é, a reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados com relação às identidades hegemônicas no âmbito escolar. Pensamos nas relações de poder estabelecidas nos espaços de aula e a influência dos múltiplos sujeitos do processo educacional em confronto com as concepções dos entrevistados. Também advogamos a perspectiva da Diversidade cultural como construída e não essencializada mediante o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com as relações de poder e autoridade. Portanto, quando pensamos em uma perspectiva essencialista sugerimos que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos partilham e que não se altera ao longo do tempo. Porém, uma definição não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas e deixando claro a importância de uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da diversidade, da identidade e da diferença.

---

<sup>14</sup> Segundo Silva (2007), é o processo social através do qual se produzem significados. Trata-se de um conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados.

Em consonância com Woodward (2009), a política de identidade é marcada por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.

Agindo assim, perceberemos como as identidades docentes estão constituídas, como fundamentam suas ações didáticas em detrimento da questão da diversidade cultural e se realmente desarticulam ou não as diferenças, os preconceitos e as exclusões. Destacando as relações de negação, de controle e regulação da diversidade, da diferença e a produção das identidades dos sujeitos na sala de aula e nos outros locais pedagógicos.

## **1.6 A Educação Física.**

Durante muitas décadas, a Educação Física Escolar (EFE) foi ancorada pelas ciências biológicas e, nos dias de hoje, ainda sofre com essas influências. Vários estudiosos e pensadores da área rebatem esses conhecimentos e fazem novos questionamentos a disciplina.

A EFE, no século passado, pautou-se no rendimento físico, na aptidão motora e promoção da saúde. Iniciou seu caminho na escola com oficiais do exército ministrando as aulas através de exercícios físicos, ordem unida, exercícios ginásticos, posturas arrojadas, ordens de respeito e nacionalismo. Os trajes eram padronizados, na cor branca mostrando ordem e higiene com a finalidade de formar cidadãos preparados, fortes e organizados para as trincheiras industriais. O condicionamento físico era exaltado e posto a prova em competições com regras complexas envoltas em premiações e punições. A mulher neste momento, não era incluída nas práticas, pois precisava cuidar da família e conseqüentemente, gerar e cuidar dos filhos para as massas trabalhadoras. Neste momento, o único conteúdo das aulas de Educação Física eram os modelos ginásticos trazidos da Europa.

Ao longo dos anos, os métodos ginásticos foram paulatinamente substituídos pela educação esportiva. Não eram quaisquer esportes, eram europeus, masculinos, brancos e que objetivavam a organização, a melhoria do corpo e o respeito. Nesses dois momentos cronológicos percebe-se a exclusão de alunos e alunas das aulas de EFE. Nem sempre os menos aptos ficavam nas aulas. Se quisessem deveriam treinar mais e condicionar-se, ou serem excluídos por não estarem nos padrões estipulados para determinados fins. Consequentemente, não poderiam entrar no mercado de trabalho ou quando necessário, entravam e ocupavam funções subalternizadas. O processo seletivo era muito excludente e impulsionava o sistema com controle e regulação da sua mão de obra fundamentada nas leis de mercado e no desenvolvimento financeiro do país.

Nessa lógica, a produção industrial, a todo o vapor, dependia da organização, eficiência e trabalho em equipe. Os sujeitos menos aptos eram retirados ou remanejados para outras funções dentro do processo ou excluídas do sistema operacional. A lógica do Esporte, neste momento, abordava os fundamentos instituídos pelos grupos hegemônicos como organização, trabalho em equipe e vigor físico. Desse modo, o caráter biológico prevalecia nas aulas de EFE e nos discursos. Os alunos de baixa renda ou de outras etnias, raças, diferenças linguísticas, opções sexuais (totalmente camuflados) não entravam na escola, muito menos nas aulas de EFE. As turmas eram separadas e seguiam os padrões europeus de ensino com aulas e conteúdos só dos meninos ou só das meninas.

Entretanto, diante de vários avanços nas relações educacionais, novas transformações sociais e o acesso à escola, estas identidades começaram a mudar, também. Os preconceitos continuam existindo nos espaços escolares, porém, com a entrada de desses novos sujeitos nas instituições com diferentes características e representações, as pressões por mudanças estão aumentando. Esses novos grupos não ficam apenas assimilando as diretrizes dos sistemas, mas, posicionam-se contra e resistem, de modo que proporcionam avanços importantes para transformações futuras.

Como a teoria multicultural ressalta, os discursos trazem representações e geram significados. Na sociedade circulam diversos discursos dominantes que revelam armadilhas sociais em todos os setores, ainda mais no meio escolar. A teorização multicultural ressalta a importância de entender a cultura dentro e fora da escola e entre os alunos, professores, merendeiras, diretores, entre outros. Enfim, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Portanto, a todo o momento ocorrem conflitos e embates pelo sistema de significação nos diversos grupos dentro da escola. Alguns educadores apontam esses grupos como sujeitos importantes do processo e que não podem ser menosprezados ou silenciados. Atualmente, o acesso e a democratização da escola são uma realidade que desestabilizou as relações confortáveis que existiam até então e das quais faziam parte. É a cultura buscando espaço e resistindo a um modelo de escola do século passado.

Esses mesmo grupos, anteriormente silenciados estão se rebelando contra o sistema educacional pressionando por espaço e pelo reconhecimento das suas diferenças. Esses são os sujeitos que hoje coabitam na escola: skatistas, mauricinhos, patricinhas, nerds, roqueiros, punks, darks, funqueiros, pagodeiros, rebeldes que, mesmo sendo diferentes dos padrões, devem fazer parte do processo educacional contemporâneo. Novamente, percebe-se um cenário escolar contemporâneo com um modelo arcaico do século passado.

Desta maneira, novas identidades e novas representações coabitam no ambiente escolar e se unem em pequenos grupos. Assim, uma EFE que contemple apenas conteúdos hegemônicos e padronizados dos esportes europeus não pode prosperar e interagir com todos os sujeitos.

Diante de todos estes fatores assinalados nos parágrafos anteriores conclui-se que a cultura juvenil tem que entrar na escola e ser valorizada através das ginásticas, das danças, das lutas, dos jogos, das brincadeiras, das atividades circenses e de outras construções que possam surgir.

Segundo Neira (2007a), a escola é um espaço determinado socialmente para a socialização do patrimônio cultural historicamente acumulado e entende-se como sendo uma função social da EFE proporcionar aos alunos e alunas, das diferentes etapas da escolarização, uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. A escola precisa contextualizar e definir, em cada realidade e comunidade, o que aprender, quando aprender e porque aprender. Modelos pré-estabelecidos geram resistências e se esquecem da verdadeira necessidade social e cultural. Os saberes na educação precisam estar interligados em favor da formação de cidadãos participativos, transformadores e atuantes nos meios sociais.

Uma das propostas da EFE, com estes pressupostos, é a perspectiva cultural ou multiculturalmente orientada que trata a disciplina com base na teorização cultural,

crítica a monocultura estabelecida na escola e os conteúdos padronizados e sem relações com seus sujeitos. Esta perspectiva propõe um currículo personalizado, único e que parte dos objetivos e finalidades explícitos em um projeto pedagógico construído coletivamente. Ao discutir, experienciar, vivenciar, questionar, refletir e contextualizar as construções das práticas corporais atinge-se o objetivo de se respeitar as diferenças ao invés de usar critérios para justificar discriminações e preconceitos.

Nessa ótica, o professor é um mediador do processo que precisa intervir e propiciar um ambiente adequado de trabalho que valorize a todos, sem distinções, propiciando que a voz dos silenciados seja ouvida e possibilitando interações com o grupo. O professor deve trazer e discutir os temas com todos os alunos de uma forma democrática coibindo as violências físicas e discursivas trazendo-as para o diálogo e para as desconstruções. Os alunos e a alunas estão na aula para vivenciar as diversas linguagens e representações da prática sem deixar de lado o movimento. Em outras palavras, a prática pedagógica sugerida proporciona aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando e compreendendo, assim como também ter acesso aos códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de práticas corporais.

A EFE multiculturalmente orientada traz um novo olhar para o desenrolar da área, porque busca caminhos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural, estabeleçam uma relação singular com cada comunidade e com a elaboração de projetos políticos-pedagógicos feitos pelos seus sujeitos e não por imposições institucionais. Esta perspectiva preocupa-se com outros objetivos os das políticas neoliberais, comumente opostas às novas demandas da sociedade pós-moderna.

Em diversos locais do país, nas secretarias educacionais e até mesmo no fórum do Ministério da Educação e Cultura (MEC) se determinam os currículos das suas unidades escolares, inibindo muito a participação efetiva das diversas comunidades e menosprezando suas particularidades, suas características locais e os seus sujeitos.

Opondo-se a esses casos em que as instâncias responsáveis pelas políticas educacionais direcionam normas e diretrizes, que não condizem com as preocupações e anseios das comunidades, os pressupostos da educação multicultural questionam e rompem com currículos prontos que não defendem os interesses das comunidades,

marginalizando e sufocando aqueles que não se alinham com os ditames da cultura hegemônica.

Na lógica da educação multicultural, cada comunidade constrói o seu currículo e se avalia constantemente através dos seus sujeitos. Não há uma avaliação vinda de fora com normas e diretrizes pré-estabelecidas buscando padrões de ensino e comportamentos. Desta maneira, a elaboração do projeto pedagógico pelo coletivo educacional é um dos pontos cruciais de inter-relação entre os sujeitos.

Na perspectiva multicultural, o currículo é construído com todos e com uma constante retroalimentação do processo.

Segundo Neira (2011a), o currículo multicultural tem um compromisso direto com os grupos subjugados, marginalizados e silenciados no âmbito escolar porque abre caminho para o reconhecimento desses grupos tornando-os protagonistas, também, dos processos sociais. Desta forma, surge uma interrogação relevante ao processo discutido nesse texto: por que se fazer um currículo multicultural na EF?

Neira e Nunes (2006) afirmam que a análise dos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da educação para a saúde a partir da teorização crítica denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indeléveis das relações sociais em que foram forjados. Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, esses currículos transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica.

Silva (2007) aponta que as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação. O autor compreende o currículo como sendo um artefato cultural, fruto dos discursos e que não possui nenhuma propriedade essencial ou originária, que existe apenas como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social. A identidade do currículo é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal.

De acordo com Neira (2011a), o currículo multicultural reconhece os saberes dos alunos e o seu potencial para se apropriar de novos conhecimentos ajudando na formação de identidades democráticas. O autor reforça que esta formação escolar visa interagir com a comunidade de uma forma igualitária buscando diminuir as diferenças. Fato que vai na contramão dos ideais neoliberais e da sociedade do consumo.

A sociedade do consumo protagoniza relações baseadas nos grupos dominantes que veiculam representações hegemônicas de mundo, interferindo e reduzindo o espaço para a manifestação de outros grupos sociais. A educação é compelida a seguir o mesmo caminho com ideais neoliberais de mercado, competitividade e meritocracia.

Nessa ótica, o aluno no espaço escolar precisa aprender a produzir e consumir os produtos sociais em prol do desenvolvimento, precisa ser eficiente, trabalhar no coletivo de forma harmônica e assumir uma postura desbravadora para o bem das relações comerciais. Portanto, o aluno deve estar ciente e preparado para os níveis de competição e a todo o momento deve procurar o aperfeiçoamento. Esta é uma educação extremamente técnica e que gera muitos conflitos, pois, predispõe à exclusão do outro. Isto é, ao competir, ao produzir em detrimento do consumo desenfreado predispõem-se às exclusões dos sujeitos.

### **1.7 A Educação Física multicultural**

A educação multicultural, que vem romper com esses ideais que visam a Educação como produto, está na contramão desse processo massificante, de pedagogias tecnicistas e convencionais que não se preocupam com seus sujeitos, mas, apenas com resultados e tabelas. Esta perspectiva propõe novos significados, representações e sentidos a sociedade pós-moderna. É desta maneira que uma EFE multiculturalmente orientada pode auxiliar na abertura de novos caminhos e olhares para a área através do questionamento, do conhecimento e da ampliação dos saberes das diversas práticas corporais que existem nas diversas culturas. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, experiências curriculares são planejadas com todos os sujeitos, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente no currículo multicultural.

As práticas e as teorias fundem-se num só conhecimento nas aulas, com a ajuda de todos. Não se enfatiza o desenvolvimento motor ou o culto à saúde ou nas atividades lúdicas para recreação, mas um diálogo com as relações sociais que envolvem estas práticas é estabelecido. Isto é, se estabelece uma pesquisa profunda sobre como uma determinada prática corporal foi construída, em vários momentos sociais, e como ela é representada, significada e protagonizada. Questões orientadoras como: Quais interesses

e objetivos estão por traz da prática corporal? Quem são sujeitos? Como essa prática é vista pelas sociedades? Quais relações de poder são ocultadas ou explicitadas? Como cada comunidade vivencia esta prática? Estas são indagações que podem ajudar tanto os alunos quanto o professor a produzir novas representações sobre as práticas corporais. Trata-se, portanto, de um estudo contextualizado que aproxima os diversos sujeitos das realidades sociais.

De acordo com Neira (2011 b), em tal perspectiva, os significados só podem ser: equidade, direitos, conflitos, justiça social, novas representações de mundo, cidadania, diálogo e espaço público.

Uma ação didática comprometida com esses pressupostos e preocupada com a diversidade cultural, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores e determinantes sociais nelas presentes: etnia, classe social, nível econômico, raça, gênero, religião, localidades, opções sexuais.

Uma proposta curricular alinhada com essas questões recorre à política da identidade e da diferença, conforme o capítulo anterior do trabalho, para sustentar suas ações didáticas. Traz à tona a ideia de identidade e o seu contraponto: a diferença. Pois, em uma sociedade pós-moderna, a todo o momento e em todo lugar, existem as diferenças, ainda mais no espaço formativo da escola.

Mais uma vez, o autor ressalta que uma proposta multicultural de Educação Física, dada sua preocupação com a transformação social, contempla, desde seu planejamento, os procedimentos democráticos para a decisão dos temas de pesquisa e atividades de ensino, valoriza as experiências de reflexão crítica das práticas de todos os alunos, isto é, suas bagagens culturais<sup>15</sup>.

Neira (2011a) alerta que este é o trabalho formativo e transformador importante para os espaços sociais atuais. Na Educação Física multicultural, através das práticas culturais, o aluno poderá socializar seus conhecimentos, torná-los legítimos, aprofundá-los e ampliá-los mediante o diálogo com outras representações e práticas corporais.

Segundo Neira, Lima e Nunes (2012), as aulas de Educação Física são arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo a partir das culturas e entre elas. Não

---

<sup>15</sup> Bagagens Culturais. Todos os conhecimentos, posturas, visões de mundo, comportamentos, vestimentas e discursos que surgem dos sujeitos influenciando as relações sociais nos diversos espaços.

quer dizer que uma proposta alinhada com esses fundamentos terá caminhos tranquilos e lineares no jogo das relações de poder estabelecido no espaço escolar.

A proposta de uma Educação Física multicultural tem como objetivo preparar o aluno na interpretação e na transformação das relações sociais. Dessa forma, haverá resistências, conduções, conflitos, alegrias...

Sendo assim, Neira, Lima e Nunes (2012) apontam essa perspectiva como um caminho para borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizadas, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

Sob essas orientações e amparado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEFE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) se reúne quinzenalmente, desde 2004, para debater o ensino do componente da Educação Física na escola contemporânea, para propor encaminhamentos pedagógicos e interpretar seus resultados. O grupo procura colaborar com, a produção científica da área através da teorização cultural já mencionada.

Os professores e professoras desenvolvem experiências didáticas e de investigação que abrangem a Educação Básica nos diversos níveis e no ensino superior, trabalhando em instituições públicas e privadas nos diversos municípios e estados brasileiros.

Através das suas práticas, o grupo de pesquisa já produziu dois livros acerca das suas experiências nas diversas comunidades escolares. Em caráter ilustrativo da perspectiva multicultural do componente são apresentados breves comentários acerca de experiências sensíveis à diversidade cultural e comprometidas com a formação de identidades democráticas. Estes trabalhos são fragmentos do livro Educação Física e culturas. Ensaios sobre a prática (NEIRA: LIMA: NUNES, 2012). O trabalho desenvolvido pelo professor Jorge Luiz de Oliveira Junior ocorreu-se a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, cujo tema era o “Protagonismo juvenil” e enveredou-se pela diversidade cultural de brincadeiras existentes na comunidade em questão.

Oliveira Jr (2012) questionou os conceitos de cultura única e a ideia de cultura cristalizada, enalteceu as vivências e as bagagens culturais das crianças e do entorno da escola possibilitando a desconstrução de preconceitos e diferentes formas de discriminação, que estão presentes no cotidiano escolar. A naturalização de certos

discursos e representações não deixando de lado as práticas e os diversos questionamentos que se sucedem.

O próximo trabalho foi feito pela professora Rose Mary Marques Papoulo Colombero, que através do mapeamento da cultura corporal dos alunos associada ao Projeto Político-Pedagógico, a professora trouxe à tona questões de gênero manifestadas nas aulas e estabeleceu o futebol como prática. Nos discursos dos alunos, ela apontou os binarismos<sup>16</sup> relacionados à questão de gênero e identidade: branco/negro e heterossexual/homossexual. Quais as representações que os alunos tinham desses binarismos?

Desta maneira, foi trilhando o caminho cultural. A cada aula era feita uma nova avaliação para continuar coletivamente o desencadear pedagógico. Aqui se percebe um fundamento importante dessa perspectiva: as aulas não são prontas e padronizadas como nas teorias conservadoras. A aula se faz coletivamente e dia a dia sob o viés cultural.

Assim, Colombero (2012) utilizou-se de textos jornalísticos, discursos televisivos, propôs pesquisas, construiu vivências, isto é, foi entretecendo o currículo multicultural da EF. A classe confeccionou as tabelas dos campeonatos, questionou aspectos do campeonato paulista, a participação feminina e outras indagações que surgiram ao longo do processo.

Ao analisar o projeto, percebe-se que houve indícios de ampliação da leitura dos códigos da manifestação da cultura corporal como também, o aprofundamento da temática.

Outra questão a ser ressaltada é a figura feminina da professora questionando e trabalhando uma prática, determinada por algumas sociedades como sendo masculina.

A seguir temos o trabalho elaborado pelo professor Marcos Ribeiro das Neves que trata da prática cultural: da Capoeira.

Através da capoeira o autor coloca em debate o poder da cultura dominante representado na mídia e os problemas vivenciados pelos negros desde a escravidão. O professor traz a capoeira como uma prática construída diante de lutas e resistências e não apenas como algo exótico a ser degustado pelos alunos. Inicia o trabalho a partir de

---

<sup>16</sup> Binarismo: Relação de oposição entre dois termos. Segundo Jacques Derrida, grande parte do pensamento filosófico ocidental organiza-se em torno de oposições binárias tais como natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro. É tarefa da desconstrução mostrar que os termos de uma oposição binária são mutuamente dependentes.

um marcador social: o preconceito. O preconceito foi revelado por seus alunos em uma visita a uma academia do bairro em que está localizada a escola.

Desta maneira, ele penetra nas representações dos alunos questionando seus discursos e as pressões midiáticas. Estabeleceu modos de fazer esta prática e ampliou o significado da diversidade cultural.

Assim, Neves (2012) entende que a diferença é produzida discursivamente e está conectada com as relações de poder.

Silva (2007) salienta que nessa perspectiva o professor multiculturalmente orientado tem possibilidades de abrir espaço para que as culturas subalternizadas<sup>17</sup> sejam representadas no currículo da área. Descolonizando esse currículo e enaltecendo outras práticas e conhecimentos.

A seguir, temos o relato da professora Natália Gonçalves sobre Lutas. O trabalho da professora visou romper e questionar os discursos hegemônicos dentro do espaço escolar, assim como as práticas conservadoras e inúmeras regras quanto aos comportamentos dos alunos e suas vivências. De acordo com alguns discursos conservadores, o tema Lutas não cabe no currículo escolar.

Sendo assim, através do mapeamento Gonçalves (2012) direcionou o estudo para estas práticas, visto que, seus alunos nunca as tinham estudado e ela também poderia desmistificar o acesso a esses conhecimentos no território escolar. Começou com filmes do Bruce Lee, desenhos animados, academias até ONGs do bairro. Fez inúmeras atividades como: - Cabo de guerra, Queda de braço, Luta de dedo e Sumô. Enfim, possibilitou a entrada de novas práticas no espaço escolar e ampliou os conhecimentos dos alunos. Desta maneira, rompeu com a negação desta manifestação no espaço escolar e sensibilizou os alunos no tratamento do tema.

Como ressalta Vagheti (2009), ampliar é aprofundar os conhecimentos sobre as Lutas, é ver como os sujeitos se apropriam destas manifestações, relacionando os conteúdos, as formas de lutar, os golpes, é identificar quem são as pessoas envolvidas e como essas práticas são vistas na mídia. Estas são as funções da EFE em uma perspectiva multicultural.

---

<sup>17</sup>Subalternizado: termo que empregamos aqui, assim como os termos “subordinados”, “marginalizados” ou “oprimidos”, como referência às pessoas ou grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais, desconectados ou excluídos; em suma, todos aqueles que enfrentam desvantagens sociais, porém o discurso dominante acaba responsabilizando-os por sua condição (GARCIA CANCLINI, 2009).

O próximo relato, feito pela professora Camila Silva de Aguiar, é sobre Danças Eletrônicas nos intervalos das aulas.

Como salientam Neira, Lima e Nunes (2012), reconhecer e respeitar a diversidade cultural nos espaços escolares é, sobretudo, assumir que vivemos em uma sociedade multicultural onde a construção das diferenças acontece a todo o momento.

Logo no título do trabalho percebe-se a proposta da professora de questionar os diversos espaços na escola. Não é só na quadra que se faz práticas corporais. Faz-se nos intervalos, nos lanches, na biblioteca, na sala de informática, num parque, bosque, sala de aula, pátio do colégio...

Práticas conservadoras idealizam as aulas da disciplina em um único espaço, pois, entendem que o aluno precisa correr, pular, jogar a todo o momento. Em consequência, argumentam que sem uma quadra o aluno não poderá se desenvolver. Esta é uma ideia contrária à lógica pós-moderna que se fragmenta ao verificar como os alunos produzem cultura fora do espaço escolar, nas ruas, nos parques, nas baladas. E talvez, como esta cultura não seja reconhecida por determinados grupos hegemônicos desta maneira, é mais fácil para esses grupos se manter e se conduzir através da homogeneização da cultura, dita correta.

Assim, percebe-se que Aguiar (2012) também direcionou os estudos para um campo restrito às práticas conservadoras da Educação Física: As Danças Eletrônicas.

Aguiar (2012) trouxe à tona o artefato cultural Dança e o modo como os alunos veem esta manifestação. Analisaram os diversos estilos de dança, vídeos das práticas, seus praticantes, os locais em que se praticam suas diferenças, as roupas, a tecnologia. Enfim, ela dissecou a manifestação cultural para ir além do simples movimento mecânico. Integrou ao projeto as vivências dos alunos e propôs ampliações, sempre questionando as representações estabelecidas no meio social. Portanto, estabeleceu também uma pedagogia voltada a justiça curricular<sup>18</sup>. Desta maneira, a professora valorizou o repertório cultural dos alunos abrindo espaço para a política da diferença.

O próximo trabalho traz duas práticas tidas como conservadoras no âmbito da EFE e que foi feito pela Professora Marília Menezes Nascimento Souza. O futebol e o voleibol são práticas que podem ser estudadas, como qualquer outra, no viés da

---

<sup>18</sup>Justiça Curricular: valorização dos conhecimentos oriundos das diferentes culturas que povoam o espaço escolar. Isto é, criar condições para que as diferentes heranças culturais tenham espaço no currículo da escola.

teorização multicultural. Estas manifestações esportivas foram marcadas e construídas ao longo dos anos na EFE como voltadas apenas ao desenvolvimento motor, ao rendimento físico, negando espaço a todos e reservando espaço apenas aos mais aptos e aos melhores. Melhores no que? Para que? Por quê? Quem institui esse tipo de pedagogia e para qual finalidade?

Assim, Souza (2012) rompe com esses discursos e posturas conservadoras frente às práticas futebol e vôlei, que tiveram suas origens na Europa e nos Estados Unidos trazendo novos textos e visões de mundo para serem interpretados à luz da teorização cultural.

Segundo Neira, Lima e Nunes (2012), aos professores, produtores do currículo e da cultura escolar, cabe uma tarefa importantíssima que é ajudar os alunos a interpretar a realidade que os cerca, considerando os diversos discursos que estão em disputa e se apresentam como verdadeiros, buscando formar determinadas identidades. Não existe uma única verdade, mas, diversas possibilidades.

No primeiro momento do trabalho, Souza (2012) mapeou sua realidade com o objetivo de entender como os alunos interpretam o futebol e o voleibol, isto é, procurou observar quais são os significados que eles atribuem a estes esportes. Como eles entendem e praticam esses esportes? Questionou o discurso da habilidade técnica para se jogar, além das falas preconceituosas nas representações de gênero sobre o futebol e o voleibol como um território exclusivamente masculino e o voleibol exclusivamente feminino. Procurou ações pedagógicas das práticas no contexto social e com o advento da globalização estendeu o diálogo a respeito das práticas como mercadorias para o consumo. Fez visitas ao principal estádio de futebol e ao ginásio onde se pratica o voleibol no Sergipe. Portanto, significou, ressignificou e ampliou os conhecimentos e os discursos através de diferentes textos culturais. Houve acesso a outros conhecimentos e visões de mundo, no desencadear do projeto, gerando novas representações e significados. A professora possibilitou também diferentes experiências tanto masculinas quanto femininas rompendo com a ideia de aulas de Educação Física divididas em gêneros.

Como reforçam Neira, Lima e Nunes (2012), a professora Marília se empenhou em garantir situações de aprendizagem a seus alunos com a intenção de construir representações e significados de uma sociedade democrática, que valoriza os

conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais sem estabelecer hierarquias e diferenciações.

O trabalho a seguir foi feito por mim e trata da prática cultural futebol americano com suas relações étnicas no seu território.

De acordo com o pensamento de Neira, Lima e Nunes (2012), a prática pedagógica foi norteadada por questões motoras, análise da gestualidade, reflexão sobre aspectos históricos e sociais, análise e interpretação de diferentes textos (gestualidade, filmes, artigos, narrativas) e reflexão sobre os contextos e o conjunto de “verdades” que, por vezes, validam ou negam as manifestações culturais, não restringindo possibilidades para as ações didáticas.

Silva (2006) também destaca o envolvimento dos Estudos Culturais no acesso a múltiplas leituras de mundo por parte dos sujeitos e marca a preocupação do campo de estudo no envolvimento com as questões sociais, fato que o autor do relato procurou fazer. É a partir desse processo que os alunos constroem e desconstróem seus significados de mundo.

Outro ponto importante no processo de construção do currículo cultural é a parcialidade do docente. Neira, Lima e Nunes (2012) reforçam o quanto o ofício de professor é político, parcial e pautado na incerteza e na transitoriedade. Ao mapear a turma para organizar suas ações didáticas, o professor traz consigo suas crenças, suas representações e seus valores pessoais.

O relato desenvolvido pela professora Simone Alves traz uma experiência com crianças de 3 anos. Pela primeira vez, a professora se deparou com o desafio e o privilégio de trabalhar com crianças do maternal.

Ao procurar subsídios para o seu trabalho com colegas ouve o seguinte jargão: “basta ser um galinhão”, isto é, cuidar bem das crianças como uma galinha faz com seus pintinhos. Este é um discurso estranho para a concepção cultural, pois, não importa a faixa etária, o professor comprometido com a escola, tem um compromisso no ato de ensinar através da ampliação dos conhecimentos e vivências dos discentes, deve colocá-los em contato com as problemáticas contemporâneas e estimular suas reflexões, mesmo se tratando de crianças de 3 anos de idade.

Mesmo com as falas preconceituosas sobre as crianças menores, Alves (2012) “arregaçou as mangas” e começou a trabalhar. Verificou os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre o assunto e ficou frustrada pelas recomendações

dadas. Pesquisou outros caminhos para lidar com as crianças e através do viés cultural começou mapeando o patrimônio cultural dos seus “aluninhos”. Encaminhou perguntas e propôs sugestões aos familiares. Percebeu que a bola era um dos artefatos culturais que integravam o grupo, então, tematizou as brincadeiras com bolas e as ações pedagógicas foram se sucedendo. Visitou o bairro onde as crianças residiam para entender as práticas que elas faziam fora do espaço escolar. Ao ampliar os conhecimentos, fez atividades com bolinhas de sabão, com bexigas, bolas de diversas cores, entre outras.

Questionou as cores que os alunos e alunas preferiam e o porquê da escolha, valorizando a expressão e criação dos seus alunos. Dialogou com eles individualmente e coletivamente. Afirmou que mesmo com pouca idade, as crianças têm representações de mundo e vão formando novos significados de acordo com suas vivências. Por isso, questionou a ideia de proteção na Educação Infantil que no seu entender não é adequada.

Enfim, nas análises de Neira, Lima e Nunes (2012), a professora, além dos conhecimentos das manifestações culturais, trouxe para as crianças pequenas a possibilidade de debate e reflexão das práticas corporais de diferentes culturas, assim como, a problematização das relações de poder que estão presentes nestas práticas, com a intenção de questionar as formas de representação do outro, presentes em grande parte nos currículos.

Todos esses relatos de experiência em distintas localidades do Brasil, em escolas públicas e privadas e nas diferentes faixas etárias, traduzem o caminho da EFE na teorização multicultural que não se estabelece apenas na teoria, mas, parte para um currículo de ação norteado pela preocupação com a diversidade cultural, a justiça social e comprometido com a formação de identidades democráticas.

## **2. Procedimentos Metodológicos.**

### **2.1 O método de pesquisa.**

A metodologia do projeto foi baseada na pesquisa pedagógica qualitativa, porque toma como base os professores e suas experiências nas salas de aula, trazendo representações e diferentes significados aos diversos sujeitos do processo educacional. Porém, como em todo caminho metodológico, existe uma série de visões amplamente compartilhadas ou não sobre os propósitos e ideias da pesquisa pedagógica. Assim como temos a pesquisa pedagógica qualitativa há também a quantitativa que evidenciaremos logo a seguir. Contudo, antes de tratarmos da metodologia da pesquisa qualitativa, temos que entender duas vertentes das ciências sociais a partir do século XX: a tradição lógico-empirista denominada paradigma positivista e a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética denominada paradigma interpretativista (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). A primeira privilegia a razão analítica, baseando-se em explicações causais por meio de relações lineares entre os acontecimentos e os fenômenos. Já a segunda pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e evidencia a interpretação dos significados culturais (BORTONI-RICARDO, 2008). Através do entendimento desses paradigmas, perceberemos a influência dessas duas vertentes sobre as concepções da pesquisa pedagógica.

Segundo Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa pedagógica qualitativa é um método de investigação muito contestado porque contrapõe a longa dominação, durante os últimos 30 anos, da linha quantitativa que pressupõe suas bases na ciência e no positivismo<sup>19</sup>. Assim, a pesquisa quantitativa foi elaborada com fundamentos padronizados e engessados para uma realidade escolar que hoje está em constante processo de hibridização. Dessa maneira, a linha qualitativa traz uma mudança significativa no contexto da pesquisa educacional e vem sendo concebida como um exercício de oposição intencional ao fato de a vida e a prática em sala de aula sejam apenas direcionadas pelas pesquisas baseadas em abordagens experimentais e psicométricas da ciência social.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), na investigação qualitativa o pesquisador deve fazer assertivas, suposições, indagações e propor hipóteses para serem

---

<sup>19</sup> Positivismo: Positivismo de Auguste Comte (século XIX). Afirma que todo o conhecimento considerado legítimo tem base na pesquisa científica.

testadas, questionadas e talvez, negadas. Por essa razão, o senso comum é visto como componente valioso no conhecimento do mundo e não deve ser descartado como primitivo ou produto da ignorância.

Desta forma, reafirmamos a importância de se entender a centralidade da cultura nos dias de hoje com as hibridizações culturais, as identidades descentradas, os múltiplos significados e a influência das mídias. Não existe apenas uma sociedade e sim múltiplas sociedades da mesma forma que existem múltiplas identidades e sujeitos. É isso que a Pós- Modernidade coloca em evidência.

Segundo Silva (2000), pós-modernismo é o movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado à ideia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser caracterizado como uma nova época histórica - a Pós-Modernidade. Entre as características que distinguiriam a Pós-Modernidade da Modernidade apontam-se, entre outras: a incredulidade relativamente às metanarrativas; a deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; o descrédito relativo a significados universalizantes e transcendentais; a crise da representação e o predomínio dos “simulacros”; a fragmentação e o descentramento das identidades culturais e sociais. O Pós-Modernismo também pode ser visto como uma perspectiva teórica ligada a práticas textuais, teóricas e sociais tais como a ironia, o pastiche, o cruzamento de fronteiras culturais e identitárias, a preferência pela mistura e pelo hibridismo; a celebração da contingência e da provisoriedade; a tolerância para com a indeterminação e a incerteza. Portanto, os paradigmas modernos precisam ser repensados e questionados pelas diversas sociedades, ainda mais no espaço escolar por se tratar de um local de formação de identidades e, principalmente, no âmbito da investigação e da produção de conhecimentos.

Fishman e McCarthy (2000) reforçam a relevância da pesquisa pedagógica por trazer os professores investigando suas próprias práticas e destacam dois aspectos importantes: primeiro, está confinada à investigação direta ou imediata das salas de aulas e seus sujeitos (professor e alunos); segundo, o principal pesquisador, em qualquer trabalho de pesquisa pedagógica, é o professor cuja sala de aula está em investigação.

Há também, vários pesquisadores que apontam os propósitos e ideias da pesquisa pedagógica em torno de dois elementos fundamentais: melhorar a percepção

do papel e da identidade profissional dos professores e a contribuição para o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aulas.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008) o ensino deve ser reconhecido e vivido como um engajamento profissional. Como profissionais, os professores não se limitam meramente a seguir prescrições e fórmulas impostas a eles, de cima para baixo. Ao contrário, acionam sua prática e seu conhecimento especializado para atingir objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente.

A pesquisa pedagógica qualitativa traz à tona as experiências escolares com seus diversos sujeitos sem homogeneizar ou antecipar suas respostas. Neste cenário, o professor não é visto como um operário e idealizador de tarefas, metas e fórmulas didáticas, mas, um sujeito específico trazendo para discussão o seu acúmulo de experiências nas diversas situações do cotidiano escolar.

A pesquisa pedagógica pode contribuir no ensino, na formação dos alunos e do próprio professor. Também garante a socialização dos processos com possíveis questionamentos e discussões de forma coletiva.

É por meio da própria pesquisa que os docentes podem ficar atentos aos métodos de ensino detectando, por exemplo, o porquê do baixo aprendizado escolar em determinados momentos e lugares. Com essa consciência coletiva e transformadora pode-se realizar mudanças criteriosas, colocá-las em prática e melhorar os encaminhamentos pedagógicos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Dessa maneira, pesquisa pedagógica qualitativa se encaixa muito bem aos propósitos do estudo com professores atentos à diversidade cultural porque irá impulsionar novos questionamentos e caminhos para a formação transformadora e crítica dos seus sujeitos, apontando e analisando situações singulares do espaço escolar.

A pesquisa pedagógica qualitativa ajuda o trabalho por meio do diálogo entre os professores e os sujeitos ligados ao processo educacional com suas dúvidas, angústias e a formação de suas identidades. Esta vertente direciona suas forças para o questionamento aos sujeitos que utilizam esta prática e relatam suas ações.

A pesquisa pedagógica não se restringe apenas ao diálogo sobre as experiências do professor com a sala de aula e suas situações, mas é um trabalho estruturado cercado por teorias e reflexões apropriadas.

A pesquisa pedagógica qualitativa está interessada em ver como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seu mundo social e cultural.

Portanto, os pesquisadores visam coletar dados que sejam contextualizados, levando em consideração o tipo de escola, a comunidade, a situação socioeconômica, as questões culturais, a época, o local, os sujeitos, as diretrizes educacionais e demais fatores pertinentes.

Na visão de Lankshear e Knobel (2008), “contexto” significa algo muito mais amplo que o local físico de um evento. Os contextos podem ser vistos como sendo a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações, interações e referências a outros contextos que moldam o sentido a ser escolhido de um dado evento ou ideia. Ressaltam que nas abordagens qualitativas a natureza interpretativa leva muitos pesquisadores a reconhecer que a pesquisa constrói realidades.

Não se trata, portanto, de refletir o que existe, da maneira como faz um espelho, ou como se a verdade sobre um fenômeno estivesse simplesmente esperando para ser descoberta. Em vez disso, os pesquisadores qualitativos produzem ou constroem a realidade apresentada ou, como é cada vez mais comum dizer, representada em seus relatos.

Kincheloe (2003) também defende a pesquisa pedagógica quando reforça a investigação como um meio pelo qual os professores possam resistir à tendência atual de dominação do currículo escolar e da pedagogia por “padrões técnicos” baseados na “pesquisa especializada” e imposta “de cima para baixo”, por administradores e por aqueles que formulam as políticas educacionais. Essa proposição baseada em padrões subverte a educação democrática em vários níveis, pois nega o princípio do respeito pela diversidade no plano das comunidades, das escolas e dos alunos, opondo os “semelhantes” aos “diferentes”.

Kincheloe (2003) lança a asserção do professor ligado à pesquisa como uma alternativa para entender as implicações de poder dos padrões técnicos; tornar-se mais consciente da complexidade do processo educacional, ciente de que ele não pode ser entendido à parte dos contextos sociais, históricos, filosóficos, culturais, econômicos, políticos e psicológicos que o moldam; pesquisar sua própria prática profissional; explorar os processos de aprendizagem que ocorrem na sua sala de aula e tentar interpretá-los; analisar e pensar sobre o poder das ideias dos outros; constituir uma nova cultura crítica da escola como “o veículo” que leva conhecimento aos alunos; reverter a tendência para desqualificação dos professores e estupidificação dos alunos.

Kincheloe (2003) reforça a importância de se trazer os conhecimentos desses professores que transpiram as diferentes práticas nas salas de aulas. O autor observa que os professores não vivem no mesmo ambiente profissional dos pesquisadores, e que a base do conhecimento que informa as diretrizes e as ênfases educacionais é ainda produzida bem distante da escola, por especialistas em um domínio exclusivo.

Considerando que o objetivo do estudo foi entender a construção identitária do professor de EFE atento à diversidade cultural, adotou-se como campo teórico os Estudos Culturais, justamente por analisarem os mecanismos que influenciam o estabelecimento de identidades.

Os Estudos Culturais se preocupam com a voz de todos os sujeitos, sem distinção de raça, credo, gênero etc. Suas narrativas são extremamente importantes para o processo, sobretudo as provenientes dos segregados e historicamente jogados ao silêncio. Em termos investigativos, utilizam diversas ferramentas para entender as realidades sem se prender a métodos sistemáticos de coleta e análise de dados. Este campo de estudo não cria verdades, mas analisa as “verdades” produzidas em diferentes realidades.

A pesquisa pedagógica qualitativa vai ao encontro dos Estudos Culturais uma vez que valorizam os excluídos, colonizados e silenciados, que buscam resistir às pressões hegemônicas no meio escolar. Os sujeitos escolares, ao narrarem suas ideias colocam novos textos<sup>20</sup> e novos olhares no âmbito social. Nesses referenciais o silêncio e a opressão passam a ser encarados de outra maneira. São evidenciados e tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações.

Os pesquisadores que se fundamentam nos Estudos Culturais elegem a narrativa como um mecanismo crucial para se compreender o processo de construção social, pois é uma das práticas discursivas mais importantes. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de identidades sociais. Ao se contar as experiências, inserem-se múltiplos significados e múltiplas representações de mundo, de escola e de sociedade, contaminados por questões hegemônicas ou não, que fixam e estabelecem suas e demais identidades. Desse modo, ao narrar suas impressões e ações no meio escolar, o

---

<sup>20</sup> Silva (2000) explica que em termos gerais, um texto é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido. Nas análises pós-estruturalistas formuladas por Derrida, não há nada fora dos textos. Um texto é uma gama diversificada de artefatos linguísticos como, um livro didático, um filme, a sala de aula, uma manifestação da cultura como, a música, a dança, uma propaganda etc.

entrevistado estabelece representações que influenciam na construção de sua identidade e dos seus alunos.

Segundo Hall (2005), as identidades pós-modernas amparam-se em terrenos de indeterminação e os seus significados não são fixos, são mutáveis e passíveis de contestação. É o que dá espaço ao “terreno de luta” aonde se trava uma disputa pelo significado. Através das narrativas e dos discursos, as identidades hegemônicas são fixadas, moldadas, formadas, e também questionadas, disputadas e criticadas.

De acordo com Neira e Nunes (2009), os Estudos Culturais se recusam a desvincular a política do poder de definir as experiências que valem e, também, dos modos de ser, tidos como corretos, que legitimam certas identidades. Por conta disso, suas análises visam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade democrática. Os analistas culturais defendem a primazia da ação política como forma de resistência às práticas que impedem a democracia e como forma de reconhecimento das diferenças culturais. Situam seus métodos de trabalho na interrelação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder, a fim de capacitar as pessoas para atuar coletivamente nos espaços públicos e melhorar suas condições de existência no seio de uma sociedade democrática.

Diante das transformações ao longo dos anos e de novos trabalhos em pauta, a pesquisa pedagógica qualitativa está mais atuante, tanto pelas múltiplas experiências em diversas áreas do conhecimento educacional quanto pela quantidade de aparelhos eletrônicos que geram uma gama muito maior de possibilidades de registro. A pesquisa pedagógica qualitativa rompe as amarras de simples questionários fechados, da mesma forma que a teorização cultural e seus alicerces.

Lankshear e Knobel (2008) destacam a plasticidade e a fluidez das narrativas dos docentes, que vêm auxiliando muito as interpretações e análises das ações sociais e culturais. No presente estudo, através da interpretação minuciosa, seguem-se trilhas para elucidar as identidades dos pesquisados.

A crescente busca de fundamentos para pensar a sociedade pós-moderna tem levado alguns pesquisadores a adotarem a pesquisa pedagógica como ferramenta importante na periodização da existência do entrevistado, pois, organiza a narrativa e valoriza os papéis individuais e particulares. A pesquisa pedagógica qualitativa atende nossa intenção de analisar as identidades dos professores de EF que estão preocupados e atentos à diversidade cultural no seio dessa sociedade tão turbulenta. As experiências e

vivências pessoais de cada professor que moldaram e moldam suas identidades são as metas principais da pesquisa, porque trazem as diversas subjetividades dos entrevistados. Assim, a produção dos depoimentos possibilitou a articulação do diálogo com outras fontes no processo escolar.

A pesquisa pedagógica contemplou a narrativa desses educadores envolvidos na reordenação das próprias identidades e os fatores que os levaram a desenvolver uma ação pedagógica culturalmente orientada, engajada na política da identidade/diferença. O interesse que nos moveu foi procurar saber por que seguiram este caminho pedagógico e quais foram e são suas concepções acerca desse processo?

A presente pesquisa reflete também preocupações com o sentido social e comunitário do trabalho intelectual, que visa produzir conhecimentos relevantes para a discussão de processos sociais característicos do ensino da EF, mostrando os caminhos para se entender e talvez transformar as aulas, seus fundamentos e sua consciência como disciplina que traz significados e representações de mundo no universo escolar.

Participaram da pesquisa cinco professores de escolas públicas que comumente enfrentam um contexto bastante diversificado. As instituições em que trabalham garantem o acesso a um maior contingente de alunos e alunas possibilitando-lhes, muitas vezes, a primeira e única experiência de educação formal em suas vidas.

É importante considerar que as concepções desses professores, em função da relação orgânica que estabelecem com seu cotidiano de trabalho, têm a possibilidade de perturbar a alienação dos processos educacionais, estremecendo e mobilizando outras ações pedagógicas que não são as convencionais.

A fala do docente ligado diretamente à sala de aula deflagra, no processo educacional, ações e reações, boas ou más, simples ou complexas. Isso faz parte da dimensão política que cerca o espaço escolar e, conseqüentemente a sociedade, com seus sujeitos, suas relações de poder e suas situações de dominação e condução.

Lankshear e Knobel (2008) salientam que a pesquisa pedagógica com professores não deve ficar confinada à observação direta ou indireta das salas de aulas, pois, cairá no mesmo erro de tratar as pesquisas de forma estritamente empírica. O empirismo pode ser uma das ferramentas para se chegar às análises, mas não é a única.

Os autores reforçam que os professores podem aprender muito, informando e orientando sua prática atual por meio de estudos de investigação histórica, antropológica, sociológica ou psicológica e por trabalhos teóricos conduzidos em outros

locais e/ou em outras épocas. Esses podem ser estudos sobre política, comunidades, classe social, ambiente de trabalho, linguagens não padronizadas etc. Os professores com interesse em relacionar ou interpretar dados documentais, visando formular hipóteses ou explicações provisórias da prática, podem extrair muito de discussões puramente filosóficas e teóricas sobre questões educacionais que consideram pertinentes a seu trabalho.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa pedagógica não visa apenas o professor investigando a sua própria prática na sala de aula, mas, as diversas ações e suas realidades. Pois, é através de posições diferentes que conseguimos entender com mais clareza a nós mesmos e a nossas práticas, crenças, suposições, valores, opiniões e visões de mundo.

Até porque, se a pesquisa pedagógica ficar restrita apenas ao estudo dos professores e suas salas de aulas na companhia de seus pares, poderá tender à manutenção do conservadorismo educacional sem levar em consideração as mudanças sociais, culturais e econômicas geradas pelos efeitos da globalização. Ou seja, a análise dos diferentes possibilita novos entendimentos no cenário mundial.

Na visão de Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa pedagógica pode ser realizada através de documentos, relatos de experiências, depoimentos, análises de textos e questões teóricas ou conceituais, e em diferentes locais como a sala de aula, as bibliotecas ou os lares onde se possa obter, analisar e interpretar informações pertinentes às orientações por um pesquisado enquanto que é um professor. A investigação pode ser realizada dentro de programas acadêmicos oficiais ou como empreendimentos individuais e também pode ser fundamentada em dados do presente ou do passado e até mesmo em dados relacionados ao futuro.

## **2.2 Etapas e construção do caminho**

Mesmo diante de diversos discursos, práticas e questionamentos negativos sobre a educação e seus sujeitos, elaboramos um trabalho na contramão dessas ideias e buscamos alternativas para este cenário desanimador ancorados na pedagogia da cultura corporal.

Procuramos sinalizar essas alternativas a partir dos estudos recentes sugeridos por um grupo de professores de EF que vêm elaborando uma proposta baseada nos

Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Os trabalhos de Escudero (2011), Françaço (2011), Neira (2011) e Oliveira (2012) identificaram a possibilidade de se desenvolver uma proposta curricular sensível à diversidade cultural e comprometida com a formação de identidades democráticas. Trata-se de uma pedagogia estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos.

A tomada de conhecimento do fato fez surgir o interesse de investigar alguns dos professores que participaram dos estudos mencionados com o objetivo de analisar seus percursos de formação e pessoais, tendo em vista identificar alguns elementos que pudessem ser constituintes de uma identidade docente atenta à diversidade cultural.

Na presente pesquisa foram entrevistados cinco professores de EFE que atuam de forma atenta à diversidade cultural com o objetivo de trazer à tona a fala de homens e mulheres que ministram aulas na Educação Básica (EB), seguem a pedagogia cultural e estudam seus alicerces, colocam em ação o currículo cultural, formulam ações didáticas nos pressupostos dessa linha com seus pares, registram suas experiências educacionais, mantêm um constante diálogo entre os seus sujeitos, constroem seus currículos diante dos variados contextos educacionais sem discriminação, socializam suas práticas, avaliam suas intenções, lançam-se à etnografia das diferentes práticas corporais e mantêm um ambiente favorável para as diferentes narrativas. Enfim, estabelecem bases concretas para se trabalhar essa questão no cotidiano escolar e que consolidam o projeto político-pedagógico da instituição. Essas ações didáticas amparam-se na justiça curricular, na ancoragem social dos conteúdos<sup>21</sup>, na crítica cultural<sup>22</sup>, na produção de práticas contra-hegemônicas<sup>23</sup>, na superação do daltonismo cultural<sup>24</sup>, no trabalho

---

<sup>21</sup> Significa analisar como um determinado conteúdo surgiu, em que contexto social ele surgiu, quem foi que propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. E que os conteúdos não são fixos, mas, mutáveis (MOREIRA E CANDAU, 2003).

<sup>22</sup> Crítica cultural é a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o universo dos alunos e alunas. A ideia é favorecer novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico. Isto é, novas interpretações e nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes (MOREIRA E CANDAU, 2003).

<sup>23</sup> Práticas contra-hegemônicas: Como a palavra contra-hegemônico é aquilo contrário, oposto à hegemonia. É corriqueiro na academia pensar em hegemonia como a dominação a nível simbólico por consentimento, aquilo que torna o escravo cúmplice do senhor. No entanto, o conceito gramsciano de hegemonia difere, nos Cadernos do cárcere, da ideia de “dominação”. Na realidade, o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e de mediações. Nesse sentido, hegemonia aparece como uma reapresentação, como uma forma de ler o mundo. Para Gramsci (2001), a hegemonia não é homogênea e pode ser vista como campo de disputa ideológica. A hegemonia pode (e deve) ser fomentada pela classe subalternizada no sentido de substituir a hegemonia dominante. A modificação da

coletivo independentemente das dificuldades que tenham e na construção constante do projeto político-pedagógico da instituição.

Como Moreira e Candau (2003) ressaltam os caminhos para uma educação cultural alicerçam-se no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, na análise e no desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. Segundo os mencionados autores, uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. Além da superação do daltonismo cultural, sugerem estratégias pedagógicas que permitam lidar com essa heterogeneidade. Porém, esse processo pode ser tratado de diversas formas, como foi discutido no capítulo do multiculturalismo, marcando, substituindo a cultura e impondo uma cultura dominante sem entender as diferentes culturas ou trazendo a tona a diversas culturas.

Na prática precisamos ir além da visão das culturas como interrelacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, compreendendo e facilitando a visão do mundo pelo olhar dos silenciados, subalternizados, excluídos. Isto é, representando as culturas tanto subalternizadas quanto as dominantes e percebendo que não existe uma melhor do que a outra, mas, contextos e significados diferentes. É desta maneira que estes professores interpretam, questionam e direcionando suas práticas escolares: construindo e desconstruindo situações, discursos e posturas na sociedade pós-moderna.

O docente deste estudo preocupa-se com a centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. A complexidade é tanta, diante do emaranhado de relações nos dias de hoje que, ao falarmos da diferença,

---

estrutura social deve preceder a uma revolução cultural que, progressivamente, incorpore camadas e grupos ao movimento racional de emancipação.

<sup>24</sup> Daltonismo cultural: prática pedagógica que implica o não reconhecimento da diferença cultural na sociedade e na escola, isto é, aderir a uma perspectiva monocultural. Segundo tais autores, o professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula. Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas (STOER E CORTESÃO, 1999).

destacamos o combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas.

Sendo assim, esse docente, singular, identifica essas problemáticas no meio escolar e as traz para a discussão. Não se esconde ou se deixa esconder. Não estabelece o conflito como algo negativo e perverso mas, como um momento para a construção e desconstrução de significados e representações estabelecendo um ambiente favorável ao diálogo e questionando certas posturas naturalizadas ao longo dos anos de discriminação e negação do outro.

Segundo Moreira e Candau (2003), a discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto ao caráter étnico e ao caráter social, como ao gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, aos grupos culturais específicos (os funkeiros, os nerds etc.). Os autores também argumentam que talvez estejamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” seja uma prática social permanente que se manifeste pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos.

De acordo com Moreira e Candau (2003), preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. A construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta. A cultura escolar e a cultura da escola naturalizam com tanta força esses aspectos, que é somente no diálogo, no questionamento, no debate, que é possível desenvolver um novo olhar sobre o cotidiano escolar. Os autores dialogam no sentido de estimular dinâmicas de relacionamento, de reconhecimento mútuo, aceitação e valorização do “outro”. Um diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção de um autoconceito e uma autoestima positivos em todos (as) os (as) alunos (as) constitui uma preocupação fundamental para se desenrolarem práticas educativas multiculturais.

Somando-se a isto, os autores salientam que é necessária uma releitura da própria visão de educação, pois é indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova perspectiva e uma sensibilidade diferente diante desse processo, já que, o caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela.

Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constituem um passo fundamental. Além do mais, os propósitos, aqui apresentados, parecem clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista.

De acordo com Moreira e Candau (2003), esse entendimento será favorecido ao focalizarmos, no currículo, a construção das categorias, ao lutarmos por mudar seus significados e por garantir espaço na escola e na sala de aula para a diversidade. E que as manifestações culturais mais valorizadas socialmente venham a ser conhecidas, debatidas, criticadas e desconstruídas. Ampliando a expansão cultural do (a) aluno (a) e o maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida.

Segundo Moreira (2000), o currículo escolar tem uma influência fundamental nesse processo, pois é concebido como texto, como discurso, como prática de significação, e como representação. No currículo destaca-se seu caráter produtivo, sua capacidade de atribuir sentidos, e se estabelece metas. Em um currículo criticamente orientado identifica-se relações sociais opressivas, desafia-se regimes de verdade instaurados e questiona-se tudo o que vem passando por natural. Portanto, esse docente traz novas lógicas ao processo educacional que foram identificadas nas entrevistas.

A análise das entrevistas apontou os caminhos para se entender as concepções dos docentes entrevistados acerca do trabalho pedagógico que colocam em ação. Afloraram inúmeras dimensões das suas subjetividades: os entrevistados explicitaram sentimentos, rebeldias, comprometimentos, críticas, momentos de silêncio, alegrias, além de indagações que devem ser levadas em consideração, pois, produzem a todo o momento, suas identidades.

A entrevista não possuiu um caráter estanque ou mecânico. Adotou-se a entrevista semiestruturada, abrindo espaço para observações e análises críticas dos docentes. Isto é, seguiu-se uma ordem de questões previamente preparadas utilizadas como um guia. As respostas podem ser entendidas como um relato mais abrangente, algo mais elaborado que um simples registro de informações.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a entrevista semiestruturada encoraja a elaboração de temas importantes que venham a surgir durante o diálogo,

enriquecer os dados verbais e obter esclarecimentos sobre a maneira como os entrevistados “veem” e concebem sua prática e os fatores que nela interferem.

A entrevista, foco da discussão e material prioritário da pesquisa, compreendeu a pré-entrevista, a entrevista propriamente dita e a pós-entrevista. Assim, para organizar e facilitar o processo foram preparadas as fichas de controle onde incidiram os detalhes dos entrevistados, os documentos pertinentes ao projeto e, conseqüentemente, a entrevista.

No anexo 1 deste documento apresentamos a ficha do projeto com os dados de cada entrevistado. No anexo 2, tem-se uma Carta de Cessão, um documento que autoriza o uso da entrevista, de parte dela e/ou da gravação e do resultado escrito. Por fim, o anexo 3 contém o questionário que fomentou a entrevista.

Na pré-entrevista ocorreu a preparação do encontro com o entrevistado através da formulação das perguntas, local e data para o encontro. Definimos conjuntamente o melhor local para se realizar a entrevista, a data e horário com um tempo adequado o que possibilitou uma conversa tranquila e a preparação dos aparelhos de filmagem e gravação de áudio.

Na etapa seguinte, foi feita a transcrição, depois submetida à avaliação dos entrevistados para qualquer alteração que julgassem ser necessária, esta é a etapa pós-entrevista.

Segundo Lankshear e Knobel (2008), a análise dos dados é o processo de organizar essas peças de informações, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc.) e interpretá-las. As transcrições são representações visuais de intenções verbais feitas na forma de diálogo e com total integridade.

De posse do material transcrito, procuramos identificar, no conjunto das narrativas, os elementos que permitissem melhor compreender a prática docente dos sujeitos, bem como os elementos que possam ter influenciado na constituição de suas identidades profissionais.

De acordo com Hall (1997), as identidades não são intocáveis. Quando há encontros culturais, ambas são afetadas, por maiores que sejam as adversidades as identidades sempre entram num processo de negociação. Como, então, desencadear processos pedagógicos que favoreçam a negociação da diferença cultural, sem fixá-la no paradigma da tradição que, ao invés de buscarem a homogeneização e a superação da

diferença, entrem num processo de negociação através da afirmação da heterogeneidade, da política cultural, da valorização da diversidade cultural etc.

Dessa maneira, tentamos dialogar com as representações e os significados dos entrevistados nas suas experiências de vida, de práticas corporais e como docentes atentos à diversidades culturais no espaço escolar.

Logo em seguida estabelecemos eixos de análises, ocasião em que agrupamos posicionamentos, visões de mundo, concepções sobre a prática e dimensões sobre o trabalho pedagógico frente à diversidade cultural, para melhor discuti-los mediante o confronto com os Estudos Culturais e Multiculturalismo crítico.

Desta maneira, a interpretação dos dados trouxe aspectos e fatos importantes da constituição identitária dos docentes possibilitando entender as razões que os levaram a buscar o caminho da teorização cultural e, conseqüentemente, da preocupação com a diversidade cultural no território escolar.

### **3. Análise**

O caminho da análise e interpretação do material produzido pelas entrevistas concedidas pelos 5 professores das redes públicas de ensino seguiu o seguinte percurso: leitura e releitura das transcrições feitas na íntegra e confronto com os Estudos Culturais e com o multiculturalismo crítico. Isso possibilitou a constatação de tramas comuns aos participantes do estudo. Uma vez entrelaçadas, permitiram a definição de eixos norteadores para a constituição das identidades docentes. São eles: formação acadêmica, concepção de educação, o enfrentamento da diversidade cultural, concepção de Educação Física e experiências pessoais com as práticas corporais. A partir das análises pudemos inferir uma série de considerações a respeito do desenvolvimento de uma docência sensível à diversidade cultural.

Diga-se de passagem que a análise foi transitória e específica à realidade desses docentes, porém, de extrema importância para trazer à tona um questionamento sobre as novas configurações sociais, a diversidade de sujeitos que coabitam a escola, a ação didática frente ao currículo cultural, além da tentativa de inferir como ocorreu a construção das identidades dos professores.

#### **3.1 Formação acadêmica**

A formação acadêmica mostrou-se um ponto de extrema relevância para o estudo, pois traz indícios das representações e significados que possam ter sido adquiridos durante as experiências formativas. Em síntese, os docentes relataram e apontaram questões importantes com relação aos currículos acessados durante a graduação consubstanciados nas práticas corporais vivenciadas, nas teorias embasadas nas Ciências Biológicas (CB), na negação de determinadas manifestações da cultura corporal e nos poucos conhecimentos adquiridos para dar conta da realidade escolar.

Um dado interessante é que todos tiveram experiências nas redes públicas durante a EB, cursaram o Ensino Superior (ES) em instituições privadas e, quando formados, regressaram à escola pública como professores. Outro dado comum é que estão formados entre 5 e 10 anos.

De acordo com o professor 01, o currículo proposto pela instituição formadora encontrava-se fundamentado na área da saúde com as disciplinas Anatomia, Biologia, Fisiologia, além das disciplinas voltadas a esportes como natação, futebol e atletismo. O

entrevistado questionou os conteúdos baseados em práticas corporais euro-americanas e também salientou que os professores mais conceituados tinham uma maior carga didática:

Quando eu ingressei na faculdade eu me lembro que o currículo ele era determinado por algumas matérias características, características da área da saúde. Então por exemplo, no primeiro semestre nós tivemos com muita força Biologia, nós tivemos Anatomia é... Que mais... Também tive ginástica geral e todas essas discutiam algumas coisas relacionadas ao corpo! No segundo semestre já começaram a entrar um pouco mais das matérias que falava sobre a história da educação, mas também começaram a entrar algumas matérias, por exemplo, como as modalidades como Atletismo e aí vieram, depois... O... A Natação junto com a Fisiologia, junto com... Futebol, diversas práticas euro-americanas apareceram também com muita força dentro do currículo! O que era característico na minha formação acadêmica era também algumas matérias que tinham muita força dentro dela que era aprendizagem motora e a biodinâmica. Eram matérias que geralmente elas eram dois semestres e os professores eram muito conceituados assim, dentro daquela faculdade (PROFESSOR 01).

O posicionamento do entrevistado chama a atenção para as relações de poder que perpassam o currículo. O privilégio concedido às Ciências Biológicas pode ser atribuído à própria origem do componente. Obviamente, correspondia a ideais de homem e sociedade bastante distintos dos atuais.

A carga didática maior atribuída a determinados docentes pode ser interpretada em função do reconhecimento que esses conhecimentos possuem para o exercício profissional. O vínculo estreito com a área da saúde é o mote para manutenção ou, em alguns casos, ampliação da quantidade de disciplinas ou horas-aula destinadas ao estudo dos saberes advindos da Biologia.

As análises realizadas por Neira e Nunes (2009a) acerca dos currículos que formam professores de EF demonstra que as experiências formativas podem ser responsabilizadas pelas dificuldades enfrentadas pelos egressos por ocasião do seu ingresso na carreira. Entre os alertas, chama a atenção para a dificuldade dos recém-formados mobilizarem os conhecimentos adquiridos na sua atuação pedagógica. Uma vez formados, tudo o que aprenderam parece inútil diante dos dilemas da escola atual.

De acordo com Silva (1995), o currículo não pode ser entendido com uma mera operação cognitiva de assimilação de conhecimentos para serem tratados e transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão ou, tampouco pode ser entendido, como uma

operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura.

O currículo da formação inicial do professor 3 reafirma o privilégio concedido às “questões biológicas”, por meio de uma abordagem “extremamente tecnicista” que deixou de lado as disciplinas ligadas à licenciatura ou tornando-as “superficiais”. O docente acredita na importância dessas disciplinas para “entender a dinâmica da escola”, e reforça: “Ficou muito evidente que a prática educativa que eu tive nas aulas de licenciatura se atrelava às disciplinas de cunho tecnicista e de cunho biológico e muito pouco de cunho humanista. Isso ficou muito claro”.

Para Nunes (2011) uma possível explicação reside no fato de que o currículo da formação de professores de EF legitima o espírito do mercado, fertilizado pelo atual contexto neoliberal.

Silva (1995) alerta que o currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares e as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe social e etnia, estabelecendo noções que acabam também fixando os sujeitos em posições muito particulares.

Em sua narrativa, o professor 04 revela que ingressou no curso com o objetivo de formar-se na área técnica e, no futuro, trabalhar em academias, mas, no transcorrer das suas experiências com as questões acadêmicas de viés pedagógico, mudou de ideia. Prova disso é que após a conclusão do curso de EF buscou a formação em Pedagogia com o objetivo de melhor compreender “esse ambiente escolar”. Também destacou as bases biológicas e esportivistas da sua formação, o que, segundo ele, deixou a desejar no que tange às concepções culturais: “da faculdade, eu tive muito contato na época da

formação acadêmica com as teorias cognitivistas, desenvolvimento motor, psicomotor, enfim, e muito pouco com questões socioculturais”.

O professor 05 iniciou a conversa sobre a contradição da formação acadêmica. Formou-se em faculdade privada, fez especialização em universidade pública, mantém uma formação contínua na rede estadual e concluiu o curso de Pedagogia. Sua narrativa ressaltou a formação contínua:

E a rede ela também é... Ela trabalha numa perspectiva de formação permanente. E norteadada já por um currículo crítico assim, então, decorre daí toda uma história. E a gente precisava já perceber na... No trabalho, nas formações permanentes uma certa contradição com o que havia visto lá na especialização da UNICAMP (PROFESSOR 05).

A contradição destacada pelo docente consiste no fato de que a formação docente não condiz com as situações e ações pedagógicas que hoje têm lugar na escola. Não é apenas uma, mas várias contradições que cercam o espaço escolar e que pressionam a todo o momento os seus sujeitos.

Com relação às contradições, Neira e Nunes (2009a) afirmam que o futuro professor, ao longo da sua trajetória curricular, toma contato com posicionamentos desprovidos de fundamentação, discursos pouco construtivos com relação ao exercício da profissão na escola, além de acessar críticas vazias ao aluno da educação pública, ao funcionamento da escola e ao professor que ali trabalha.

O que os dados indicam é que o futuro docente não está pronto para enfrentar a dinâmica escolar quando acessa uma formatação curricular fechada, que não abre espaço para socializações de conteúdos, formas de ministrar as aulas, relatos de práticas que destoem do lugar-comum etc. Ou seja, o modelo de formação experimentado pelos sujeitos da pesquisa não corresponde às demandas atuais.

Essa desejada correspondência não é tão fácil quanto parece. Alviano Júnior (2011) investigou as relações de força que atuaram numa experiência de construção curricular democrática. O estudo realizado possibilitou compreender que a ideia de trabalho coletivo que permeou a elaboração do currículo, ao sofrer um estranhamento durante a pesquisa, mostrou-se frágil e destituída do pretendido caráter participativo, visto que as preocupações personalistas de pequenos grupos fizeram valer sua condição de poder, enquanto as perspectivas dos setores fundamentais da sociedade como os professores em atuação na EB e os próprios estudantes de EF não tiveram suas vozes ouvidas.

Neira e Nunes (2009a) confirmaram nas análises feitas sobre currículos que formam professores uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se afastam e, principalmente, concepções de área, docência, função da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação. Nos cursos de Licenciatura em Educação Física investigados, a experiência formativa significou travar contato com conteúdos esparsos produzidos a partir de representações divergentes sobre a profissão e, por vezes, ideologicamente compromissadas com setores da sociedade que dispõem de condições econômicas vantajosas.

O autor afirma que na maioria dos casos, a experiência formativa significa travar contato com conteúdos esparsos produzidos a partir de representações divergentes sobre a profissão e, por vezes, ideologicamente compromissadas com setores da sociedade que dispõem de condições econômicas vantajosas. A investigação dos currículos demonstrou que a criação e existência de disciplinas, o momento em que configuram na grade e, até mesmo, os conteúdos trabalhados, muitas vezes, partem de decisões pessoais ou burocráticas. Não raro, procuram atender a disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência. Em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino constam do currículo da Licenciatura sem qualquer justificativa científica ou formativa.

Nunes (2011) enveredou-se pela maquinaria discursiva e a não discursiva presentes em um currículo de Licenciatura em EF que subjetivam sujeitos e operam representações em meio aos discursos da cultura empresarial como eficiência, flexibilidade e mérito, e raros à educação como justiça social, reconhecimento e cidadania. Por meio de uma etnografia, o autor investigou a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas e os conflitos decorrentes. A partir da análise do currículo, extraiu os regimes de verdade das disciplinas e suas estratégias de negociação e inferiu os modos de regulação da educação pelo mercado, que tencionam governar os sujeitos para adequarem-se à ordem econômica mundial.

Vieira (2013) também se projetou no questionamento da formação docente e investigou o processo de construção identitária dos docentes universitários, visando compreender o posicionamento dos professores diante das propostas curriculares existentes na área. Optou pelo método de história oral para analisar a constituição da identidade e os processos de identificação do professor responsável por disciplinas pedagógicas dos cursos que formam professores de EF. Os resultados indicaram uma

presença marcante de identidades docentes acríticas, fruto das trajetórias de vida e identificações com contextos contingentes. Diante de vetores de poder macro, posições de sujeito engendradas por condições de força maior e uma genealogia subjetiva repleta de experiências hegemônicas, as identidades docentes compõem um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais sobre a Educação Física escolar, disseminando seus efeitos nocivos aos futuros professores.

A análise do material coletado junto a professores em atuação, confirma o posicionamento dos autores acima. Pode-se inferir que a escola sofre muito com o descompasso entre o currículo em ação no espaço acadêmico e os currículos necessários aos futuros professores.

Se em outros tempos a escola foi pensada para atender aos interesses da burguesia e produzir pessoas disciplinadas, trabalhadoras e organizadas nos aspectos sociais, econômicos e políticos da época, hoje, percebe-se que esta mesma concepção segue presente mesmo que se distanciando da visão de formação de sujeitos democráticos, críticos, participativos e que atuem na direção das transformações sociais.

A escola atual não é a mesma de outrora, está “sob suspeita”. Precisa ser repensada e reconstruída. Sendo assim, não pode seguir as mesmas ideias de currículo e sujeitos de tempos atrás. As identidades são outras e a configuração mundial delinea novos caminhos sociais, econômicos e políticos.

Segundo Gabriel (2010), tempos pós, tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo em significados, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram, até a época recente, os parâmetros para a elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas. Tempos de escola “sob suspeita”, em que a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente as problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos para serem ensinados e aprendidos. Tempo em que se evidenciam os mecanismos de poder, socialmente construídos, que entram em jogo na estratificação e divisão desses conteúdos curricularizados, tanto no que dizem respeito a regulação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado como das formas possíveis de se relacionar com o mesmo.

Essa contradição também parte de uma relação importante do que se aprende na formação e o que é necessário para lecionar. Esse vácuo entre a escola e o curso de Licenciatura se reflete no currículo. Para atuar na escola de hoje são necessários conhecimentos nem sempre abordados durante a formação, é o que se pode abstrair dos posicionamentos dos nossos entrevistados.

Todavia, na opinião de um dos participantes, a formação contínua pode constituir-se em uma interessante via para modificação desse quadro, já que propicia o encontro dos docentes, a preocupação em entender o processo educativo, ocasião para discutir teorias e confrontar concepções de ensino. Porém, nem sempre isso se dá de forma satisfatória no ambiente escolar. A escola que antes era para poucos, se tornou, agora, para muitos. A democratização do acesso acarretou novas configurações e múltiplas relações. Antes, devido à segregação na entrada ou à exclusão no início do percurso, as relações eram mais homogêneas com sujeitos e grupos bem definidos, identidades fixas e subordinadas às determinações sociais. Agora, as relações são heterogêneas, não lineares e as identidades são híbridas.

Um contexto de inquietações, de ambivalência, de múltiplos sentidos em movimento, de decisões na incerteza, de sujeitos fragmentados e atuantes, negociando, disputando sentidos neste mundo pós-moderno.

Percebemos ao longo das narrativas que os docentes entrevistados se preocupam em entender esse processo tão complexo que é o educar, lidar com vários sujeitos de diferentes crenças, culturas, histórias de mundo, diferentes famílias, representações e significados. Os participantes do estudo continuam a estudar e questionar as relações no meio escolar. Tratam o aprendizado como um processo contínuo de construção e reconstrução de estratégias e visões de mundo.

Compreendemos que o professor não pode deixar de analisar suas estratégias, os temas trabalhados e as suas formas de ensinar. É necessário discutir no coletivo por meio das reuniões para analisar e direcionar encaminhamentos do projeto político-pedagógico. Para tanto, nada melhor que discutir os futuros andamentos nas reuniões pedagógicas e demais momentos. Estabelecer a importância do diálogo, da crítica e abrir caminho para a reflexão.

Segundo Silva (2000), na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é concebida como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. Portanto, sendo a

educação uma empreitada em que a cultura é a matéria prima, o currículo só pode ser visto como campo de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

De acordo com Lippi (2009), a ausência de uma formação teórica sólida e consistente prejudica e esvazia qualquer debate sério e crítico sobre a prática pedagógica. Para fazer boas análises sobre um projeto educacional, é preciso alcançar um determinado grau de entendimento sobre questões importantes como política educacional, concepções de alfabetização, métodos de ensino, etc. Adquirir um corpo teórico acerca dessas discussões torna-se imprescindível para que qualquer professor participe com consistência dos debates sobre os projetos de educação e sociedade. Uma formação docente focalizada apenas na prática profissional corre o risco de constituir pessoas que assumirão papéis passivos e sem a criticidade necessária diante das discussões políticas, acadêmicas e pedagógicas, o que inviabiliza qualquer possibilidade de transformação da realidade social.

Reforçamos que uma política de formação acadêmica contínua é um dos alicerces fundamentais da educação desde que tratada adequadamente sem interesses hegemônicos ou fins de mercado. O futuro docente precisa entender a realidade da escola, da educação e do mundo e ter ferramentas teóricas e práticas para continuar o processo de transformações dentro do espaço escolar. Porém, isto não quer dizer que o professor estará pronto para o processo e o seu sucesso. Com uma formação adequada, ele estará engajado no processo e através das experiências diárias poderá direcionar melhor o ato de ensinar. Assim, reforçamos a necessidade da constante avaliação do processo por parte do docente em conexão com a formação contínua que, segundo o professor 5, precisa ser permanente e enaltecida.

Moreira e Candau (2003) ressaltam a importância de favorecer uma reflexão de cada educador sobre a sua própria identidade cultural: como é capaz de descrevê-la, como tem sido construída, que referentes têm sido privilegiados e por meio de que caminhos. Afirmam que têm desenvolvido várias vezes este exercício com educadores e, em geral, o processo tem-se revelado muito provocador e instigante. Os níveis de autoconsciência da própria identidade cultural encontram-se, na maior parte das vezes, pouco presentes e não costumam constituir objeto de reflexão pessoal.

Em contrapartida, Lippi (2009) sinaliza que as políticas de formação contínua pouco ajudam o professor a entender a realidade em que atua. Elas acabam se

distanciando da escola. Na visão do autor, a política estadual de formação contínua de professores insere-se no “pacote” de políticas educacionais neoliberais, que incluem os sistemas de avaliação externa, a remuneração por desempenho e o currículo. Ainda, observou que a política de formação alinha-se, também, às políticas de formação hegemônicas contemporâneas que apostam na responsabilização, aperfeiçoamento e no mérito individual como valores centrais.

Giroux e McLaren (2001) afirmam que uma política crítica de formação dos professores precisa abordar os modos pelos quais a linguagem e a cultura interagem com as experiências cotidianas e se tornam poderosos determinantes da ação humana. Os professores, principalmente aqueles que atendem às classes trabalhadoras, precisam passar por processos formativos que ampliem o entendimento dos conceitos de classe, ideologia, cultura, gênero, etnia e raça presentes na prática pedagógica e na paisagem pós-moderna.

Com base nessas ideias, entendemos que a constituição de uma docência da Educação Física atenta à diversidade cultural passa também pelo processo de formação identitária na escola e além dos seus muros. Embora sejam possíveis parcerias da escola com a universidade, as discussões precisam nascer no berço escolar e não no acadêmico. O meio acadêmico pensa, reflete, traz alternativas, busca explicações, mas precisa diminuir a distância da escola, ampliando as possibilidades de contatos, sejam nos estágios ou nos cursos.

### **3.2 Concepção de educação**

A crescente influência de posições conservadoras quer seja nas questões acadêmicas ou sociais têm tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre a produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos, esses domínios formam o “palco” em que encena atualmente o teatro atualmente da educação. (APPLE; BURAS, 2008).

Um palco repleto de contradições, interesses e relações de poder alimentadas e tonificadas pelo advento da globalização, das tecnologias de comunicação e dos novos contextos culturais.

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Em consonância, Giroux (2003) alerta que à proporção que a cidadania se torna mais privatizada e a educação pública e superior mais vocacionalizada, os jovens são cada vez mais educados para se tornarem consumidores em vez de sujeitos críticos. Dentro dessas circunstâncias, é imperativo que os educadores repensem a maneira como a força educacional da cultura funciona, para garantir e excluir determinadas identidades e valores, e como esse reconhecimento pode ser utilizado para redefinir o que significa conectar o poder e o conhecimento, expandir o significado e o papel dos intelectuais públicos e levar a sério o pressuposto de que a pedagogia é sempre contextual e deve ser entendida como resultado de disputas particulares de identidade, de cidadania, de política e de poder.

É nesse âmbito que situamos o posicionamento do professor 01, quando ressalta a educação escolar como uma “questão política”. Da mesma forma que Hall (1997) estabelece a cultura como um campo de lutas pelo significado, cercado por relações de poder, a educação está cercada por pressões, desde movimentos teóricos que surgem em forma de modismos, importação de abordagens que não compartilham as mesmas realidades, culturas e sujeitos, empresas que transformam o serviço educacional em produto comercializável e barganhas políticas de todos os matizes.

Como aponta outro entrevistado:

E aí a gente vê os apostilados tomando conta né, cada vez mais por conta de interesses já de grupos internacionais e banco mundial e uma série de coisas que financiam a educação. Ela se submetendo a essas provas externas, que não são pensadas de acordo com a realidade dos nossos alunos, das nossas crianças, provas pra atender outros interesses e não os educacionais propriamente ditos né, aumentar índice de IDEB, mostrar que o país é atrativo pró investidor porque o, né, tá aumentando. Então ela, de modo geral, ela é um centro de interesses, mas ali tem várias coisas que são que se tornam essa disputa em nível de interesses privados, de interesse de desvio de recursos, uma série de coisas que ali acontecem. (PROFESSOR 05)

Gimeno Sacristán (2007) afirma que devemos exigir um desenvolvimento dessa nova sociedade que está se construindo coerente com uma visão aberta, democrática e

transformadora da educação. Temos que ser vigilantes frente aos novos milagreiros que, descaradamente dóceis com os interesses das indústrias e das companhias de serviço do ramo, veem nas escolas e nos estudantes um suculento mercado a ser abastecido com aparelhos que caducam antes mesmo de serem usados. A sociedade da informação e da educação não pode se resumir ao número “X” de alunos por computador em sala de aula.

O entrevistado leciona em duas realidades distintas: nas cidades de Cabreúva e Jundiá situadas no interior do Estado de São Paulo. Comenta:

Enquanto Cabreúva tem como proposta discutir com os sujeitos e construir o currículo “caminhando numa perspectiva de valorizar os saberes dos alunos”, Jundiá segue o sistema apostilado de uma grande empresa. E os apostilados, eles apostilam até os comportamentos da criança né. Então nesse material tem aula pra dia de chuva, tá lá “aula pra dia de chuva” e ai... Pode tá um sol como hoje, mas tem que acontecer tal aula como se tivesse numa situação de chuva. Então já é muita “fechadinha”, muito dada, muito com o foco mesmo nessa questão de habilidades motoras e coordenação motora essa balela toda. (PROFESSOR 05)

O professor 02, por sua vez, é de opinião que precisamos de “um Plano Nacional de Educação (PNE) que valorize a instituição escolar” em todos os sentidos e por todos os seguimentos sociais. Ele considera que as jornadas de trabalho dos docentes não podem ser apenas de aulas e com números exagerados (40 a 45 horas-aula por semana). Menciona os colegas que lecionam em duas ou três escolas para obter os vencimentos necessários à subsistência. Ao esbarrar na questão salarial, considera um entrave para a questão do comprometimento e desenrolar das funções docentes. Sugere como saída a exclusividade de atuação em uma determinada instituição, o que possibilitaria o estabelecimento de vínculos mais intensos com a comunidade em questão.

Gimeno Sacristán (2007) assevera que um motivo de preocupação e desconfiança reside na consciência da determinação do surgimento de uma nova sociedade, a da informação, e a importância que a educação tem ali, com o triunfo nas últimas décadas das políticas educacionais conservadoras restritivas do gasto nos serviços educativos. Elas se mostraram mais preocupadas com o controle dos currículos do que com a adaptação dos mesmos às hipotéticas exigências de uma sociedade aberta ao conhecimento; permitiram o empobrecimento na formação dos professores e não manifestaram sensibilidade alguma diante da pobreza dos meios de informação usados em sala de aula. Os conteúdos se padronizaram, ao mesmo tempo em que se falava de

políticas para a diversidade. Restringiram-se os recursos para pesquisa educativa e, em seu lugar, se enfatiza o discurso sobre as novas tecnologias, enquanto não se viabiliza a conexão das escolas públicas à internet.

O professor 02 alerta para os diversos espaços que favorecem o processo de educar e que a escola é um deles, e não o único. Sem dúvida, os alunos e alunas trazem várias representações de mundo acessadas em outros espaços, influenciando na sua formação. Sendo, portanto, um grande equívoco responsabilizar a escola pela exclusividade da formação dos sujeitos.

Em tal contexto, os conflitos fazem parte do processo. Caso sejam ouvidas as vozes dos sujeitos, surgirão acordos, resistências, acomodações, posicionamentos. Caberá ao professor perceber o momento mais adequado para essas situações ou não.

Segundo o professor 03, o cenário educacional é atravessado por “diversos discursos e diversas tensões”. É um “campo atrativo para determinar certos padrões de vida, certos costumes...”. O docente enfatiza que ora o processo pedagógico visa “socializar aqueles corpos que estão lá em determinados sistemas de convívio, ora para o mundo do trabalho, ora para humanizar”. Na opinião do entrevistado, isso causa confusão e leva os sujeitos a não entenderem a função social da escola e a importância desse espaço na formação para a cidadania. “As pessoas não sabem ao certo a função social da escola”. O docente considera que no cenário educacional essas disputas são evidentes e desestabilizam toda a ótica da formação para a transformação social.

Da mesma forma, o professor 04 ressalta “os muitos lados da Educação, os muitos espaços. Ela tem muitos cantos para se percorrer”. E julga positiva essa diversidade de opções com múltiplas ideias, posturas, comportamentos. “É nessa divergência de ideias que a gente cresce”. É na divergência de ideias e posturas que se lapidam as identidades, constroem-se significados e perpetuam-se representações de mundo. Porém, se é na educação que formamos nossos cidadãos, influenciados na construção de identidades e traçamos os caminhos sociais, “quem toma conta da educação deveria olhar com cuidado para a formação das construções das identidades dos sujeitos, dos alunos, das crianças, a formação dos professores”, sugere o entrevistado.

A educação, como destacou o professor 05, não vai salvar o mundo, como alguns pensam. “Não é a salvação de todos os males”. Entretanto, os discursos sociais perversos atribuem grande responsabilidade à educação e, conseqüentemente, à escola

para atuação nos momentos de crise, na violência desenfreada das grandes metrópoles, na falta de empregos, nos comportamentos juvenis etc. Se as questões sociais não são satisfatórias, não é por causa da má condição das escolas, professores, alunos. Até porque existem múltiplas relações de poder que produzem discursos, posturas e comportamentos diante dessa sociedade multicultural tão conturbada.

Segundo Foucault (1996), em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. E hoje, os diversos discursos transitam nos meios sociais por meio da internet, redes sociais etc. com extrema rapidez levando múltiplas visões de mundo.

A educação não é a única saída para resolver as situações sociais, econômicas, políticas, culturais, mas é um caminho fundamental para entender a sociedade como um todo. Trata-se de uma experiência fundamental na constituição dos sujeitos sociais. Não apenas pela aquisição de saberes e conhecimentos, mas pela convivência, contato com as diferenças, relacionamento com as diversas gerações que transitam pelo espaço, aprender e ensinar com as gerações, as discussões, as resistências, as negações, os diálogos nos vários momentos, os estudos, as interações, as vivências, os aprendizados.

De acordo com Neira (2007a), a educação, se adotada como instrumento de justiça social, contribuirá enormemente para o aprofundamento da sociedade democrática desde que os recursos públicos sejam melhor distribuídos, proporcionando mais a quem mais precisa. Ressalta que o caráter de uma sociedade se revela pela forma como ela trata os grupos que dispõem de menor poder, seja por condições de classe social, gênero, etnia, religião, faixa etária, saúde etc.

Em contrapartida, mesmo cercada por situações desanimadoras, temos a narrativa empolgante do professor 05 com o seu trabalho:

Por um outro lado, é tudo muito gratificante, né! Você ser um sujeito garantidor de direito de outras pessoas né! Que historicamente assim, ele tá conseguindo alguma coisa e tal, mas são sujeitos assim digamos sem voz. Ele ganhou esse direito de ter Educação e ele é depositado lá na escola e como que isso vai acontecendo. Então a gente tem que garantir o direito, tentar garantir da qualidade e respeitar esse sujeito como um sujeito mesmo, na individualidade e no direito de ir e vir, mas, é gratificante. Eu acho que no fundo é isso o que nos mantém lá, né! (PROFESSOR 05)

Nesse posicionamento percebemos uma das funções do professor que luta para “realmente efetivar o direito desse sujeito”. Destacamos a relevância do docente propiciar um ambiente democrático nas aulas, preocupar-se com a criticidade, participação efetiva de todos os envolvidos no processo, luta pelos direitos de todos, democracia, igualdade, questionamento e transformação.

O participante da pesquisa aborda também um ponto polêmico, qual seja, os recursos destinados à educação. Considera que “a educação precisa que se cuide bem desses recursos” e destaca o problema dos desvios de dinheiro público. Reforça que “é um palco de muitos interesses”.

Apple e Buras (2008) revelam que as disputas por valores morais, culturais e econômicos não são conflitos simples ou diretos, mas disputas que persistem entre perdas e ganhos. Essas lutas são travadas pelos grupos de direita e de esquerda, por atores e movimentos dominantes e subalternos, e ocorrem de modo bastante pessoal e amplamente político. Isso acontece no mundo todo e continua a ocorrer nas escolas, em âmbito local, nacional e global.

### **3.3 O enfrentamento da diversidade cultural**

A forma como os professores entrevistados enfrentaram a diversidade cultural ao longo da vida, também se constituiu em um eixo de análise. Trata-se de um tema muito discutido no âmbito pedagógico e na própria sociedade contemporânea. Além do mais, é uma questão que está presente no dia a dia da sociedade e precisa ser reconhecida. Não pode ser camuflada ou tratada como dificuldade ou anomalia.

Segundo Silva (2000), o termo está associado ao movimento do multiculturalismo e toma como base a “política de identidade” que enfatiza o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas étnicas, de gênero, religiosas etc., de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

O professor 01 compreende a diversidade cultural como saberes de todos os grupos e sujeitos que transitam na sociedade. Sejam eles brancos, nordestinos, negros,

homens e mulheres, sem distinção, e que possuem “diferentes formas de viver”. O docente considera a diversidade um aspecto marcante, pois, quando entra nas salas de aula no início do ano letivo percebe o quanto isso é forte ao se deparar com várias culturas, várias histórias de vida, costumes, comportamentos, alunos novos provindos de outras realidades etc. Assim, quando mapeia o patrimônio do grupo e estabelece os objetivos pedagógicos, se preocupa em valorizar essa bagagem cultural. Compromete-se em construir um currículo multicultural possibilitando que a voz dos seus alunos seja ouvida e trazendo relações silenciadas e subjugadas. Relações estas, embasadas na política de identidade. O professor 01 reforça que “não é possível fazer um trabalho sem valorizar esses saberes que estão presentes”.

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera formar a identidade dos alunos e alunas e como os currículos podem ajudar nessa materialização.

Moreira e Candau (2007) apresentam a importância de que as discussões sobre o currículo incorporem, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos e alunas, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

Em consonância, Neira (2008) alerta que podemos perceber que o ato discursivo no contexto escolar contemporâneo tem sido efetivo. Apesar de reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, o currículo, muitas vezes, é colocado em segundo plano. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo, a fim de vermos contemplada a diversidade, valorizando, reconhecendo e fazendo dialogar as diferenças para que o outro presente em nossas escolas possa ser aceito e valorizado independente de seu credo, etnia, gênero ou classe social.

McCarthy (1998) define diferença como o conjunto de princípios que têm sido empregados nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos. O entrevistado foca justamente estes princípios para estabelecer relações com seus alunos e alunas, configurando práticas e discursos.

Quando a cultura dos alunos é valorizada e enaltecida, comenta o docente, torna-se necessário entender os processos para socialização, significação, ampliação e ressignificação desses conhecimentos e saberes. Existem diversos caminhos a trilhar de forma igualitária, democrática e transformadora para evitar armadilhas teóricas e discursivas que busquem a homogeneização cultural. Pois, em alguns momentos pode-se camuflar relações de poder, preconceitos, negações, conduções e regulações nas estratégias para conduzir as ações didáticas na escola.

Pensando na EFE, isso acontece, segundo o professor 01 quando as práticas corporais convencionais (futebol, basquete, vôlei e handebol) são abordadas de forma acrítica. Nessa perspectiva o docente estabelece as práticas que os alunos e alunas vão treinar não existindo nenhum comprometimento em mapear a cultura juvenil. Este pensamento evidencia o binarismo cultural aonde os sujeitos, no caso os alunos, precisam receber a cultura adequada, isto é a cultura legitimada ou alta cultura, renegando o seu repertório. Percebe-se uma abordagem inclusiva da cultura dita correta, prevalecendo a homogeneização e a naturalização da monocultura que visa manter um determinado currículo eurocêntrico mediante a seleção de conhecimentos entendidos como não conflituosos.

Apple (2008) refere-se a essa tendência como a política da incorporação cultural, significando que os grupos subalternos são mencionados sem desafiar as narrativas de grupos poderosos de forma substancial.

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

Neste caso, o assimilacionismo identificado pressupõe que os grupos marginalizados não possuem os conhecimentos necessários para uma inserção satisfatória na sociedade. Em função disso, são ofertadas apenas oportunidades educativas “formatadas” com base nos padrões de excelência do grupo superior, o que valoriza o sistema social da cultura dominante. Na escola isso se fundamenta nos

currículos prontos, padronizados e enquadrados num determinado modelo como os estudos apostilados, cartilhas etc.

Como alternativa, Canen (2000) defende que a educação busque inspirar-se no multiculturalismo crítico, que vai além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou esotéricos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no âmbito das sociedades desiguais e excludentes.

O professor 2 também menciona a grande diversidade cultural que cerca o meio social e escolar. Aponta que na escola em que trabalha a diversidade é marcada através “das pessoas que vêm de diferentes lugares, de diferentes bairros próximos, de diferentes formações familiares”. Consequentemente, surgem os conflitos de ideias. Pontua, ainda, que “a diversidade são formas diferentes de se manifestar cultura na sociedade” e exemplifica os diferentes aspectos: comportamentos, como as pessoas se alimentam, seus rituais de acordar, de dormir etc. Aborda a importância da escola em propiciar espaços que garantam a liberdade de expressão dessa diversidade.

Ao narrar sua experiência enquanto aluno da EB, o entrevistado revela que há muito se depara com a questão da diversidade cultural:

Ela (a Escola Estadual onde estudou) tinha espaço, a gente tinha o festival do fim do século lá que a gente podia apresentar as nossas... Que eles chamavam né, o festival do fim do século que era os talentos que a gente podia apresentar. Então você podia ali naquele espaço que de certa maneira era um espaço elitizado até pela questão do bairro, você tinha espaço também né... Até para apresentar um pouco do... O que a gente chama de ‘o outro lado da ponte’ né... (PROFESSOR 2)

Na fala do professor nota-se a importância atribuída ao momento da socialização das diferentes práticas, discursos e grupos. A percepção docente também recai sobre o sentimento de segregação por parte de grupos silenciados quanto ao espaço, já que a escola está situada em um bairro de classe média, mas uma parte considerável dos alunos reside em regiões com menor poder aquisitivo, ou seja, do “outro lado da ponte”.

Vale o alerta para as relações que tinham lugar na escola e o processo de constituição das subjetividades. O espaço do festival de música se tornava um momento importante para os alunos subjugados mostrarem-se e resistirem à colonização. Um momento para o reconhecimento da diversidade de grupos e suas ideias, posturas, concepções etc. Na narrativa, existe um sentimento forte de não pertencer ao local, mas,

ao mesmo tempo, lutar para pertencer. De não ser aceito, mas querer ser aceito. De enfrentar a situação de não reconhecimento e usar o festival para ser reconhecido. É perceptível como as relações de poder vão marcando os sujeitos e formando suas identidades. Enfim, um momento para materializar as transformações.

Na visão de Moreira e Câmara (2010), a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se rebelaram contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, conquistaram espaços e afirmaram seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são na verdade construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação das suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas.

Outro entrevistado entende que...

[...] a diversidade cultural tem relação com o que somos, como somos constituídos, como vivemos, como crescemos e como nos tornamos adultos. Essa Diversidade cultural tem a ver com os nossos modos de convívio, tanto convívio familiar dentro de certa sociedade, tanto quanto convívio social. (PROFESSOR 03)

Percebe-se que, na opinião do docente, a bagagem cultural que todos os sujeitos trazem para a instituição escolar não pode ser deixada de lado, precisa ser contemplada tal como o exemplo do Festival de Música mencionado pelo professor 02. Os alunos esperavam por aquela data. Era o momento de sair do silêncio e mostrar suas formas de ver o mundo.

Quanto à questão dos conhecimentos e saberes dos alunos, Gimeno Sacristán (2007) alerta que as novas condições sociais também sugerem que os alunos estão pré-escolarmente socializados nesse mundo, conformando uma base humana singular que não podemos ignorar e muito menos negar.

Na fala do professor 03: “Temos uma tendência a pensar que muitos de nós temos que ser iguais”. Eis um alerta para um ponto de extrema relevância: a ideia da homogeneização. Essa questão está ligada à sociedade contemporânea do consumo que conduz e regula o dia a dia dos sujeitos através da produção e circulação de bens, da massificação dos comportamentos, nos discursos de preparar-se para encarar um mercado de trabalho extremamente competitivo, no profissional que tem que se

qualificar a todo o momento de forma desenfreada porque não pode ficar desatualizado. E assim as relações vão se consolidando (APPLE, 2008).

Contudo, ao homogeneizar essas ações no meio social surgem formas mais fáceis de regulação, autorregulação, avaliação, consumo e produção dos grandes grupos que comandam as diretrizes políticas, econômicas e sociais das várias sociedades.

A escola também enfrenta a homogeneização do currículo por meio de qualificações, avaliações internas e externas, materiais didáticos etc. Porém, essa padronização com objetivos bem claros pode provocar resistências, transgressões e o não cumprimento, trazendo consigo os conflitos escolares.

De repente você deu uma aula, não deu certo... Então... Não dar certo é complicado! Você foi, teve problemas com a direção, com a coordenação, com o próprio sistema, não pode trabalhar determinada prática... Então, esses problemas a gente tem que enfrentar né. Temos problemas sim! (PROFESSOR 05)

O entrevistado é bem específico:

Lá na escola eu tive um probleminha com o funk né, probleminha que foi bilhete, quando vê, outra mãe mandando bilhete; a gente responde bilhete e chegava outro bilhete. Tivemos que fazer uma reunião extraordinária com as mães sobre esse trabalho. Oito mães apareceram, na sala eram dezessete crianças da Educação Infantil, e conversei com elas. Na verdade foi mais ouvir, porque nessa perspectiva eu tenho muito registro das crianças, com fotos, com vídeos e tal. Então chamamos para reunião, ouvimos tudo que elas tinham para dizer e depois colocamos os vídeos das crianças falando a respeito do funk, o que elas achavam, as representações que elas tinham. Mas, é um modo de enfrentamento, não enfrentamento de combate de olha quem manda aqui sou eu, não é esse enfrentamento, mas essa coisa do diálogo, de atribuir significado ao que ela diz, de entender o que ela diz, tentar colocar o que a gente pensa em quanto escola e tentar chegar num acordo (PROFESSOR 05).

Em uma escola que se aventura a reconhecer e trabalhar com a diversidade, os conflitos vão existir a todo o momento. O diálogo parece ser o meio encontrado pelos entrevistados para superar os obstáculos. “Então, nas minhas aulas eu procuro sempre ter esse diálogo pra ver as suas representações... As suas representações pra gente tentar desconstruir ou tentar colocar outras representações é...” (PROFESSOR 03).

Segundo Neira (2011b), no processo de possibilitar a voz dos representantes de outras culturas o professor descobrirá o potencial das linguagens corporal, oral, digital, musical, pictórica, entre outras, comumente mais acessíveis às crianças e jovens, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano. No diálogo cultural, o professor terá que

trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante europeia e estadunidense e as ideologias das culturas migrantes, infantis, familiares, juvenis, trabalhadoras, tecnos, afros, emos, roqueiras etc. As manifestações culturais não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo do colonizador branco, macho e patriarcal, ou do capital, mas sim, serão incorporados, como conteúdos de ensino, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado, e de suas produções culturais identitárias.

Observa-se que as ações didáticas baseadas no diálogo e no ouvir se tornam aliadas cruciais no processo formativo.

Eu acredito que o panorama da diversidade cultural ele tem que tá ligado à escola. E não só escola, a minha prática de ensino também, por isso que eu me preocupo. É... Eu sempre procuro contemplar... As diversas culturas que tão ali. Que tão inseridas nas aulas. Eu fico muito preocupado porque no cenário social hoje acho que a diversidade cultural ela é evidente, então uma vez que é evidente na sociedade, a escola não tem que só reproduzir. (PROFESSOR 03)

O docente também alude à relação racial no meio escolar:

Eu fico pensando nessas questões, no ensino fundamental eu estudei numa escola de classe média baixa então era um dos poucos negros que ali estava né. E eu sofria com essa condição. Eu acho que esse foi um dos fatores pra eu ficar atento à diversidade cultural. Acredito também que a questão racial ela tenha pegado, em alguns momentos da minha vida fora da escola também. (PROFESSOR 03)

Na narrativa percebemos o preconceito racial que o docente sofreu e a segregação nos vários locais sociais onde se evidenciavam discursos, práticas e representações. Isto pode ter desencadeado uma postura pedagógica contrária a ações de discriminação preocupando-se como essas relações são estabelecidas e os caminhos para serem questionadas no espaço escolar. As questões raciais também estão na escola e precisam ser discutidas.

Nos seus estudos ligados aos desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03<sup>25</sup>, Gomes (2010) alerta sobre as ações pedagógicas e as práticas desenvolvidas na perspectiva apontada pela lei, que não podem desconsiderar o contexto das políticas de ação afirmativas que a possibilitou. Frisa que a lei e as

---

<sup>25</sup> Lei 10.639 sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09/01/2003 como medida de ação afirmativa que torna obrigatório a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

diretrizes são mais do que um ganho pedagógico, são resultado da luta política em prol de uma escola e de um currículo que reconhecem a diversidade. Por isso, caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e, hoje, incorporadas com limites e contradições no contexto educacional brasileiro, tais como: a formação de professores indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas de campo, a formação de professores do campo, a educação ambiental, entre outros.

Da mesma forma, o Professor 04 ressalta que vivemos numa sociedade multicultural e devemos tratar “a cultura como centro da vida das pessoas” enfatizando as variadas formas de entender o mundo. A diversidade, para ele, “é quando você reconhece e traz pra dialogar as diversas formas de cultura.” Ressalta que os docentes devem promover o diálogo, como enfatizaram seus colegas, para conhecer melhor, aprofundar e ampliar o entendimento das diversas culturas.

O Professor 05 traz um outro olhar sobre o tema:

Vamos aceitar a diversidade cultural, mas no sentido de acomodação, de aceitar mesmo e não de compreender aquilo. Como algo que representa a identidade de certos grupos. Ah, ele se manifesta culturalmente diferente de mim. Ah, diversidade! Vamos aceitá-lo e não compreender o porquê disso, o porquê o sujeito se expressa de outro modo. Então acho que diversidade precisa ser repensada quanto às questões afirmativas! Entendeu? Acho que traz uma ideia de tolerância. (PROFESSOR 05)

A crítica da entrevistada deve-se ao fato de que tolerar pode ter a conotação de conviver com o diferente, desde que cada qual permaneça no seu espaço e não tenha interação com os demais.

Para Perez Gómez (2001), a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Em contrapartida, não se pode pensar que tudo diz respeito à diversidade cultural. Como o docente colocou: “Seria um manto para meio que apagar as diferenças, vamos pôr tudo aqui, tudo da diversidade e a gente aceita, não precisa pensar nisso”.

Na opinião do entrevistado, os temas referentes ao multiculturalismo, diversidade cultural, diferença e identidade são interpretados de diversas formas e até

mesmo confundidos pelos sujeitos da educação. Segundo Kincheloe e Steinberg (1997), o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm conturbado as sociedades contemporâneas. Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais.

Candau (2010), por sua vez, posiciona-se a favor da interculturalidade, perspectiva que implica aceitar a inter-relação entre diferentes grupos culturais, a permanente renovação das culturas, o processo de hibridização e a vinculação entre questões de diferença e de desigualdade. Considera que a diferença destacada pela docente está na base dos processos educativos e precisa ser discutida.

A diferença é uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Contrapondo o pensamento moderno, na pós-modernidade o que se propõe é uma perspectiva educacional que resista às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições fundadas na modernidade, inclinadas ao universalismo. A intenção é dissipar as forças que levam a categorizar, normatizar e classificar de alguma forma os processos pedagógicos e os seus sujeitos.

Manter essa complexidade sob um “mesmo manto”, como aponta o professor 05, pode camuflar uma série de relações tais como os processos de negação do outro. Pode apenas tolerar a diversidade sem entender a naturalização de ações preconceituosas, a homogeneização e padronização dos processos pedagógicos, a formatação de condutas e comportamentos, o diagnosticar ações e reações dos discentes etc.

O docente reforça a dificuldade de entender esses termos culturais, o que acaba causando transtornos pela má interpretação e ação no meio escolar e social:

Essa diversidade no sentido assim: existe a sua cultura que ela partiu daqui que é híbrida, que não é, que não é cristalizada, mas, ela é assim por isso e por isso, a sua é assim pela sua origem, das coisas que você acessa ao longo da vida. Mas não como diversidade em si, eu acho que diversidade apaga uma série de coisas, hoje eu tô pensando assim, eu acho que ela apaga umas coisas aí (PROFESSOR 05)

O enfrentamento das dificuldades causadas pela diversidade parece ter permeado a vida de alguns entrevistados. O Professor 01 é o mais novo de três irmãos e seus pais trabalhavam muito, por isso foi criado pela avó. Durante a semana ficava na casa dela e, nos finais de semana, na casa da sua mãe. Dessa maneira, acessava dois locais diferentes com variadas representações:

De segunda a sexta eu ficava na casa da minha avó e de sábado e domingo eu ficava na casa da minha mãe né, e o que eu acho interessante é assim, na casa da minha avó por condição ser um pouco melhor eu acessava um determinado grupo, então, por exemplo, tinha duas escolas próximas da casa da minha avó eu, eu estudava naquela escola do Estado que era caracterizada como a escola dos “playboys”, das pessoas ricas enquanto que da Prefeitura era das pessoas menos favorecidas. Só que dentro daquela escola que eu estudava, tinha crianças da favela porque a escola ficava mais próxima da favela enquanto aquelas outras não. Agora olhando percebo que as pessoas faziam força para que aquelas determinadas crianças fossem para lá e nós fôssemos para outra escola porque a gente morava no bairro onde tinha casa e tal. No final de semana, meus pais moravam mais na periferia. No final de semana ia para casa dos meus pais e era interessante porque, se durante segunda à sexta os amigos eram os ricos, eu era considerado o mais pobre. Se, em um determinado momento eu vivia num grupo onde eles ridicularizavam os negros, no outro momento eu vivia com eles e conseguia entender quem eram eles, e para mim esses negros não eram essas pessoas que os meus amigos falavam que eram. E aí, o interessante é que naquela mesma rua tinha um garoto que depois de anos eu vim saber que ele era homossexual e ele foi meu amigo porque ele era mais velho, então ele tinha, eu devia ter uns 10, 11 anos e ele uns 20, ele sofria muito preconceito dentro da escola, da rua porque ele não trabalhava, mas fazia os afazeres de casa e como era muito novo eu não estava nem aí para esse cara, e ele era meu amigo. (PROFESSOR 01)

Na fala do educador percebe-se o emaranhado de relações vivenciado. Transitando no bairro dos ricos com predominância de pessoas brancas e no outro, mais pobre, convivia com pessoas negras. Construiu, assim, suas representações e significados. Descentrando suas várias identidades e percebendo o quanto era hostilizado em determinado local e aceito em outro.

Diante das experiências na infância de enfrentamento da diversidade cultural, passou a questioná-las.

Essas trajetórias de discriminação, essas trajetórias de não entender o outro, não sei o quê, isso aí, marcou muito a minha vida, entendeu? Acho que faz com que eu tenha o olhar diferente, um outro tipo de olhar para diversidade. Então, toda vez que eu lanço um olhar sobre aquela cultura eu reflito sobre o que eu estou dizendo para eles e procuro muitas vezes tentar acessar aquelas pessoas para tentar

entender quem são elas, não ficar olhando para elas com o meu olhar, por conta de toda essa trajetória de vida né. (PROFESSOR 01)

A experiência pessoal de contato com a diversidade também foi mencionada pelo Professor 02:

Eu não sei se é justo falar isso, não sei se é certo, mas, eu acredito que toda a minha história de vida, toda a minha formação não só enquanto professor de Educação Física mas, em quanto homem, pai, enfim acredito que isso já era uma preocupação anterior na minha vida é... Porque... Por vir de favela né é... Chegar em vários espaços. Nossa, você mora na Brasilândia! Nossa você mora no... Você chegar nos lugares e o pessoal falar: Nossa você..., pô lá pra mim é legal cara né, não é uma coisa. Nossa mas você viu o que aconteceu na Brasilândia! Nossa mataram não sei quem na Brasilândia! Então, por vir de um lugar assim e você chegar nos espaços e ver que os outros lugares são diferentes e tudo bem desses espaços serem diferentes. E aí você começa, no meu caso a partir da capoeira eu... Fui fazer Educação Física. Você chegar e ver que naquele espaço o que você pratica não é reconhecido e num determinado momento você descobre que existiria no terceiro ano da faculdade lá uma disciplina que cuidava dessas questões... (PROFESSOR 02).

O entrevistado credita à escola a possibilidade de transformação desse contexto.

A escola é um espaço de transformação! E... Eu acredito que assim, a decisão depois né, de ser professor de EF. Da capoeira, de já dar aula. Eu acho que veio nessa... Nessa ideia de que poxa eu posso fazer alguma coisa mesmo que não seja num né, num nível macro seja micro, mas alguém tem que fazer alguma coisa; acho que um pouquinho dá pra contribuir. Não que vá mudar o mundo, mas que alguma coisa você pode contribuir e trabalhando em escola pública você acaba se sentindo responsável! Por... Uma, mesmo que pequena mudança. Que afinal as pessoas elas pagam os impostos! Tem a vida delas, a dificuldade do dia a dia e você tá lidando com dinheiro público e com coisa pública e acredito que a gente tem que ter uma seriedade muito maior... (PROFESSOR 02)

Ficou latente que a trajetória do Professor 05 assemelha-se à dos demais. As experiências acumuladas foram decisivas para perceber o quanto é importante entender a construção de relações injustas e poder desconstruí-las num ambiente como a escola:

Por isso eu acho que às vezes o professor que vem de outra história talvez possa ter uma sensibilidade maior na questão da injustiça, da marginalidade. Assim “marginalizado”, o aluno marginalizado. A gente vê na escola muitas práticas de exclusão no meu entender, a questão do envelopinho da APM. A criança sabe que o dela foi sempre “vazozinho” e o outro sempre tinha uma moedinha ou uma notinha, então como que ela se sente. A história dos passeios pagos, mas, assim falando da escola, foge um pouco da aula em si, mas tá

dentro das questões de PP-P e os debates coletivos. Então, os passeios que são pagos e um monte não pode ir, o próprio dinheiro da APM, às vezes, as rifas que têm na escola pra arrecadar dinheiro para APM ou rifa de ovo de páscoa, essas coisas! E aí é muito complicado explicar o porquê disso numa perspectiva teórica porque você dá conta de explicar, não que isso é exclusão e tal, mas você “fala, fala, fala” para outro e o outro diz “não, dez reais todo mundo tem! Não, cinco reais todo mundo tem”. São professores, entendem de lei, entendem de criança. E aí você pensa em dar voz pra criança, legitimar os saberes deles, é ouvir, ter esse cuidado, acho que passa pela história de vida! Que eu fui, da criança lá que não ia nos passeios. Eu me vejo a criança que o envelopinho ia vazio, da criança que era séria ainda né. Quinta série eu fui estudar à noite até o restante porque tinha que trabalhar, então acho que passa... Tá marcado assim, acho que fica muito mais fácil talvez de ter uma sensibilidade, de olhar esse outro e tentar dar voz, tentar promover a justiça, tentar brigar mais por essas coisas, talvez seja isso assim. Porque acho que só a teoria não move tanto, eu acho, não sei... (PROFESSOR 05)

Por meio dessa narrativa, percebemos que a cultura escolar não poderá, em seus discursos e práticas, fazer com que os representantes das minorias sintam-se acolhidos se escola não tratar adequadamente o tema e discutir a diversidade cultural.

A partir das ideias Bhabha (2001), a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade e que predispõe, na fala do autor, a diferença cultural que é o processo da enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Assim, valorização e o reconhecimento da diversidade cultural é um ponto chave na construção dos currículos escolares e seus sujeitos.

### **3.4. Educação Física escolar**

O terceiro eixo de análise é a concepção de EFE dos entrevistados, tendo em vista a possibilidade de colaborar na construção e desconstrução de relações de poder envolvidas nos discursos e práticas estabelecidas pela sociedade contemporânea e que influenciam a constituição das manifestações culturais corporais. A análise da transcrição das entrevistas permite inferir que os docentes elegem a cultura corporal como objeto de estudo do componente. Não se limitam a determinadas práticas nem tampouco à transmissão de dados históricos e reprodução da gestualidade específica. Os conteúdos de ensino da EFE se estendem para muito além daquilo que se tem sido

contemplado na maioria dos currículos convencionais, pois, raramente se identificam situações didáticas que proporcionem aos estudantes aprender os significados políticos e sociais das práticas corporais ao longo do tempo, proporcionando-lhes condições para uma atuação crítica presente e futura, visando a construção de uma sociedade menos desigual.

O professor 01 é de opinião que a área “precisa encontrar a sua identidade” e que, como componente, precisa trabalhar “aquilo que é específico dela e que difere de outros espaços sociais”. Pois, “ainda se identificam currículos que trabalham na lógica da competição ou da saúde”.

Todavia, enxerga alternativas:

Na escola a gente já vê trabalhos diferenciados, então acho que a EF ela já está caminhando pra uma identidade que se aproxime da educação né, que seja diferente, que rompa com essa lógica dominante, que trabalhe com a diversidade, que olhe para os saberes daqueles que estão dentro da escola, podem ser mulheres, negros e quem seja. Então, acho que a EF, apesar de não ser uma grande maioria, eu acho que ela já tem propostas que lidem com essas questões da diversidade (PROFESSOR 01).

É certo que novas discussões têm sido fomentadas e inúmeros estudos vêm sendo realizados acerca da temática da cultura corporal e sua relação com a constituição do homem, da sociedade e da cultura mais ampla.

Neira e Nunes (2006) explicitam que uma ação pedagógica pautada nos Estudos Culturais amplia o leque de possibilidades para uma abordagem baseada não somente nas vivências motoras, mas também nos diversos saberes relacionados às práticas corporais, que se configuram como patrimônio dos grupos culturais que compõem a sociedade. Os autores argumentam que o debate acerca de uma outra possibilidade de fazer EF fundamenta a importância de recursos alternativos para a compreensão e interpretação da gestualidade expressa nas diversas produções da cultura corporal.

Nessa linha de raciocínio, o currículo da EF passa a ser compreendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal. São incoerentes quaisquer ações didáticas que privilegiam a fixação de padrões, visando o alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor ou transformações em outros domínios do comportamento. Tampouco são cabíveis organizações curriculares que confirmam à determinada prática corporal maior ou menor

privilégio ou, ainda, que a gestualidade característica de cada uma seja objeto de correção, treinamento ou meio para afirmação de valores. De uma perspectiva funcional e reprodutora das visões de determinado grupo, a Educação Física passa a ter uma perspectiva crítica e criadora de possibilidades.

Estabelecendo um outro caminho para o componente e inserindo-se no projeto político pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação do universo cultural dos alunos, essa perspectiva pode ser entendida como uma EF multiculturalmente orientada ou um currículo multicultural<sup>26</sup>.

Neira e Nunes (2009b) reforçam que além de permitir a reflexão crítica da realidade, o currículo multicultural configura-se como canal privilegiado de produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico relacionados à corporeidade de todos os grupos que compõem a sociedade contemporânea sejam contemplados, respeitados e, também, questionados e desestabilizados. Trata-se, portanto, de uma grande possibilidade do exercício da democracia para a construção de sociedades que valorizem o espaço público e a participação coletiva.

Gimeno Sacristán (1995) argumenta que a problemática do currículo multicultural não é algo que diga respeito às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objeto de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a representatividade cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. O autor conclui que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas, para torná-lo possível, é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos não apenas para ciganos<sup>27</sup>, mas para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma

---

<sup>26</sup> Multicultural: Termo usado para qualificar o que se refere aos problemas de governabilidade de qualquer sociedade, onde diferentes comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum mantendo, concomitantemente, algo de original (HALL, 2003).

<sup>27</sup> A referência ao povo cigano deve-se ao fato da sua condição minoritária e subjugada na Espanha, país de origem do autor.

cultura que seja um espaço de diálogo entre os grupos sociais diversos. Somando-se a essa discussão, o professor 02 salienta que:

Existe um embate muito grande entre os discursos na EFE para validar determinadas ideias. Pelo processo histórico que a gente teve na EF é... Como ela se inseriu na escola. E depois da LDB de 1996, eu acredito que esses embates em alguns espaços ficaram mais fortes. Acho que o espaço acadêmico assim deixou muito mais forte essa discussão de qual EF é adequada nos espaços escolares (PROFESSOR 02).

Percebemos que a luta por uma identidade da área está sendo travada e que a disciplina está fragmentada e cercada por teorias distintas que se refletem em ampla variedade de práticas. O que se percebe é uma luta contínua no campo da EF, sendo necessária uma maior fundamentação da prática, a análise dos seus currículos e das subjetividades que constituem, além do questionamento da formação docente.

Na narrativa do professor 04:

Acaba trabalhando com né, aquela ideia de rolar a bola, dá a bola e joga... Porque ele acha que o trabalho dele não vai muito além daquilo, ele não consegue se ver como um responsável no processo de formação e... Acho que tem muitas pessoas na EFE é... Engajadas no processo de... É... Trabalhar a partir das diferenças e trabalhar buscando uma mudança social, mas existem muitas pessoas também que querem trabalhar para manter o “status quo” e... Muitas vezes há pessoas que nem sabem o que estão fazendo, estão reproduzindo o que tiveram na faculdade, ou vão reproduzindo alguma teoria que viram ou de repente o cara fez um curso novo no congresso. Ele acaba reproduzindo aquilo na escola. A EFE é muito diversa. Na maioria das vezes, em muitos casos, ela não é embasada em algum referencial maior, assim, que eu diria que o professor trabalha uma atividade que ele não tem lá o referencial de onde ele pensou, às vezes é uma reprodução mesmo (PROFESSOR 04).

Na visão do participante da pesquisa existem docentes que reproduzem práticas, ações e situações didáticas sem entender os verdadeiros objetivos por questões de comodidade ou simplesmente porque não acessaram outros conhecimentos. Porém, o próprio desencadear das relações pedagógicas entra num emaranhado de situações que inviabilizam o desvelar dos caminhos da construção daquelas práticas educacionais. Os docentes são levados a seguir aquele caminho pedagógico pensando que estão trazendo avanços à comunidade escolar. A reprodução pedagógica é uma das formas de perpetuar certos objetivos no espaço escolar sejam eles, de mercado, de produção, políticos etc. É uma maneira de homogeneizar os currículos, as ações didáticas, os sujeitos e as identidades.

Silva (2000) concebe a reprodução social como processo pelo qual são perpetuadas, ao longo do tempo, as relações de dominação entre os vários grupos sociais. Na teorização marxista, essas relações se dão entre classe sociais, definidas por sua situação relativamente à propriedade dos meios de produção. O conceito é central na teoria educacional crítica porque se argumenta que a educação tem um importante papel no processo de reprodução social. É sobretudo através da reprodução das posições das diferentes classes sociais frente à cultura dominante isto é, do processo de reprodução cultural, que a educação contribui para o processo de reprodução social.

Muito embora a perspectiva pós-crítica agregue as noções da teoria crítica, não se restringe a elas. Uma EFE multicultural amplia o leque de análises e questionamentos a respeito da rede social e política. Estabelece a escolarização como uma forma de política cultural e não de simples reprodução ou homogeneização da cultura dominante. Nesta perspectiva o currículo inclui novas temáticas e categorias para compreender as relações entre poder e identidade social no espaço escolar: a etnia, o gênero, a religião etc.

Candau (2008) considera relevante proporcionar espaços em que os alunos percebam a construção da própria identidade cultural, relacionando-a com a história de seu país e os processos socioculturais que a constituíram e a constituem. Recomenda que a escola promova o entendimento dos enraizamentos culturais, dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos, a fim de que os estudantes possam reconhecê-los e trabalhar com eles.

Em consonância com os colegas, o professor 03 visualiza mudanças na área:

Eu vejo um cenário da EFE né é... Está mudando né. Eu vejo que certos avanços em relação às teorias né, as teorias elas estão... Elas estão procurando responder à demanda da sociedade né. Outras teorias procuram responder à certa demanda que eu acho que não responde à sociedade atual, mas responde à sociedade em outro momento histórico, porém essas teorias que querem responder à sociedade a esse momento histórico elas ainda, elas permanecem porque não é uma coisa estanque né, acaba uma teoria entra outra, acaba uma teoria são várias visões de mundo e interpretações que os teóricos, não só os teóricos, as pessoas que estão nas unidades escolares têm sobre a área de EF (PROFESSOR 03).

Quando se discute sobre as demandas da sociedade é preciso entender quais são. Se estão vinculadas às questões sociais (moradia, educação, saúde) ou ancoradas na economia e direcionadas ao consumo. As questões sociais estão ligadas à formação de

sujeitos críticos, democráticos e transformadores das relações sociais. Tendo uma formação voltada não só para o trabalho, mas para ajudar na constituição de uma sociedade justa que abarque todos, sem discriminação e com oportunidades. Em contrapartida, há interesses na formação dos sujeitos voltados exclusivamente às questões de mercado. Determinados setores concebem a escola como um local para formação de cidadãos produtores e consumidores pensando apenas nas situações materiais, no capital e nas formas de gerir melhor os dividendos. Desta maneira, estabelece-se uma formação direcionada ao desenvolvimento de técnicas para aumentar a produção sem se preocupar com as relações dos seus sujeitos e como interagem na sociedade. Aliado a isso, há também quem pense em ampliar o montante de sujeitos consumidores dos produtos.

O professor ainda ressalta, em certos momentos, posturas e discursos cristalizados em práticas situadas em outro contexto:

A EF também é cristalizada de algumas práticas né. Uma vez que a educação está muito ligada àquilo que vivemos, então as pessoas tendem a olhar, algumas pessoas tendem a olhar esse processo como a EF que tiveram lá na educação básica como boa (PROFESSOR 03).

Na visão do entrevistado, essa visão saudosista não dialoga com os alunos que hoje estão na escola: “é desses alunos que estão antenados com certo mundo tecnológico, mundo onde a dinâmica é muito rápida, onde as informações não são aprofundadas, são superficiais.” Todavia, completa: “Eu vejo que está havendo avanços em relação à maneira de ver o processo educacional do componente curricular EF. É essa nova ótica. Várias áreas do conhecimento vêm permear a EFE e isso está contribuindo”.

O entrevistado manifesta uma concepção de EF multiculturalmente orientada. Em termos didáticos, tem como ponto de partida o mapeamento da realidade em questão assim exemplificada:

Eu o elaboro de diversas maneiras. Uma última experiência de prática eu fiz mapeamento com desenho e aí as crianças no terceiro ano, elas falaram o que eles desenharam para eu detectar alguns elementos que estão ali referentes à cultura corporal de movimentos desses alunos (PROFESSOR 03).

Por essa razão, Neira e Nunes (2009a) reforçam que é importante que as manifestações culturais estudadas se relacionem aos grupos de origem e ao pertencimento cultural dos estudantes. Tal situação se estende para os saberes e

preferências dos alunos e das alunas quanto às manifestações abordadas nas aulas, pois, muitas vezes, eles são apreciadores “à distância”, o que também se caracteriza como aspecto identitário.

De acordo com Moreira e Candau (2003), a formulação de um currículo multiculturalmente orientado não implica unicamente em introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos. Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os educadores, exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença.

Giroux (1999) alerta que a diferença não pode ser apenas experimentada ou estabelecida pelos alunos. Precisa ser também interpretada criticamente pelos professores que, embora não sejam capazes de falar como ou em nome daqueles que não ocupam um conjunto diferente de experiências de vida, podem fazer um uso progressivo da sua autoridade, tratando a diferença como uma construção histórica e social em que os conhecimentos não estão todos igualmente implicados nas relações de poder. A autoridade do professor pode ser usada a fim de criar as condições para os alunos tratarem a diferença não como a proliferação de discursos iguais fundamentados em experiências distintas, mas como construções contingentes e relacionais que produzem formas e identidades sociais que devem ser tornadas problemáticas e sujeitas a análises históricas e textuais.

Todavia, o professor 04 destaca a dificuldade em alguns momentos de trabalhar de maneira multiculturalmente orientada. “Em algumas turmas o projeto vai sendo construído e em outras acontecem resistências, embates e desconfortos de ambos os lados”.

Acertadamente, o entrevistado busca apoio no diálogo e no trabalho coletivo.

A minha aflição, às vezes, é ter que dar conta de tudo e não conseguir. Tentar dar conta de tudo e não dar conta de nada. Então eu acho que fica a minha aflição nisso. Mas eu tenho lá na escola um grupo de professores de EF que eu trabalho, que a gente conversa muito, a

gente conversa todo dia sobre as aulas, sobre outras coisas, mas sobre as aulas, sobre as nossas práticas. E aí, a gente fica repensando, mas pera aí, se não deu pra atingir isso aqui agora em outro momento com a mesma turma, mas em outra manifestação corporal, enfim, eu acho que dá, se surgir de novo, se emana do grupo dá pra fazer essas discussões (PROFESSOR 04).

Na fala do docente, a noção de “dar conta de tudo” precisa ser repensada porque, enquanto educadores, não daremos conta de ensinar, explicar, mudar visões de mundo de todos, mudar radicalmente certos discursos... Até porque as pessoas pensam e agem diferentemente. Traçaremos sim, caminhos de novas construções e desconstruções sem pretender um efeito imediato; mostraremos as realidades como foram construídas e como estão atualmente; inseriremos novos textos no dia a dia dos discentes; e abriremos espaços para discussões. Mesmo assim, estaremos distantes da ideia que eles aprenderão todos os saberes e conhecimentos no espaço escolar. Precisamos entender que a formação de identidades tanto dos alunos quanto dos professores se faz através de um processo longo, contínuo e transitório.

O objetivo da perspectiva multicultural da EF é possibilitar a leitura crítica e a escrita das práticas corporais, estabelecendo relações entre a cultura corporal e a cultura mais ampla, tencionando sua interpretação e ações em prol da transformação social.

Na opinião do docente o processo para legitimar essa perspectiva acontece diariamente, pois existem opiniões e atitudes contrárias a esse processo.

Eu e mais alguns professores e mais algumas jovens e alguns jovens que defendem essa posição, a gente tenta fazer coro para tentar legitimar essa prática dentro da escola e, se for interessante para a escola, se não for interessante, beleza, mas assim levantar discussão. (PROFESSOR 04).

Neira (2007b) destaca que os professores multiculturalistas críticos buscam um multiculturalismo que entenda a natureza específica da diferença, mas que também aprecie a adesão comum aos princípios de igualdade e justiça. A intenção desse professor é reconhecer e problematizar as categorias que construíram as representações das identidades, para que o estudante possa compreender os significados das diferenças que separam os interesses dos indivíduos de grupos diversos.

O entrevistado considera ser possível desestabilizar certas atitudes e posturas cristalizadas no espaço escolar através da união do grupo e do diálogo. Todavia, por vezes, a escola parece ser um lugar em que o diálogo não é bem-vindo.

A gente está lá nas reuniões do Conselho de Escola e as crianças disseram que seria interessante ter música na hora do intervalo, coisa que antes teve, aí parou. E, prontamente algumas pessoas já se posicionaram contra, porque atrapalha a aula. (PROFESSOR 04).

Para contornar situações como essa, o professor 05 assevera a sua preocupação de garantir que seu aluno tenha direitos na sua aula. Seja ouvido, reflita, critique e resista:

Garantir que seu aluno realmente tenha direito aquela aula né, que ele não esteja lá só por estar e fazendo só porque o outro tá fazendo e porque você tá pedindo! Então tem essa preocupação. E aí o intuito é valorizar o que o aluno está pensando sobre aquilo (PROFESSOR 05).

Moreira e Candau (2003) julgam possível e desejável que as pesquisas realizadas no âmbito das universidades, principalmente as que se desenvolvem sobre e com a escola, possam catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da justiça curricular.

A justiça curricular no sentido de trazer as diversas práticas corporais para dentro da escola, ouvir os alunos e alunas, discutir e ampliar os conhecimentos, ressignificá-los, trabalhar com as diversas culturas, a seleção adequada dos saberes, a valorização das minorias, enfim, descolonizar o currículo<sup>28</sup>.

Pérez Gómez (2000) propõe que entendamos a escola como um espaço de “cruzamento de culturas”. Tal perspectiva exige o desenvolvimento de um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores.

Moreira e Candau (2003) também questionam a tradição monocultural. A escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, ao nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e

---

<sup>28</sup> Descolonização do currículo: visa permear a seleção de conteúdos do currículo com manifestações culturais de grupos historicamente ausentes do processo escolar (SILVA, 1995).

neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio da atualidade.

Retomando a narrativa do professor 05, outro discurso que atravessa o cenário da Educação Física escolar é o da qualidade de vida: “E é claro que a gente vê também a nível nacional, Fantástico, Medidinha Certa<sup>29</sup>, e os programas de qualidade de vida. Sempre falam de Educação Física e remetem à escola como um local para isso acontecer”.

O entrevistado sinaliza a influência desses discursos presentes nas mídias e nos espaços sociais que culminam no meio escolar trazendo regime de verdades com determinados propósitos e intenções.

Segundo Foucault (1985), regime de verdade é uma expressão cunhada para quem cada sociedade tem visões de verdade usadas de forma a controlar e regular determinadas situações. O termo "a verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela produz e que a reproduzem. Agora, se o poder e a verdade estão ligados "numa relação circular", se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. Portanto, o autor assegura a ideia de uma "política geral" de verdade isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro levando a controlar e regular sujeitos, grupos ou sociedades.

Foucault (1996) afirma que o discurso atravessa todos os elementos da experiência, pois está em todo conjunto de formas que comunica um conteúdo e qualquer que seja a linguagem à qual pertençam. É mais importante que o conteúdo dos discursos, é o papel que eles desempenham na ordenação do mundo. Um discurso dominante tem o poder de determinar o que é aceito ou não numa sociedade, independentemente da qualidade do que ele legitima. O discurso dominante não está

---

<sup>29</sup> Medida certa: Um dos quadros do programa "Fantástico" da rede Globo de televisão, que tem como objetivo reprogramar o corpo e a saúde de pessoas famosas estabelecendo padrões corporais e comportamentais.

comprometido com uma verdade absoluta e universal. Pelo contrário, é ele que produz a verdade, que legitima um certo campo de enunciados e marginaliza outros.

Os diversos discursos que pairam na escola estremecem, consolidam e potencializam as práticas pedagógicas e seus sujeitos. Por essa razão, Neira (2011b) assevera a urgência de conferir mais seriedade e fundamentação ao que se diz e ao que se ensina. Frases de efeito ou aforismos desprovidos de criticidade e rigor devem ser varridos do currículo ou, minimamente, colocados sob análise. O mesmo deve ser feito com as práticas pedagógicas. Os professores têm a obrigação de submeter suas próprias posições à análise dos alunos. Ora, todos têm o direito de saber que existem posicionamentos divergentes sobre todos os assuntos tratados no currículo.

Na visão de um dos entrevistados, a alternativa para a quebra da hegemonia discursiva da qualidade de vida é a construção coletiva do currículo:

E aí a gente começou a pensar num currículo para essa cidade (Várzea Paulista). Que EF que a gente pensa? Foi muito curioso porque nesses encontros com os professores, a gente pode ampliar essa dimensão porque assim, o professor vem e diz tem que ser o esporte, porque é a competição, tem que ser o xadrez porque tem um raciocínio lógico, não tem que ser outra coisa, tem que ser a dança, então parte também do que o professor gosta junto com algumas coisas que ele acredita. E lá nós pensamos num currículo, está caminhando, não está pronto, embora o currículo nunca esteja pronto, mas ele está caminhando numa perspectiva de valorizar os saberes dos alunos (PROFESSOR 05).

O professor também cita as experiências do município de Jundiáí, que segue um sistema apostilado com professores de EF, e de Cabreúva, onde as aulas de EF na Educação Infantil (EI) ficam a cargo da professora polivalente.

Aponta:

Em Cabreúva, nós não temos um professor de EF, então é a professora de sala que trabalha a EF. É, e eu tenho acompanhado algumas coisas lá. Não é que elas dão aulas de EF, mas, assim, durante a semana tem dois dias que são destinados para o momento da EF e aí a professora se limita a oferecer um espaço para os meninos, normalmente para jogar bola, e um cantinho para as meninas, normalmente para pular cordas (PROFESSOR 05).

Da mesma forma que os demais participantes, o participante da pesquisa reforça a importância da perspectiva cultural. Posiciona-se favorável à ideia de problematizar as manifestações da cultura corporal na escola:

Problematizando essa manifestação. O que está acontecendo, mas dando a preocupação é que o aluno, não que ele goste, que ele aceite, que ele compreenda aquilo para ele emitir um juízo dele. O que é bacana e o que não é! Que ela representa certas coisas e outras não. Mas, é no sentido dele compreender o que está acontecendo ali. Compreender no sentido também de, digamos uma justiça né, porque não para impor o valor do outro, não é assim, não para compreender daquele modo, mas para ele também poder negar tem que saber o que está acontecendo ali e tal. Então a preocupação é que ele possa apropriar-se das ideias que circulam ali para debater, para concordar ou discordar (PROFESSOR 05).

Observamos que na perspectiva multicultural da EF as atividades de ensino são bem diversificadas. Ao interpretar a manifestação com seus códigos, significados e representações abre-se espaço para analisar as relações de poder instauradas nas práticas, discussões com o grupo de colegas, vivências, construções de novas práticas, pesquisas, leituras, escritas, entrevistas, vídeos, desenhos etc. Focando assim, o objetivo de entender como essa prática está inserida na sociedade.

Na opinião do professor 02, para além do equilíbrio entre práticas hegemônicas e contra-hegemônicas, o reconhecimento das diferenças dentro da sala de aula é um aspecto fundamental, devido à influência dos docentes na formação dos alunos, pois o acesso aos discursos, os comportamentos, as posturas e a legitimação de certas situações que acontecem na aula podem inibir ou intensificar as atitudes preconceituosas, discriminatórias e de negação do outro.

No seu relato aponta as ações didáticas com o grupo de alunos baseadas nas discussões, nos diálogos e que os alunos que não aparecem tanto nas práticas físicas acham que são contemplados:

Eles se sentem contemplados, pois, puxa, eu posso fazer aula de EF porque eu não vou só ter que jogar e ser avaliado por só jogar. Eu posso conseguir fazer outras coisas e me sentir participante na aula. Mas em outros momentos, eu tive no primeiro ano agora com um grupo que a gente estava estudando skate, teve algo muito interessante porque o menino que era considerado pela turma nerd... Ele nunca tinha subido num skate na vida e eles conseguiram, o grupo que trabalhou essa questão assim da... De colocar o colega pra participar e inserir o colega nesse momento de prática corporal. Andar de skate e a gente tinha como objetivo assim, bom o que a gente tá vendo o pessoal fazendo com manobra e vamos tentar então pelo menos todo mundo conseguiu subir no skate e andar um pouquinho no skate. Andar né, locomover com o skate e depois vamos ver como é isso. Então ele teve os dois momentos e algumas atividades é... O menino que era considerado nerd e que não teria muita habilidade né, nas práticas corporais... Ele, não que ele foi inserido como é “ah, coitado ele não consegue, vamos...”. Não, ele estava naquele contexto porque

é... A proposta levou com que todos estivessem participando de diferentes maneiras porque ninguém cobrou um padrão pra se andar. Então acho que em alguns momentos contempla mesmo (PROFESSOR 02).

Conforme o docente, o menino conseguiu transitar pela prática e foi mais aceito pelo grupo porque não houve cobranças por desempenho, habilidade motora, modelos de manobras que deveriam ser seguidas. Houve apenas uma interpretação da prática e as diversas formas de movimentos possibilitando a aproximação de todos. O projeto em resumo, pode contemplar todos os alunos e estreitar as relações. Isto é um dos exemplos de projeto comprometido com as questões da diversidade cultural.

Garcia (1995) afirma que na escola os sujeitos da educação terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade de uma instituição comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas.

Por isso, compreendemos a importância de um currículo multiculturalmente orientado que valorize e fortaleça ações pedagógicas da cultura corporal com todos os seus sujeitos sem distinção.

Segundo Neira (2007b), uma pessoa educada na perspectiva multicultural crítica da EF sabe mais sobre a cultura dominante que os simples conhecimento validado. Por exemplo: além de aprender as noções sobre nutrição veiculadas pela cultura hegemônica, o estudante reconhecerá não somente a pressão mercadológica exercida por determinadas empresas para adjetivação dos seus produtos como “saudáveis”, como também aprenderá que os hábitos alimentares precisam ser compreendidos no interior de uma cultura gastronômica.

Kincheloe e Steinberg (1999) entendem que uma prática pedagógica fundamentada no multiculturalismo crítico implica, obrigatoriamente, em “desatualizar” o presente, isto é, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo a partir de outro ângulo, ou seja, exige-se o questionamento dos conhecimentos que serão ensinados.

Os educadores multiculturalistas críticos, nos dizeres de Neira (2007a), têm que compreender as diversas relações de poder inseridas na sociedade contemporânea e propiciar aos alunos uma pedagogia voltada a interpretação entre o poder, a identidade e o conhecimento por meio das várias práticas corporais. Por exemplo: ao estudar a manifestação corporal Capoeira com os estudantes, uma coisa é valorizar o emprego da

gestualidade e outra é questionar e compreender a construção da escravidão, o que ela significou e o que significa ainda. A importância do cordão, as vestimentas brancas, a religião inserida na prática, os estilos Regional e Angola, os golpes e seus nomes, a mulher na luta e múltiplos aspectos que serão mapeados numa perspectiva multiculturalmente orientada. Enfim, compreender o seu significado contextual da prática corporal.

### **3.5. Práticas corporais**

As práticas corporais fecham as nossas análises como eixo porque o material coletado apresenta indícios que as vivências corporais dos entrevistados parece ter sido um aspecto relevante na constituição de uma docência sensível à diversidade cultural.

Diante disso, o professor 01 relata sua experiência com a capoeira. Uma luta que em determinado momento da história foi marginalizada<sup>30</sup> e contestada pela sociedade e recebe outros significados. Logo nos primeiros contatos com a manifestação enfrentou o preconceito: “E aí com 15 anos eu fui treinar capoeira, quando eu cheguei na minha casa e falei ‘tô treinando capoeira’. Nossa, desmoronou tudo em cima de mim porque como eu iria treinar capoeira”! Para os familiares do professor, naquele momento, a capoeira possuía representações negativas, algo como uma luta de malandros, arruaceiros e vagabundos.

Diante dessas afirmações percebemos um discurso impregnado de preconceitos e discriminações na prática cultural que não era aceita na sociedade muito menos no meio escolar. Porém, como essa identidade é transitória, fluida e líquida, na contemporaneidade a capoeira recebe outros significados.

A identidade é fruto de um processo discursivo, construído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumirem determinadas posições que conduzem ou influenciam suas ações sociais.

---

<sup>30</sup> Marginalizado: termo usado como referência às pessoas ou grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais, desconectados ou excluídos; em suma, todos aqueles que enfrentam desvantagens sociais, porém o discurso dominante caba responsabilizando-os por sua condição (GARCIA CANCLINI, 2009).

Hall (2009) assevera que as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Transformando-se à medida que o sujeito percorre caminhos e acumula experiências diversas, agindo e tomando decisões diante de uma variedade de ideias, concepções e representações com as quais convive.

Na narrativa, percebemos que a manifestação não era legitimada pelos familiares, era, como o docente relatou, uma prática subversiva. As práticas corporais legitimadas seriam manifestações aceitas e consentidas pela sociedade em determinados locais e espaços, como os esportes euro-americanos que vigoravam e vigoram nos currículos de muitas escolas. Afinal, trata-se de saberes pertencentes aos grupos com maior poder.

Porém, o docente destaca que as suas vivências foram na contramão dessas práticas tanto fora quanto dentro da escola:

Acho que enquanto práticas corporais eu sempre acessei as ditas subversivas. Eu andei muito tempo de skate, sempre gostei muito de jogar futebol, mas nunca pensei em treinamento. Em algum momento pensei em estudar judô, só que como era no bairro que o meu pai morava, meus pais não tinham dinheiro pra pagar e era bem caro. Aí eu fui andar de skate na rua. É, pegando rabeira de ônibus, xingando os outros, é comendo qualquer coisa durante o dia e aí eu fui treinar capoeira, depois da capoeira eu fui treinar, passei a frequentar forró, casa de forró. Eu gostava muito de dançar forró, então assim, essas práticas também... (PROFESSOR 01).

O professor 01 teve acesso a diversas práticas corporais que possuíam outros significados naquela época. Relata que presenciou e sentiu muito quanto às atitudes preconceituosas que enfrentou: “Na infância, naquela época, eu sofria preconceito deles também em determinados momentos entendeu”. Até com relação ao apelido dado por seu professor de capoeira que denotava algo ruim: maloqueiro.

Em consonância, o professor 02 menciona que certas práticas não são reconhecidas na sociedade e vai mais além, no espaço escolar. Exemplifica que a capoeira na época da sua formação escolar não entrava nesse espaço. Seu contato com o artefato deu-se na faculdade.

Contudo, hoje, ministra aulas de capoeira na escola e amplia os entendimentos sobre essa prática. Um processo democrático, como afirma o docente, que gera conflitos, opiniões e posturas diferentes:

Ah... Implica diretamente na continuidade do trabalho e aí você, às vezes, tem um enfrentamento que não é positivo, é um enfrentamento por enfrentamento. Que você vê que é um enfrentamento porque naquele momento ele não tá afim, ele quer jogar bola, ele quer fazer outras coisas. Em contrapartida, o que me deixa muito contente é que mesmo com esse enfrentamento eu vejo pessoas muito interessadas em outras aulas de EF, diferentes das que eles tiveram antes e que elas se reconhecem muitas vezes como espaço de voz daquele momento, voz para poder falar. (PROFESSOR 02)

Seguindo a narração, o professor 02 relatou que com o passar das aulas os alunos e alunas adquiriram confiança tanto para participar das práticas quanto para discuti-las. Isso possibilitou a abertura de espaços para os silenciados e traz como exemplo o relato de uma aluna que discordou das afirmações de alguns que falaram das aulas serem muito teóricas:

Professor, eu não acho que suas aulas são muito teóricas! É que você não deixa o pessoal brincando, não deixa o pessoal à vontade fazendo o que quer e... Eu acho muito legal quando você põe um vídeo, quando você põe uma discussão ou pede pra a gente te entregar um texto por que eu não tenho facilidade, eu sou toda descoordenada, eu não consigo fazer atividades, às vezes eu tenho muita dificuldade de fazer algumas atividades. Quando você põe o vídeo, quando você pede pra gente discutir sobre esse vídeo, quando a gente escreve algum texto sobre isso é... Eu me sinto mais participante da aula. E isso você fica pensando assim, você fala assim: Bom eu não to trabalhando pra maioria, to trabalhando pra minoria mesmo pra aqueles que de repente tem uma dificuldade (PROFESSOR 02).

Por essa razão, o professor precisa ter muita atenção ao selecionar as atividades de ensino, as temáticas dos projetos, os conteúdos de aprendizagem, as formas de avaliação e, principalmente, refletir a respeito de seu posicionamento sobre os aspectos do cotidiano social. Todos esses elementos veiculam certa ideologia que, sem a devida atenção, pode colaborar para a construção de identidades subordinadas, reforçando o preconceito e a injustiça social (NEIRA, 2007 b).

O entrevistado ressalta:

A ideia do futebol de areia que a gente, como eu falei, a gente tem um espaço privilegiado aqui a gente pode ter essa ideia do futebol de areia e pensando né, como é que esse futebol sai da praia e vai pros condomínios do Rio de Janeiro e tem a transformação pro futebol soçaite. O que mais que a gente fez esse ano! Fez a corrida de aventura com a turma do primeiro também. No segundo, a gente trabalhou com o enfoque mais nas lutas. A gente trabalhou a Capoeira, o MMA e Muay Tay em específico. Acho que foi isso. E no nono ano a gente tá com um projeto diferenciado né, de tentar outra proposta para essas turmas, pautada na ideia da EF da escola. E aí eu estou com

um módulo chamado “Lutas Brasileiras” em que trabalhei também “uca”, indígena, a luta “marajoara”, o jiu-jitsu brasileiro. Não teve tempo que a gente troca por trimestre, a gente troca a turma, na primeira turma não teve tempo, mas trabalhar a “Punga” maranhense que ela anda lado a lado com o “Tambor de Crioula” também (PROFESSOR 02).

Dessa maneira, o professor dá mostras da variedade de projetos e a possibilidade de entrelaçar culturas corporais no âmbito escolar. Demonstra como um currículo pode ser descolonizado. A descolonização de um currículo, segundo Neira (2011a), é o princípio que leva a questionar a primazia de práticas corporais eurocêntricas, masculinas e brancas mediante a apresentação e afirmação dos saberes que a constituíram e a constituem, com o objetivo de controlar e regular comportamentos.

Segundo Silva (2000), regulação é um termo utilizado, no sentido de controle ou governo da conduta por meio de regras padronizadas. Na crítica educacional é empregado sobre tudo em análises inspiradas em Michel Foucault, em conexão com sua investigação do poder disciplinar. Já o controle se refere às formas e processos através das quais os grupos dominantes procuram conter os grupos dominados.

Na escola a regulação pode ser consolidada através de um currículo padronizado que desqualifica e menospreza as práticas corporais distantes do referencial branco e europeu.

O Professor 03 forneceu o seguinte exemplo: durante o mapeamento com crianças da terceira série surgiu a brincadeira amarelinha. A turma afirmou ser uma manifestação de bebês. Alguns alunos não queriam fazer porque se tratava de uma brincadeira muito infantil. Percebendo isso, o professor tratou de questionar as representações embutidas nas falas das crianças. Ele identificou e passou a problematizar essas representações, bem como poderia ter sido de outra ordem: gênero, racial, étnica, econômica, linguística etc.

Neira (2007a) ressalta que um contexto solidário proporciona, de um lado, a ética entre os grupos sociais que lhes garante o respeito suficiente para ouvir ideias diferentes e utilizá-las na consideração dos valores sociais existentes, e, de outro, a consideração da interconexão das vidas dos indivíduos de diferentes grupos, até o ponto em que todos tenham de justificar suas ações uns aos outros.

No entendimento do Professor 03, o diálogo nas aulas é de extrema importância para o desencadear de ações didáticas críticas, participativas e transformadoras, pois é o que possibilita desconstruir certos discursos ou posturas naturalizadas. Assim:

Foi muito engraçado porque eles construíram uma ideia que amarelinha era uma brincadeira de bebê, e a que amarelinha está inserida em vários contextos e também no contexto nacional porque nós começamos a pesquisar vários tipos de amarelinha no contexto nacional e de inúmeras formas, foi muito interessante. Então, eu vejo as minhas aulas é uma maneira de um diálogo e sempre procurando interpretar esses discursos tentando desconstruir ou inferir algumas relações da cultura corporal que esses alunos tenham vivenciado dentro ou fora da escola (PROFESSOR 03).

Esse posicionamento corrobora as ideias de Freire (1970), Giroux (1988) e McLaren (2000b) quando sugerem a substituição de procedimentos didáticos impositivos por uma visão dialógica da prática escolar.

O professor 03 também abordou a relação racial e suas implicações, pois, na sua história de vida sofreu muito com esse fato: “E muitas vezes ser olhado de maneira diferente né, por ser negro por... E aí eu acho que a questão da identidade com algumas práticas culturais que eu tenho, com algumas práticas sociais... Culturais mesmo, que são sociais também”.

E ainda mais, por praticar e ter sua formação associada ao samba:

Samba né, veio muito forte na minha infância. Meu pai tinha um grupo e aí fui vendo que aquela prática em determinados espaços ela, ela era silenciada, ela era tratada de uma maneira etnocêntrica. Que teria uma cultura boa e uma cultura ruim. E aquela cultura que eu me identificava que eu gostava, essa cultura era dada como ruim, né. Ela era a diferença em certo contexto (PROFESSOR 03).

Moreira (2002) reforça a importância de novos estudos que possam entender melhor a relação entre a diferença e diálogo no cenário escolar. Não para fechar as questões ou apresentar respostas certas e definitivas, mas para favorecer novas perguntas, práticas, leituras, relações, semelhanças e diferenças. Cabe esperar que esses estudos incentivem a busca de novas rotas na construção de novos currículos multiculturalmente orientados.

Rememorando sua prática, o professor relata um projeto que tematizou os cards<sup>31</sup> enquanto manifestação presente na escola, mas silenciada por determinados sujeitos. Achou necessário trabalhá-la:

---

<sup>31</sup> Cards: Jogo de cartas (Baralho).

Eu trabalhei com o card no ano passado, eu acho que foi uma prática não hegemônica. Uma vez que o card era muito silenciado no contexto da escola em que eu estava. E foi muito interessante porque é lá na escola o pessoal tinha sinais da amarelinha, mas quando os alunos se propunham a jogar card lá nos espaços, os cards eram tomados, então o card era a diferença, o card não era a identidade, o card não era a hegemonia e aí fui lá e falei: meu, tem que ser trabalhado o card, tem que ser tematizado (PROFESSOR 03).

A ação didática do professor desenvolvida foi de suma importância, pois possibilitou enfrentar os preconceitos e negações da prática cultural e estabelecer intervenções por meio de outros discursos, especialmente aqueles provenientes das crianças ou de pessoas de fora da escola, que brincavam com cards na infância e não atribuíam à prática o significado negativo que o professor mapeou. Conforme descreveu, foi possível trazer novos textos e inserir múltiplos discursos, agora, favoráveis à prática no âmbito escolar desencadeando novas representações.

O mesmo tema emergiu na fala do professor 04:

Eu não vejo ninguém na rua se reunindo pra jogar handebol, né! Então acho que essa questão das hegemônicas eu vou entender como futebol, vôlei, basquete e handebol, eu vou entender como essas quatro na EF. E eu tento sempre trazer sim, práticas não hegemônicas! (PROFESSOR 04).

E como exemplo de prática contra-hegemônica mencionou as bolinhas de sabão. O docente salienta “a importância de trabalhar com o futebol e entender como é hegemônico na nossa sociedade”, mas também conferiu importância às discussões de bolinhas de sabão, tal como fez numa turma. Nota-se que as práticas contra-hegemônicas são bastante presentes no currículo colocado em ação pelo docente.

Já trouxe a discussão de lutas Taekondo, Muay Tay, Capoeira, que na escola não são hegemônicas, né! Já trouxe discussões sobre “futvolei” que é uma prática não hegemônica. De futebol americano que na nossa escola brasileira não é hegemônico! Em outras escolas, em outros países é hegemônico! Sobre brincadeiras que acontecem nas ruas, nos parques... Enfim, sobre ginásticas, possíveis de se fazer em parques... Musculação. Enfim que naquele espaço escolar, nas aulas de EF vamos dizer assim, não são ditos como hegemônicos, mas, eu já consegui trazer por meio de mapeamentos, por meio de ressignificações diversas, por meio de vários discursos, vários textos, vários vídeos e conseguimos fazer essa discussão em sala de aula com essas práticas não hegemônicas. (PROFESSOR 04)

O professor 05 compartilha das mesmas preocupações ao tematizar práticas corporais hegemônicas e contra-hegemônicas:

Certas práticas hegemônicas têm um grupo de origem, mas elas estão o tempo todo se mantendo aí ou na mídia, elas são hegemônicas... Foram, são e talvez continuem por um bom tempo. E aí, o nosso aluno ele também é meio que colonizado por isso. Porque vem pela TV, vem pelo jornal, vem com amigo falando, vem com a garrafinha de água que traz uma alusão ao futebol ou pelo menos o calçado que ele usa, então elas também acontecem. Das hegemônicas, acontece o futebol mesmo, o futebol é bem forte, mas aí você tem a opção de trabalhar hegemonicamente falando e perpetua aquilo ou você pode tentar desconstruir, né. Você pode falar do Chelsea, ou falar do Corinthians, ou falar do futebol de várzea, do futebol rua e do feminino, do masculino, problematizar nesse sentido. Ou você pode trazer ele formatado do jeito que é e pronto então a sua escolha metodológica, a sua didática, vai ajudar a construir outra ideia sobre essa coisa do hegemônico. E das não hegemônicas vêm muitas, vem o funk, vem o Hip Hop, vem o baralho, vem às brincadeiras que acontecem ali na rua, vem o skate (PROFESSOR 05).

Conforme se pode abstrair da fala dos entrevistados, docentes comprometidos com o um processo democrático e igualitário devem tematizar as inúmeras manifestações corporais, problematizando suas histórias, intenções, sujeitos que participam, significados e modificações ao longo dos anos, sem privilegiar umas em detrimento de outras. Trata-se de uma aprendizagem adquirida pela própria história de vida e na experiência com a lida da diferença em sala de aula. O que se observa é a adoção de uma pedagogia inspirada no multiculturalismo crítico.

Nas palavras de Kincheloe e Steinberg (1999), uma prática pedagógica assim conduzida poderá ajudar na alfabetização do poder, na visão social, na imaginação pedagógica e no compromisso social com a democracia e a justiça, pressupostos para a elaboração de um novo currículo em sincronia com os novos e perigosos tempos vividos pela sociedade ocidental.

#### 4. Considerações Finais

A análise do material coletado mediante o confronto com o arcabouço teórico dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico permite suspeitar que os elementos que contribuíram para a constituição de uma docência da EF atenta à diversidade cultural possuem alguma relação com a trajetória de vida desses professores, sobretudo o enfrentamento de situações em que ocuparam o lugar da diferença, ocasião em que foram vítimas de preconceitos, e suas experiências com práticas corporais contra-hegemônicas.

Um histórico de vida pautado por experiências de subjugação dentro e fora da escola. Nas escolas como discentes, com várias pessoas, amigos e momentos diferenciados. Nos locais externos à escola com vivências nas ruas, comunidade, nos locais das práticas corporais, bailes, pagodes e, até mesmo, no transcorrer da formação acadêmica. Suas identidades foram forjadas em meio a dificuldades atravessadas nesses contextos. Mais tarde, durante o exercício profissional, acabaram se revelando educadores preocupados com as questões de igualdade, democracia e transformação social. Trata-se do processo de significação ao longo da sua história de vida de cada entrevistado.

As vivências corporais e suas representações acessadas nos momentos em que ocuparam o lugar da diferença foram decisivas na formação de suas identidades. Isso pode tê-los levado a estabelecer preocupações em combater as mesmas situações que viveram. O fato de terem atravessado momentos marcantes pode ter influenciado suas ações atuais como docentes e o questionamento das suas construções. Alguns exemplos são os episódios narrados pelos professores com relações de silenciamento, negação, preconceito e regulação: “a capoeira como uma prática de malandro”, “o envelopinho destinado para alguns alunos”, “a vivência em bairros ditos de ricos e os de pobres”, “a convivência com sujeitos negros”, “a segregação das práticas hegemônicas” etc.

Tais passagens podem ter desencadeado nos narradores uma postura reflexiva e de ruptura de padrões sociais no que respeita às relações naturalizadas. Logo, a tentativa de não silenciar como em alguns momentos foram silenciados, entendendo e demonstrando para os alunos e alunas que o mundo é cercado por relações de poder disseminadas pela sociedade e presentes também no espaço escolar. Um ponto importante que os dados analisados alertam é sobre o reconhecimento do outro,

independente das suas fragilidades e situação social. Os docentes destacam a importância de ouvir os múltiplos sujeitos do processo educacional, enaltecendo a construção do currículo a partir dessas pessoas, valorizando suas ideias e suas visões de mundo.

As análises indicam o quanto os entrevistados estão comprometidos com o desenvolvimento do currículo cultural da EF independentemente das dificuldades que se apresentam, comungam da ideologia dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico quando afirmam que a educação necessita entender e respeitar a diversidade cultural.

A pesquisa realizada reforça a ideia que mediante o estudo contextualizado das práticas corporais na EF é possível adquirir uma visão mais ampla que os interesses particulares de determinados grupos sociais, proporcionando um novo olhar para o componente e conseqüentemente para a educação.

Ao tematizar as práticas corporais contra-hegemônicas fazendo-se acompanhados das histórias de luta que os seus representantes empreenderam por reconhecimento e dignidade, serão criadas condições para ver, ouvir e, enfim, compreender o outro.

Conforme discutido, os dados analisados permitem reforçar a relevância de possibilitar o máximo de situações, momentos e encaminhamentos aos alunos de todas as faixas etárias independente da escola ser pública ou privada nas diversas relações de poder instauradas nos locais sociais. Além do mais, a convivência com a diferença trará benefícios para todos os sujeitos do processo educacional e conseqüentemente, novas posturas na sociedade contemporânea em busca de igualdade e justiça.

Os resultados do estudo chamam a atenção para a adoção de algumas posturas didáticas:

a) Questionar os modelos educacionais prontos que não levam em consideração as diversas realidades e os sujeitos com suas bagagens culturais, experiências de vidas, visões de mundo e formas distintas de relacionar-se.

b) A relevância de socializar os conhecimentos referentes à cultura corporal de todos os alunos.

c) A importância do encontro com outros discentes para estabelecer os caminhos educacionais a serem traçados.

d) A utilização dos espaços coletivos como momentos fundamentais do processo democrático.

e) Questionar os discursos estranhos à prática e à função da escola, deixando bem claro que a proposta objetiva formar sujeitos críticos, participativos e que transformem as relações sociais em prol da equidade, democracia e o convívio entre todos.

f) Indagar constantemente as relações que insistem em permanecer ocultas no ambiente escolar.

O presente estudo foi de suma importância para refletir sobre a imensa maquinaria que se faz presente na sociedade contemporânea influenciando a educação e, conseqüentemente, a EF. Por meio das teorias, autores e pesquisas recentes de educadores que se preocupam em experimentar alternativas para uma educação de qualidade, democrática, igualitária e justa para todos, questionamos não só os discursos e práticas dos diversos sujeitos, mas também, as nossas próprias práticas no território escolar. Assim, este trabalho, estremeceu as concepções que tínhamos acerca da docência, desestabilizou nossas ações didáticas e abriu espaço para novos olhares a respeito da lida com a diversidade cultural na escola. A partir dele acreditamos ainda mais na relevância de estudos com essa natureza e apontamos como necessária sua continuidade em futuras pesquisas.

## 5. Referências

AGUIAR, C.S. Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física. In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

ALTHUSSER, L. **Lenin and Philosophy and other Essays**. Londres: Left Books, 1971.

ALVES, S. Educação Física no maternal II: sem essa de “Galinhão”. In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

ALVIANO JR., W. **Formação Inicial em Educação Física: Análises de uma Construção Curricular**. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2011.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. (Orgs.). **Somos os novos oprimidos**. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, p. 83-100, 2008.

APPLE, M. W. ; BURAS, K. L. (Orgs.). Respondendo ao conhecimento oficial. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, p. 273-286, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BECK, U. **Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: UNESP, 2003.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANEAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v13, n 37, p 45-56, Jan/Abr. 2008.

CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANEAU, V. M.(orgs) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p13-37, 2010.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, 2000.

COLOMBERO, R M. M. P. Futebol e representações sociais na escola. In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas**: Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FISHMAN, S e MCCARTHY, L. **Unplayed tapes**: A personal history of collaborative teacher research. New York: Teachers College Press, 2000.

GABRIEL, C.T. **Conhecimento escolar, cultura e poder**: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F; CANEAU, V. M. (orgs) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p 212-240, 2010.

GARCIA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GARCIA, R. L. **Currículo emancipatório e multiculturalismo**. Reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. B (org). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Cambridge: Polity, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**. Ensaio sobre uma Cultural para a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. B (org). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. **Atos Impuros**. A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Praticando estudos culturais nas faculdades da educação**. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. e McLAREN, P. **Formação do professor como uma contra-esfera pública**: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. IN: MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola**: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (orgs) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p 67-89, 2010.

GONÇALVES, N. Tematizando lutas nas aulas de Educação Física. In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas**: Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREEN, B e BIGUN, C. **Alienígenas na sala de aula**. In: (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, p. 208-240, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2009.

KINCHELOE, J. L. **Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment**, 2<sup>nd</sup>, edn, New York: Falmer, 2003.

KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de educação física do Estado de São Paulo**: quais as políticas em jogo? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

MAZZONI, A.V. Futebol americano: borrando fronteiras. In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas**: Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

MCCARTHY, C. **The uses of culture**: education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge, 1998.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000 a.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo; Cortez, 2000 b.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Diferença cultural e diálogo**. Educação e Sociedade, ano XXIII, no 79, p.15-38, Agosto/2002.

MOREIRA, A. F. B. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. Educação e Sociedade. Ano XXI vol.21, no.73, p.109-138, Dezembro/2000.

MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In **Revista Brasileira de Educação**, nº23, p 156-168, maio/jun/ago, 2003.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B e CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V. M. (orgs) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p 38-66.

NEIRA, M. G. **A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.39-54, Jul/Dez 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learnnig, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v 13 n3 p174-180. Jul/set. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** a perspectiva dos seus autores. 331f Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas:** Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M.G e NUNES, M.L.F. **Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física.** Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Porto Alegre: v 33, n3, p 00-00, Jul/Set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009 a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da cultura corporal:** Críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Praticando estudos culturais na Educação Física.** São Caetano do Sul, S.P: Yendis, 2009 b.

NEVES, M. R. Zum Zum Zum Zum. Capoeira mata um? In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas:** Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10:** fragmentos da formação inicial em Educação Física. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA JR, J. L. Protagonismo juvenil. In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas:** Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

OLIVEIRA, L. P. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física: currículo e atuação docente.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo: Uninove, 2012.

PEREIRA, A. **Educação multicultural:** teorias e práticas. Porto: Asa, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. **As funções sociais da escola**; da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, B. de S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, n. 39, 1997.

SILVA, T. T. (org) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (orgs) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p 73-102, 2009.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação** – Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica 2000.

SOUZA, M. M.N. Futebol e voleibol: que “jogos” são esses? In NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas**: Ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

VAGHETTI, F. C. **Lutar é coisa de menina?** In: NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba.** Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2013.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

**APÊNDICES:****Apêndice A****Ficha do projeto****I. Dados do projeto**

Nome do projeto: \_\_\_\_\_

Orientador do projeto: Marcos Garcia Neira.

Pesquisador do projeto: Alexandre V. Mazzoni.

Instituição patrocinadora: FEUSP.

Entrevistador: Alexandre V. Mazzoni.

**II. Dados do colaborador**

1.Nome completo: \_\_\_\_\_

2.Local e data do nascimento: \_\_\_\_\_

3.Endereço atual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

E-Mail: \_\_\_\_\_

4.Documento de identidade: Tipo: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_

Local e órgão de emissão: \_\_\_\_\_

5. Profissão Atual: \_\_\_\_\_

Profissões anteriores: \_\_\_\_\_

6. Observações: \_\_\_\_\_

**III. Dados dos contatos**

1. Indicação de contato: \_\_\_\_\_

2. Data de contato: \_\_\_\_\_

3. Forma de contato: \_\_\_\_\_

4. Data(s) da(s) entrevista(s): \_\_\_\_\_

5. Local da (s) entrevista(s): \_\_\_\_\_

6. Instituição(s) que atua: \_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo atua nesta instituição: \_\_\_\_\_

8. Anos ou séries que leciona: \_\_\_\_\_

9. Há quantos anos já leciona: \_\_\_\_\_

10. Data da sua graduação: \_\_\_\_\_

11. Pós-graduação: \_\_\_\_\_

**IV. Dados do andamento das etapas e de preparo do documento**

**final**

1. Primeira transcrição: \_\_\_\_\_

2. Textualização: \_\_\_\_\_

3. Segunda transcrição: \_\_\_\_\_

4. Conferência: \_\_\_\_\_

5. Carta de Cessão de direitos: Em anexo.

**V. Envio de correspondência**

1. Data da apresentação do projeto: \_\_\_\_\_

2. Data do agradecimento(s) da(s) entrevista(s): \_\_\_\_\_

3. Data da remessa da entrevista para conferência: \_\_\_\_\_

4. Data da carta de cessão: \_\_\_\_\_

Assinatura do colaborador: \_\_\_\_\_

**Apêndice B****Carta de Cessão**

Local, data: \_\_\_\_\_

Destinatário: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista ,gravada no dia \_\_\_\_\_ para Alexandre V. Mazzoni, mestrando da FEUSP, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo que terceiros a ouçam e usem citações dela, ficando vinculado o controle à FEUSP, que tem a sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório caso necessite.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do colaborador: \_\_\_\_\_

## **Apêndice C**

### **Questionário:**

- 1- Fale sobre a sua formação acadêmica.
- 2- Relate sobre a sua profissão.
- 3- Fale sobre a educação de uma forma geral.
- 4- Dê a sua opinião sobre a EFE (cenário).
- 5- O que você entende sobre Diversidade Cultural?
- 6- Você se preocupa com esta questão?
- 7- Tem ideia do porque você se preocupa com a Diversidade Cultural?
- 8- Como são as suas aulas? Suas preocupações, suas aflições... E frente a esta questão?
- 9- Você trabalha nas suas aulas práticas corporais não hegemônicas?
- 10- Você quer acrescentar algo ao estudo?

## **Anexo A**

### **Entrevista na integra:**

#### **Entrevista Professor 01**

Alexandre: Nós... Nós estamos entrevistando o professor Marcos Ribeiro é... A respeito da, dos fatores que influenciaram a constituição da sua docência ligada à diversidade cultural. A primeira questão que vamos apontar fala sobre a sua formação acadêmica.

Professor 01: Então é... Quando eu ingressei na faculdade eu me lembro que o currículo ele era determinado por algumas matérias características, características da área da saúde, então por exemplo: no primeiro semestre nós tivemos com muita força biologia, nós tivemos anatomia é... Que mais... Também tive ginástica geral e todas essas discutiam algumas coisas relacionadas ao corpo né. No segundo semestre já começaram a entrar um pouco mais das matérias que falava sobre a história da educação, mas também começaram a entrar algumas matérias, por exemplo, como as modalidades como atletismo e aí vieram, depois... O... A natação junto com a fisiologia, junto com... Futebol, diversas práticas euro-americano apareceram também com muita força dentro do currículo é... O que era característico na minha formação acadêmica era também algumas matérias que tinham muita força dentro dela que era aprendizagem motora e a biodinâmica é e... Eram matérias que geralmente elas eram em dois semestres e os professores eram muito conceituados assim, dentro daquela faculdade.

Alexandre: Ok. A segunda pergunta se remete a profissão. Que você entende da sua profissão. Relate sobre a sua profissão, professor de EF.

Professor 01: Na escola é eu penso que a função fundamental da EF nesse momento né, então se nós pensássemos assim que a escola como uma instituição foi criada né pra que as crianças acessassem a cultura né, fosse inserida na sociedade enquanto seus pais trabalhassem e fizessem as outras questões que eram incumbidas né. A EF é a função da EF da minha profissão é fazer com que as crianças ao longo do currículo estudem determinadas é, diferentes práticas corporais, quais elas? E aí né, a gente tem alguns procedimentos mais é... Como é que eu vou compor esse currículo? Então por exemplo, se ela se... Eu penso que se ela chegar aos nove anos de idade, com seus nove anos de escolarização estude uma gama maior de práticas corporais eu penso que ela vai sair em determinadas condições é... Que possam lhe dar é, condições pra que

elas, pra que ela discuta e transite na sociedade de forma mais participativa, então por exemplo é... Se durante um ano eu estudar um esporte, uma luta, uma dança é... Uma atividade circense e tal. E aí todo ano eu organizar o currículo pra que seja, pra caminha nesse, nessa lógica, eu acho que... Como é que é a pergunta mesmo Ale?

Alexandre: Relate sobre... Relate sobre a sua profissão.

Professor 01: Então, eu to falando basicamente da função social da minha profissão...

Alexandre: Ah!

Professor 01: Mas a função da minha profissão é essa, fazer com que as crianças se aproximem mais, faça uma leitura dessas práticas corporais, se posicione, questione né. Começa que... Coloque é, questione, coloque em cheque essas narrativas que vão marcando as determinadas práticas corporais que são fatores hereditários...

Alexandre: E junto com isso, a terceira questão: fale sobre a educação de uma forma geral. O que você entende pela educação aí, como que nós estamos...

Professor 01: Então...

Alexandre: E até pelo que você terminou de falar né, tem uma relação aí.

Professor 01: A educação tem uma questão política né, então é... Ela não é, ela nunca teve ao meu ver, ela nunca teve, ela nunca esteve a favor daquele que não pudesse acessar ela em determinadas condições. Por que acontece isso? Porque ela foi criada pela burguesia, ela foi ela sempre na sua origem desde lá do, se pega a chegada do Brasil né, dos... Do... Dos catequizadores, do... Dos religiosos e tal. Eles sempre foram é usando a educação escolar como meio pra que eles é dominassem pra que eles preparassem as pessoas, pra que eles validassem os seus saberes e tal. Então educação ela nunca teve a favor de oprimido né, ela nunca teve a favor das culturas que estão sempre historicamente silenciadas né, mais é... Eu penso que, também a educação num determinado momento ela ainda de modo geral ela é muito... A influência, a influência de um determinado movimento teórico seja ele da psicologia e tal ainda é muito forte dentro da educação né. Não sei como isso daí foi constituído enquanto regime de verdade, mais eu vejo que a educação ela... Não é uma, não é uma regra geral né, mas eu ainda penso que a EF, a educação de um modo geral ela ainda esta a mercê e a preparação né pra que, pra que a sociedade ainda reproduza aquilo que historicamente vem reproduzindo. Sem querer generalizar.

Alexandre: Ok. A quarta questão é... Dê a sua opinião sobre a EFE. Com esse contexto que já até você colocou aí né.

Professor 01: Então mais como assim ela...

Alexandre: O que você entende sobre a EFE? Como que ela esta hoje?

Professor 01: Então...

Alexandre: A sua opinião sobre a EFE

Professor 01: Eu penso que assim, a EFE ela, ela ainda precisa encontrar a sua identidade enquanto...

Alexandre: Perfeito.

Professor 01: Enquanto é... Um componente que se, um componente que trabalhe aquilo que é específico dela né, mas que esteja diferente de outros espaços pra, pra além dos muros da escola entendeu, então é ainda se identifica currículos que trabalham com a lógica do... Da competição, que valorize as questões, uma determinada lógica de saúde, mas também hoje eu já percebo que a EF já caminha pra proposta onde você não vê esse trabalho para além dos muros então eu já to percebendo que é... Não, não se identifica hoje em dia, por exemplo, numa escola de esportes uma desconstrução, um estudo mais aprofundado de repente de um, de uma temática que pode ser qualquer “hora”, qualquer um como, por exemplo, o Jiu Jitsu entendeu, então se ainda, se... Se a gente, se nós sairmos pra uma escola de esporte de Jiu Jitsu a gente vai ver eles preparando a pessoa pra praticar o Jiu Jitsu. Na escola a gente já vê trabalhos diferenciados, então acho que a EF ela já tá caminhando pra uma identidade que se aproxime da educação né, que seja diferente né, que rompa com essa lógica dominante né, que trabalhe com a diversidade, que olhe pro saberes daqueles que estão dentro da escola né, podem ser mulheres, negros; é quem seja então acho que a EF apesar de ser né, de não ser uma grande maioria isso fica longe de ser, eu acho que ela já tem propostas que lidem com essas questões da diversidade.

Alexandre: É... Uma outra questão está ligada a diversidade cultural. O projeto é... Tem como intenção e preocupação entender a constituição desse docente atento a diversidade cultural, o que você entende por diversidade cultural?

Professor 01: Então... Assim a diversidade cultural ela pode ser um, eu entendo como diversidade cultural o que, os saberes de todos os grupos que transitam na sociedade. Entendeu? Seja ele branco, seja nordestino, seja ele o negro, seja o homem, a mulher, todos. Esses saberes né, constituem a diversidade cultural, diferentes formas de

viver a sexualidade, diferentes formas de... De viver o prazer né, diferentes formas de... De vivenciar um determinado lazer, é, então a diversidade cultural ela tá presente na sociedade.

Alexandre: E você se preocupa com essa questão da diversidade cultural nas aulas de EF?

Professor 01: Sim, com certeza. Então é... Eu não consigo hoje em dia constituir o meu trabalho sem olhar pra essas questões, então desde o início do trabalho letivo lá, quando a gente chega na sala de aula e a gente olha pra sala de aula, não tem como não pensar em temáticas. Temáticas que possam é... Fazer falar as diferentes, as diferentes culturas daquelas crianças que estão ali presente. Então eu penso né, é... Num, na hora do mapeamento...

Alexandre: Pode falar sobre...

Professor 01: Pra quando eu montar meu plano de ensino, quais são os tipos de lutas que vão se valorizar naquele momento e quais as que não vão ser, né, e por que disso, quais são os esportes, quais são as danças, quais são as ginásticas que a gente vai tentar trabalhar. Quais são os esportes radicais e tal, então sempre atento aos ouvidos daquelas crianças que estão chegando na escola de o... Qual a origem delas? De onde elas vêm? Qual o histórico de vida dessa criança? Não é possível fazer um trabalho hoje sem é... É, valorizar esses saberes que estão presente.

Alexandre: E seguindo essa, essa linha. Você tem uma ideia do que te influenciou pra seguir essa nova postura relacionada a EF?

Professor 01: Então, eu tenho uma ideia. Eu acho que a minha ideia é o meu próprio histórico de vida né, então, por exemplo, eu fui criado é... Eu, eu sou o filho mais novo de três, de três filhos dos meus pais, então meus irmãos eram mais velhos, diferença de cinco e seis anos de mim, e os meus pais, meu pai e minha mãe sempre trabalharam e aí eu precisava, meus irmãos já estavam grandes, já conseguiam ir pra escola sozinhos e eu fui se, fui criado com a minha avó, então eu ficava sempre assim é... De segunda a sexta eu ficava na casa da minha avó e de sábado e domingo eu ficava na casa da minha mãe né, e o que eu acho interessante é assim, na casa da minha avó por condição ser um pouco melhor eu acessava um determinado grupo, então, por exemplo, tinha duas escolas próximas da casa da minha avó eu, eu estudava naquela escola do estado que era caracterizada como a escola dos “playboy”, das pessoas ricas enquanto que da prefeitura era das pessoas menos favoráveis. Só que dentro daquela

escola de eu trabalhava, que eu estudava, tinha as crianças também da favela porque a escola ficava mais próxima da favela enquanto aquelas outras não, mesmo né eu agora olhando percebendo que as pessoas faziam força pra que aquelas determinadas crianças fossem pra lá e nos fossemos pra outra escola porque a gente morava no bairro onde tinha casa e tal. No final de semana, meus pais moravam mais na periferia, eu no final de semana pra casa dos meus pais e era interessante porque é, se durante segunda a sexta os amigos ali eram os ricos eu era considerado o mais pobre, então meu pai tinha um carro, meu tinha um carro que a gente se escondia porque todo mundo dava risada do carro do meu pai porque era carro velho, mas quando chegava lá no meu bairro, no bairro do meu pai e eu colocava a cabeça pra fora porque nenhum dos meus amigos tinha carro, entendeu!? E eles me valorizavam enquanto é uma pessoa importante porque pai tinha carro, porque isso. Os meus amigos lá quando eu morava, quando eu ficava de segunda a sexta aqui na casa da minha avó eram todos brancos eu não tive no bairro inteiro eu nunca tive um amigo negro né, tanto que, tanto é eles ridicularizavam a minha irmã por ela ser morena de cabelo liso, enquanto que eu ia no bairro da minha mãe e os meus melhores amigos eram negros entendeu, e de final de semana eu vivia dentro da casa de negros né, uma pessoa que era considerada o meu primo porque meu pai era padrinho dele, era um garoto negro e todos os meus amigos eram negros, então se em um determinado momento eu vivia num grupo onde eles ridicularizavam os negros, no outro momento eu vivia em, com eles e conseguia entender quem eram eles, e pra mim esses negros não eram essas pessoas que os meus amigos falavam que eram né. E aí, o interessante é que naquela mesma rua, tinha um garoto que depois de anos eu vim saber que ele era homossexual e ele foi meu amigão porque ele tinha, ele era mais velho, então ele tinha, eu devia ter uns 10, 11 anos e ele uns 20, ele sofria muito preconceito dentro da escola, da rua porque ele não trabalhava, mas fazia os afazeres de casa e como era muito novo eu não tava nem aí pra esse cara, e ele era meu amigo.

Alexandre: Claro.

Professor 01: E era interessante porque as pessoas ficavam me ridicularizando porque eu era amigo desse cara, dessa pessoa. Mas, a meu ver, eu olhava pra ele com, como uma pessoa bem bacana, a gente passava a tarde inteira né, sentado na rua conversando, ele era uma pessoa bem querida, entendeu! Uma é, e como a rua ela era dividida em grupos né, no final da rua ficava esse meu colega comigo e com outros amigos e com uma menina. E no outro, na metade da rua ficava os meninos mais velhos

e tal e eles ficavam ridicularizando a gente entendeu, eu por andar com alguma menina e com o dito veado, daí eu, eu lembro que me incomodava muito porque o meu irmão, ele ora aparecia naquele grupo e ele ficava também me ridicularizando, então eu sempre andei nesse binômio entre é... Aqueles que acessam... Aqueles que são mais próximos de mim, mas que negam outras pessoas, mas eu era amigo dessas outras pessoas então essa constituição eu acho que foi importante na minha trajetória de vida aí em determinados...

Alexandre: Você acha que influenciou...

Professor 01: Demais.

Alexandre: O seu olhar atualmente.

Professor 01: Demais, demais porque eu sempre me aproximei de pessoas que são homossexuais e cara pra mim...

Alexandre: Sem problemas...

Professor 01: Eu nunca tive problema com isso entendeu. Então por exemplo, se os caras chegassem e falava assim pra você: “Ah, cê é... Você é homossexual e tal”; eu falei... Eu não... Pra mim é indiferente entendeu, porque eu nunca, eu nunca me incomodava com esse rótulo, entendeu! E aí, quando eu andava com os negros essas pessoas também: “Oh, o lá os negros”, porque como vira e mexe como eles eram muito amigos, tinha festa na casa da minha avó e chamava eles e aí eu né, agora depois de um determinado momento da vida eu começava a perceber que pra eles também devia ser difícil porque ali era, aquela rua era um espaço muito estranho, muito branco entendeu, então eu vivia sempre essa diferença. Então por exemplo, por se na... Na rua da minha avó eu era tido como o menino que o pai era, era tinha o carro velho andava com o veado e “pa pa pa”... Quando eu ia no final de semana lá na minha casa eu era um playboy e eu, era o playboy, eu era o branquinho mas, as pessoas gostavam tanto de mim, tanto pelo que eu tinha que era o carro do meu pai essas coisas que eram muito marcantes na... Na infância, naquela época, mais também é... Eu sofria preconceito deles também em determinados momentos entendeu. Então esse histórico de vida até mais ou menos os 14 anos foi interessante e aí com 15 eu fui treinar capoeira, quando eu cheguei na minha casa e falei pô, tô treinando capoeira, nossa né, desmoronou tudo em cima de mim, porque como eu iria treinar capoeira né. Capoeira é a coisa de maloqueiro e tal, e aí eu me lembro muito bem que eu jogava capoeira e o nome do capoeirista era alguma característica dele e como eu sempre fui muito quietinho e aí quando as pessoas

saem e eu me abro e começo... O meu pai, o cara que treinava comigo me colocou o nome de caranguejo porque caranguejo é assim né, tá fazendo a festa, a hora que chega alguém “Pum” aí, cai pra dentro da toca. E aí, quando eu cheguei com esse apelido, pai meu nome é caranguejo, meu apelido é caranguejo e tal, aí ele começou a ficar bravo, ele queria que eu não treinasse mais capoeira por que... Caranguejo na época dele era conhecido como ladrão. Eram aquelas pessoas que roubavam e tal, então eles ficaram muito preocupados e aí, comecei a andar com outro, outras pessoas também, é, próximas do meu bairro que eram negras, que já vinham de uma história dentro da casa desse meu colega, nasceu a escola de samba X9...

Alexandre: Sei...

Professor 01: Então tinha toda uma lógica porque aquela rua que ele morava antigamente, quando o meu pai era jovem, era andava os maiores, as pessoas mais ditas ladrões perigosos e tal. Então sempre ficava meio nisso daí né, as pessoas “significando” com aquelas pessoas e aí como eu conhecia aquelas pessoas eu falava meu elas não são isso daí, entendeu! E as pessoas “ficavam fazendo força” olha ele negro, na outra hora ele é veado, na outra hora... E eu quando conhecia, eu falava poxa isso daí que vocês tão falando, eu conheço eles, você não conhecem, vocês não tão falando isso, entendeu! E aí, eu fui vivendo toda essa história e uma outra coisa me marcou muito foi um namoro que eu tive que aí, eu tava, uma época da capoeira a gente ia num forró aqui, no Butantã, que era o projeto equilíbrio, a gente ia dançar forró e não sei o que, e aí, eu comecei a namorar uma menina muito rica né, e aí eu já tava trabalhando no correio, teve uma época que já foi ficando mais forte né na relação e eu fui conhecer a família dela. E quando chego lá né, a mãe era nordestina e o pai, o pai era de origem mineira, só que a mãe, era cabeleireira então ela... O pai, assim, o pai chegou no bairro de Moema pra trabalhar enquanto novo como zelador e criou, e conheceu a cabeleireira, essa cabeleireira, aí eles foram trabalhando, trabalhando e ela acabou comprando um salãozinho ali no Itaim, coisa simples e o pai deixou de ser zelador e foi trabalhar com caminhão e criaram a filha deles naquele meio. Quando eu cheguei ali, bom foi estranho, porque a mãe dela por mais que tivesse uma origem de Alagoas, ter sofrido um monte de coisa, ela fazia força pra filha não namorar, não namorar aquela pessoa porque pra, ela falava na minha cara ainda que não, não criou a filha pra namorar um pobre né, e que não gostava daquilo queria que acabasse e não sei o que, até o momento que acabo entendeu, por outras coisas mas, acabo. Então essas trajetórias de

discriminação, essas trajetórias de não entender o outro não sei o que, isso aí me marcou muito a minha vida entendeu, e acho que faz com que eu tenha o olhar diferente, um outro tipo de olhar pra diversidade entendeu. Então toda vez que eu lanço um olhar sobre aquela cultura eu reflito sobre o que eu tô dizendo pra aqueles e eu procuro muitas vezes tentar acessar aquelas pessoas pra tentar entender quem são elas né, não fica olhando pra elas e... Com o meu olhar, por conta de toda essa trajetória de vida né.

Alexandre: Ok.

Professor 01: Só isso?

Alexandre: Só isso.

Professor 01: Puts!

Alexandre: Mais alguma, quer colocar mais alguma coisa?

Professor 01: Acho que enquanto, enquanto práticas corporais eu sempre acessei as, as ditas é... Subversivas né...

Alexandre: Hegemônicas...

Professor 01: Então... É... Eu andei muito tempo de skate né, nunca gostei de, sempre gostei muito de jogar futebol, mas nunca pensei em treinamento, pra mim era... Em algum momento eu pensei em estudar judô, só que como era no bairro que o meu pai morava, meus pais não tinha dinheiro pra pagar e era bem caro, aí eu fui andar de skate e andar de skate é na rua, é pegando rabera de ônibus é né, xingando os outros, é comendo qualquer coisa durante o dia né e aí eu fui treinar capoeira, depois da capoeira eu fui treinar, fui, passei a... E, a frequentar forró, casa de forró, isso daí então, eu gostava muito de dançar forró, então assim, essas praticas também, elas né...

Alexandre: Foram importantes.

Professor 01: Importante porque é, por mais que seja uma coincidência, são práticas que elas também são descriminalizadas “dentro”, parece que foi uma vida de descriminalização né, e ai fui estudar E.F... E aí, estamos aí.

Alexandre: Quero, quero agradecer pela entrevista, obrigado pela...

## **Entrevista Professor 02**

Alexandre: Hoje é dia dois... Dois de julho. Estamos entrevistando o professor Ronaldo no projeto de Mestrado da Faculdade de Educação. Quais são os fatores que influenciaram a docência desse professor que é atento à diversidade cultural. Temos um

questionário a respeito desse projeto e temos oito questões que ele vai relatar a sua vivência e a suas opiniões. A primeira questão é sobre a formação acadêmica. Fale sobre a sua formação acadêmica.

Professor 02: Ah... Fiz a faculdade, no caso, de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, peguei o curso de quatro anos de Licenciatura e Bacharelado na UNINOVE. Formei-me em 2004, aí eu fiz uma especialização 2006 /2007 em EF na Universidade/faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU) 2006, no meio de 2006, passei a fazer parte grupo de pesquisa em EFE aqui na FEUSP.

Alexandre: Ok! A segunda pergunta. Relate sobre a sua profissão. O que você acha da sua profissão como professor de EFE?

Professor 02: Escolar...

Alexandre: Eu acho que pode abranger tudo, depois a gente especifica para Escolar.

Professor 02: Eu acho que assim, é profissão... É profissão muito nova né, em relação a outras profissões, se a gente for pensar, até pela especificidade. E... Eu acredito que existe uma divergência muito grande né, de ideias e, eu acredito numa divergência até política em relação ao que se pensa em EF, não só na escola, como na sociedade de maneira geral. Mas, na escola, existe uma confusão ainda maior de se tentar validar determinadas ideias de EF que caberiam mais em outros espaços, como a própria academia ou né... Esportes de alto rendimento e essas ideias tentam ser vinculadas à escola como se fossem verdades da área de EF, da profissão em si.

Alexandre: A terceira questão já liga um pouco com essa segunda. É... Você... Falar sobre a Educação de uma forma geral.

Professor 02: Nossa... De forma geral! Acho que a Educação tem vários espaços, não seria só no espaço da escola, mas diversos espaços de formação. É por isso que a gente fala às vezes que a educação, né, vem de casa, acho que vem dos espaços de formação, acho que a escola é o lugar onde esses... Essas diferentes educações... Formas de educação vão tentar dialogar, tentar de certa maneira conviver, né. São diferentes realidades que a gente encontra na escola e acho que a educação, o processo de educação é a gente tentar entender, é... Não diria tolerar, mas assim, tentar entender pra poder conviver na sociedade com essa diversidade tão grande que a gente tem. Acho que seria esse o processo, né, de educação... De uma forma geral, né?!

Alexandre: E a Educação Institucional?

Professor 02: Aí, acredito que, se a gente for pensar na Instituição Escola, a gente vê uma diferença muito grande de... Não só de propostas, mas de... Se a gente for pensar em infraestrutura é... Ao que, né, um grupo, sei lá, de professores ou uma equipe técnica de trabalha com a escola. Ela pensa sobre a educação e o que ela propõe. Assim, a diferença entre o que ela propõe e o que é executado e como isso é recebido nas famílias. Então a gente vê um discurso que muitas vezes é recorrente que escola pública é muito mais defasada é... Do que a privada e aí quando agente vê algumas escolas públicas dando certo “Nossa, é uma escola pública que tá dando certo”, então tem algumas coisas que é... Vão para além da estrutura e do comprometimento duma uma equipe que trabalha na escola. É... Poderia... Assim... Se existisse um plano talvez pensando em âmbitos gerais né... Políticos gerais. Se existe um plano, né, como sugere os debates atuais... Assim, um PNE que existe uma valorização da Instituição Escola, eu acredito que teria um... Teria um resultado muito melhor né, pensando na formação dos estudantes. Mas a gente vê uma diferença muito grande né, aqui na escola, é... É uma escola pública né, a gente tá vinculada à diretoria de ensino do Estado e a gente tem uma realidade totalmente diferente de qualquer escola próxima daqui da gente, é... Por ser subsidiado pela própria Faculdade de Educação, enfim... A gente tem outra realidade mesmo sendo uma escola pública e até a questão da valorização dos professores, do espaço de trabalho. Aqui... É... Os professores que trabalham em mais de um emprego aqui é... São os que optam por isso não... Pensa assim... Em relação à necessidade que eu conheço colegas que trabalham em três escolas pra ter o mesmo vencimento que a gente acaba tendo aqui, o mesmo rendimento que a gente tem aqui e trabalham com quase 40/45 horas aula por semana. E aqui a gente com 40, não só de aula né, 40 é a carga horária, a gente tem um salário razoável aí que permite o professor a ter uma séria de sós, pra ele se dedicar um pouco mais ao trabalho aqui na Instituição. O que eu acredito que não é a realidade da rede, mas é algo que é possível, né. “Não sei como é ensinar seis meses numa rede de escola estadual, mas é possível de se fazer (7: 45)”.

Alexandre: E quanto a sua opinião sobre a... Agora sim... Sobre a EFE?

Professor 02: É... Assim como na profissão E.F eu vejo um embate muito grande entre discursos pra... É... Se validar determinadas ideias, então... É... Pelo processo histórico que a gente teve na EF é... Como ela se inseriu né, teve inserida na escola. E depois da LDBEN de 1996, eu acredito que esses embates em alguns espaços eles ficaram mais fortes né. Acho que o espaço acadêmico assim deixou muito mais, forte

essa discussão de qual EF é adequada nos espaços escolares. Mas, por outro lado eu... Assim... Faço uma reflexão onde isso não enfraqueceu o professor que tá ali muitas vezes em campo trabalhando e vê que as dificuldades né... De alguns casos pensando na rede estadual que eu tive maior tempo de atuação é... Você vê que muitas vezes o professor desiste por que... Continua trabalhando... Acaba trabalhando com né, aquela ideia de rolar a bola, dá a bola e joga... Porque ele acha que o trabalho dele não vai muito além daquilo, ele não consegue se ver como um responsável no processo de formação e... Acho que tem muitas pessoas na EFE é... Engajadas no processo de... É... Trabalhar a partir das diferenças e trabalhar buscando uma mudança social, mas existem muitas pessoas também que querem trabalhar pra manter o “status quo” e... Muitas vezes tem pessoas que nem sabem né... Muito bem o que tão fazendo, tão reproduzindo o que tiveram na faculdade, ou vão reproduzindo alguma teoria que viu, ou de repente o cara fez um curso novo no congresso novo que teve aí e... Ele acaba reproduzindo aquilo na escola, então... É... A EFE é muito diversa e... Muito... Na maioria das vezes né, em muitos casos ela é diversa, mas ela não é... Embasada em algum referencial maior, assim, que eu diria que o professor trabalha uma atividade que ele não tem lá o referencial de onde ele pensou, às vezes é uma reprodução mesmo.

Alexandre: Seguindo um pouco mais a respeito da cultura. O que você entende sobre Diversidade Cultural? Que é um ponto importante no nosso trabalho né.

Professor 02: Bom... Diversidade... Se a gente olhar né, a própria diversidade cultural é... Se a gente entender a cultura como a produção do indivíduo, a gente vê aí um grande... Uma grande variedade na própria escola de né... Vou usar mais o exemplo aqui da escola que a gente tem essa diversidade muito marcada, a gente tem pessoas vindo de diferentes espaços né... De diferentes bairros próximos, de diferentes formações familiares e... Essa diversidade aqui da escola e pra mostrar que você tá dentro da escola... É mostra que você tá na escola mesmo...

Alexandre: Marcão, estamos na aplicação, viu!

Professor 02: Hahaha! Pra mostrar que é uma escola mesmo é... E essa diversidade ela vem da formação que... Anterior desses alunos aqui né, na... Escola. Então o que seria essa diversidade, cada espaço, esses estudantes, no caso da escola né... Esses estudantes ocuparam anterior à escola. Deram uma certa formação e... Aqui na escola é onde esse campo... Esse campo onde as coisas vão serem sei lá, conflitadas, conflitadas, não sei. Mas onde vai acontecer esse conflito de diferentes ideias né,

diferentes é... Posicionamentos e acho que a diversidade cultural vai muito nesse sentido né, do... Da formação da pessoa da... Formação acadêmica, mas a formação como sujeito de diferentes aspectos, sei lá, musical, comportamental, de a forma como que a pessoa se alimenta, a forma que a pessoa tem seus rituais de acordar de dormir ou não tem que isso são... É... Diferente em cada grupo né, e acho que na escola isso acaba ficando mais marcado. Diversidade... Diversidade é isso né, são formas diferentes de se manifestar cultura na sociedade né.

Alexandre: Continuando, fale sobre as suas aulas, como elas são? Suas preocupações, suas aflições.

Professor 02: Bom... É... Vou começar pelas aflições né, é... Às vezes você prepara um... Você vem com a turma discutindo algumas coisas e prepara algumas coisas... Algumas ações em aula e por eu trabalhar com Ensino Médio (EM) não sei até que ponto é... Os professores exercem essa influencia na formação desses estudantes, mas quando a gente tem alguma proposta que não é muito convencional que eles tem na escola, você acaba sentindo uma certa resistência de participação da turma. E o que me incomoda na maioria das vezes é... Né... Me deixa um pouco preocupado até, é quando a gente é... Propõe uma atividade que não é recorrente as turmas e essa atividade veio de uma discussão e foi proposta pelas turmas e você não vê engajamento dos estudantes é... Acaba havendo uma certa cobrança pra se ter um momento recreativo né, de se jogar bola de se brincar e não tem uma participação mais comprometida assim, no sentido é... De buscar mesmo conhecer, de buscar vivenciar, de buscar ampliar os conhecimentos sobre determinada manifestação que pode tá sendo estudada naquele momento. Então isso... Me dá um incomodo e eu fico muito é... Às vezes eu me sinto amarrado a algumas coisas que você fala, poxa mais é... Teve um momento que... Muitas vezes acontece isso né, você organiza mal o tempo, aí você acaba ficando até uma hora da manhã às vezes organizando um vídeo, ou editando esse vídeo ou preparando uma atividade pra depois né... Que essa atividade acaba de certa maneira gerando outra e... Ah... Implica diretamente na continuidade do trabalho e aí você, às vezes, tem um enfrentamento que não é positivo, é um enfrentamento por enfrentamento. Que você vê que é um enfrentamento por que naquele momento ele não tá afim ele quer jogar bola ele quer fazer outras coisas. Em contra partida, o que me deixa muito contente é que mesmo com esse enfrentamento eu vejo pessoas muito interessadas em outras aulas de EF diferentes das que eles tiveram antes da formação e que elas se reconhecem muitas

vezes com espaço de voz daquele momento né, voz pra poder falar, então... Eu... É... Alguns meses atrás houve uma discussão que... Onde os estudantes chegaram a falar que minhas aulas eram muito teóricas e que isso incomodava a turma, e veio uma aluna me falar assim “Professor, eu não acho que suas aulas são muito teóricas e que você não deixa o pessoal brincando, não deixa o pessoal a vontade fazendo o que quer e... Eu acho muito legal quando você põe um vídeo, quando você põe uma discussão ou pede pra a gente te entregar um texto por que eu não tenho facilidade, eu sou toda descoordenada, eu não consigo fazer atividades, as vezes eu tenho muita dificuldade de fazer algumas atividades. Quando você põe o vídeo, quando você pede pra gente discutir sobre esse vídeo, quando a gente escreve algum texto sobre isso é... Eu me sinto mais participante da aula”. E isso você fica pensando assim, você fala assim: “Bom eu não to trabalhando pra maioria, to trabalhando pra minoria mesmo pra aqueles que de repente tem uma dificuldade”. Por outro lado, existe uma... Uma certa pressão da equipe da escola de professores de EF em que a prática corporal tem um peso muito maior do que as outras práticas. O que na verdade eu penso que assim, uma coisa não... Não diria que seja dependente, mas assim uma coisa complementar a outra, o processo talvez levaria... Né... Que a gente teria de aula levaria a ter mais ou menos atividades práticas. É que nem eu falo pra eles ver um vídeo é uma coisa prática, escrever um texto é uma coisa prática, mas pensando em práticas corporais né, é...

Alexandre: Você acha que você contempla a ação dos alunos que são ditos silenciados?

Professor 02: Eu acredito que em muitos momentos sim, não vou falar com todos, mas assim em muitos momentos sim. Mas eu percebo que às vezes assim... É... Por deixar um pouco aberta essa discussão é... Eu acho que eu perco um pouco às vezes a mão e acabo ouvindo um grupo que tem um pouco mais força na hora de... Da discussão, então por exemplo, essa discussão que eu falei do segundo ano que a menina veio e falou isso... Ela veio, ela não abriu no grupo, ela veio falar em outro momento. Em contra partida, no grupo essa discussão ela... Ela ficou é... Como voto vencido, vamos pensar assim ela não colocou a posição mesmo em diversos momentos eu... Chamando a turma e falando “oh, que tem uma posição diferente da que tá sendo apresentada pode se apresentar”, então diversas pessoas tinham essa posição diferente, mas não apresentava esse posicionamento, e vinham apresentar no final pra não ter esse embate. Então é... É algo assim, eu acredito que com tempo mais... Não seria uma...

Coisa... Não seria uma totalidade né, não seria completamente né. Em alguns momentos eu acredito que eles, como essa menina mesmo citou é... Eles se sentem contemplados né, pois, puxa, eu posso... Eu posso fazer aula de EF porque eu não vou só ter que jogar e ser avaliado por só jogar, por só... Eu posso conseguir fazer aí... Outras coisas e me sentir participante né... Na aula. Mas em outros momentos, eu tive no primeiro ano agora com uma... Com um grupo que a gente tava estudante skate, teve algo muito interessante porque o menino que era considerado pela turma nerd né... Ele nunca tinha subido num skate na vida e... Eles conseguiram o grupo que trabalhou essa questão assim da... De colocar o colega pra participar e inserir o colega nesse momento de... De prática né... Corporal, de andar de skate e a gente tinha como objetivo assim, bom o que a gente tá vendo o pessoal fazendo com manobra e vamos tentar então pelo menos todo mundo conseguiu subir no skate e andar um pouquinho no skate. Andar né, locomover com o skate e depois vamos ver como é isso. Então ele teve os dois momentos e algumas atividades é... O menino que era considerado nerd e que não teria uma né... Não teria muita habilidade né, nas práticas corporais... Ele, não que ele foi inserido como é “ah, coitado ele não consegue, vamos...”. Não, ele tava naquele contexto porque é... A proposta levou com que todos estivessem participando de diferentes maneiras porque ninguém cobrou uma... Um padrão pra se andar uma... Então acho que em alguns momentos contempla mesmo.

Alexandre: E você entende que você trabalha com essa diversidade cultural, essa questão é preocupante pra você nas aulas? Você já deu um exemplo aí.

Professor 02: É... Então isso é, acredito que a aula o... O fazer da aula né o... Pensar e fazer dessa aula acho que o tempo inteiro a minha preocupação maior é tentar apresentar e... Apresentar ou quando né... Ela já tá mais posta e que não há necessidade aparente de se apresentar porque já tá ali é... E coloca em questão né, será que é ruim ser diferente assim né será que o outro não pode fazer desse jeito, por que o outro não pode fazer desse jeito e quando é... Quando a gente vê em algumas atividades como a gente teve no é... No terceiro ano, agora a gente teve um trabalho com o João é... Você vê que assim, alguma é... Questões religiosas! Tinha um grupo de três meninas na turma que por questões religiosas não quiseram participar em diversos momentos. Elas foram chamadas pra se colocarem "olha não estou participando porque eu acredito ter né... Elementos religiosos" e a turma entendeu que isso tudo bem né. Não só a questão de participar, que elas tem o posicionamento delas que é diferente do outro e isso tem que

ser respeitado e que aí em determinados momentos essa... Quando a gente... É... Comento sobre uma possível atividade de funk né, na próxima... É... No próximo semestre é... Veio a ideia é... De que não, isso eu também não vou fazer por que isso não é Deus e aí é... Veio uma discussão sobre o funk gospel, falei e esse funk gospel que tá fervendo nas igrejas, como é que isso acontece? Então acho que essa preocupação é tá atenuado no que tá acontecendo na sociedade e tá sempre tentar trazer e colocar isso em pauta nas aulas né. Acho que isso que é a contribuição né... Com diversidade cultural, acho que...

Alexandre: E você tem uma ideia do por que você se preocupa com a diversidade cultural? O que na escola e na EFE, você tem... Você está atento a esse ponto importante.

Professor 02: Ah cara... Eu não sei se é justo falar isso, não sei se é certo mas, eu acredito que toda a minha história de vida, toda a minha formação não só enquanto o professor de EF né, mas em quanto homem, pai, enfim acredito que isso já era uma preocupação anterior na minha vida é... Por que... Por vir de favela né é... Chegar em vários espaços "Nossa, você mora na Brasilândia!", "Nossa você mora no..." e... Você chegar nos lugares e pessoal fala "Nossa você...", pô lá pra mim é legal cara né, não é uma coisa "Nossa mas você viu o que aconteceu na Brasilândia" ; "Nossa mataram não sei quem na Brasilândia"; "Nossa se...". Então, por vim de um lugar assim e você chegar nos espaços e ver que os outros lugares são diferentes e tudo bem desses espaços serem diferentes. E aí você começa né, no meu caso a partir da capoeira eu... Fui fazer EF você chegar e ver que naquele espaço é... O que você pratica não é reconhecido e num determinado momento você descobre que existiria no terceiro ano da faculdade lá uma disciplina que cuidava dessas questões... Tinha uma disciplina de capoeira na faculdade. E aí você começa a ver que assim é... Depois de um tempo que você começa a perceber como essa diversidade pode ser uma coisa interessante e como as pessoas podem utilizar dessa diversidade pra se beneficiar, no sentido assim se beneficiar né, um serviço próprio né. Então eu vou colocar coisas diversas né, vou fazer uma brincadeira aí... De repente eu abro uma escola e eu coloco que essa escola é diversa só pra ter os clientes, mas, a diversidade ela não... Tá ali é... Uma questão... É... Cultural vamos dizer assim, ela tá ali pra vender, pra se tornar um produto e vender como diversos produtos ali na cultura. Então nessa história de vida de ter umas dificuldades pra terminar no curso é... De passar por algumas situações assim... É... Constrangedoras... No trabalho,

quando eu cheguei no espaço escolar pra trabalhar eu comecei a ver ali um espaço de mudança porque eu tinha passado por esse processo né, eu tinha vindo de escola pública interessante né, na... Que eu estudei na Pompéia, eu da Brasilândia estudando na Pompéia então... É... Eu tinha um contraste interessante e essa escola ela tinha espaço...

Alexandre: Zuleica?

Professor 02: Zuleicão... Ela tinha espaço, a gente tinha o festival do fim no século lá que a gente podia apresentar as nossas... Que eles chamavam né, o festival do fim do século que era os talentos que a gente podia apresentar. Então você podia alí naquele espaço que de certa maneira era um espaço elitizado até pela questão do bairro, você tinha espaço também né... Até pra apresentar um pouco do... O que a gente chama de "o outro lado da ponte" né...

Alexandre: É...

Professor 02: Podia chegar ali também, então é... De ter vindo dessa escola eu acredito que... Eu falei pô aqui pode ser um... Local de transformação, a escola é um espaço de transformação né... E... Eu acredito que assim, a decisão depois né, de ser professor de EF a partir da... Da capoeira de já dar aula de capoeira. Eu acho que veio nessa... Nessa ideia de que “poxa eu posso fazer alguma coisa” mesmo que não seja num né, num nível macro seja micro, mas alguém tem que fazer alguma coisa; acho que um pouquinho dá pra contribuir né. Não que vá mudar o mundo, mas que alguma coisa você pode contribuir e trabalhando em escola pública você acaba se sentindo responsável né por... Por... Uma, mesmo que pequena mudança. Que afinal as pessoas elas pagam os impostos, elas é... Né... Tem a vida delas, a dificuldade do dia a dia e você tá lidando com dinheiro publico e com coisa pública e acredito que a gente tem que ter uma seriedade muito maior, não que...

Alexandre: Acho que pode...

Professor 02: Pode pô! Que nem os meninos falam aqui.

Alexandre: Acho que bateria não é. Então vamos embora. Tá acabando é a última.

Professor 02: E assim, trabalhar com essas diferentes práticas é... Não colocando como uma cultura exótica olha eu to apresentando algo... Mais pra trazer essa questão da diversidade que as coisas elas não precisam é... Que elas podem ser diferentes né, na sociedade, elas não precisam ser única. A então a aula de E.F tem que jogar futebol, não pode fazer outras coisas é... Até porque é... Pensando no primeiro ano desse ano do...

Alexandre: Quais são as práticas que você já, só pra...

Professor 02: Vixi!

Alexandre: Você já falou do Le Parkour, do skate...

Professor 02: Le Parkour, skate...

Alexandre: Essa prática Tailandesa.

Professor 02: A gente fez o Mujongo há... A gente fez...

Alexandre: Só pra exemplificar.

Professor 02: É que assim, não... Não são práticas recorrentes. A gente fez jongo, fez... O... Basquete de rua mesmo sendo é... A gente fez o basquete de rua utilizando rap reproduzidos por eles, eles elaboraram um rap também então... É... Não foi enfoque só no jogo de basquete né, há... Esse ano tá, pra ficar mais próximo. A ideia do futebol de areia que a gente, como eu falei, a gente tem um espaço privilegiado aqui a gente pode ter essa ideia do futebol de areia e pensando né, como é que esse futebol sai da praia e vai pros condomínios do Rio de Janeiro e tem a transformação pro futebol societ, ah... O que mais que a gente fez esse ano! Fez a corrida de aventura com a turma do primeiro também, o segundo a gente trabalho com o enfoque mais nas lutas. A gente trabalhou a capoeira, o MMA e Muay Tay em específico. Acho que foi isso. E o nono ano a gente tá com um projeto diferenciado né, de tentar uma outra proposta pra essas turmas, pautada na ideia da EF da escola é... E aí eu to com um módulo chamado “Lutas Brasileiras” que aí eu trabalhei também “Ucauca”, indígena, a luta “Marajuara”... “Ucauca”, a luta “Marajuara”, o Jiu Jitsu brasileiro e a gente ía, não... Não teve tempo que a gente troca por trimestre, a gente troca a turma, na primeira turma não teve tempo, mas trabalhar a “Punga” maranhense que ela anda lado a lado com o “Tambor de Criola” também. A gente...

Alexandre: Legal.

Professor 02: Vai tentar ir por esse caminho...

Alexandre: Você quer falar mais alguma coisa?Alguma...

Professor 02: Acho que não.

Alexandre: Não!

Professor 02: Acho que é isso. Falei bastante.

Alexandre: Bastante né. Eu quero agradecer o Professor 02 pela entrevista e ajudou muito no projeto né. Que a gente vai tentar esmiuçar um pouquinho mais essa

constituição desse docente aí junto à cultura corporal e como que o projeto vai levamos...

Professor 02: Legal...

Alexandre: Agradeço.

Professor 02: Isso aí. Valeu Ale! Precisando, tomara que ajude mesmo.

### **Entrevista do professor 03**

Alexandre: A primeira questão é relacionado à sua formação acadêmica. Fique tranquilo né... É... Fale sobre a sua formação acadêmica.

Professor 03: A minha formação acadêmica ela se deu início em 2003. No ano de 2003 na Universidade Ibirapuera (UI). Uma universidade particular aqui do... Do município de São Paulo, localizada na Zona Sul... É... Desse mesmo município. É... O currículo acadêmico que... Acadêmico que eu tive é... Eu acredito, vendo umas questões hoje, que ele foi extremamente tecnicista e extremamente é... Contemplando questões biológicas né, que estavam lá. Apesar de que na sua maioria né o... O... A graduação de EF no currículo de licenciatura hoje é... Parece que nesse percurso a formação técnica ela foi muito é... Saliada pelos professores que ali estavam. Os professores eram alguns ex-atletas ou já tinham participado de comissões técnicas de seleções brasileiras de algumas modalidades alguns ex-atletas... Alguns ex-atletas, professores do âmbito da biologia, professores de nutrição, professores é... De biologia, de ginástica é... E assim se fez a maioria do curso, né. Quando tinha as disciplinas que tratavam de licenciatura né, acredito que foi muito superficial as questões que eu tive dentro do... Das disciplinas que tratavam da licenciatura no âmbito de entender a dinâmica de escola. Ficou muito evidente que a prática educativa que eu tive nas aulas de licenciatura elas se atrelavam as disciplinas de cunho tecnicista e de cunho biológico e muito pouco de cunho humanista né. Isso ficou muito claro.

Alexandre: Mais alguma coisa?

Professor 03: Acho que é...

Alexandre: A segunda é: relate sobre a sua profissão.

Professor 03: Hoje né!

Alexandre: Hoje.

Professor 03: Então... Hoje eu trabalho em duas redes, a rede estadual e a rede municipal, é... De ensino né. É... E hoje eu exerço a profissão de professor é... Na educação básica e eu falo dessa profissão com certo questionamentos referente à algumas coisas né, é... Eu acho que essa profissão é um campo de luta, mas em qual luta nos estamos né, em qual educação nós estamos pautados pra partilhar dessa luta e pra ir pra essa luta. Quando eu falo luta, é luta no sentido de... De entender uma sociedade que pra você ficar nela e pra você ficar nela, você tem os conflitos né. E os conflitos são inerentes às relações culturais é... Em um determinado... Em um determinado momento histórico. Então luta é nesse sentido, e aí a nossa luta como profissional, acredito que é fazer com que os alunos entendam o papel deles na sociedade. Não só o papel deles, mas o papel de como a sociedade foi construída e no componente curricular de EF é... De como que a sociedade construiu esse componente curricular, como a sociedade construiu os componentes da EF e como que a sociedade vê. Fazendo com que esses alunos não apenas reproduzam as questões da EF, mas que eles interfiram criticamente né, permeando por vários discursos. Por várias práticas né, por várias vivências é... Que esses alunos são... Possam, é... Tá transitando aí, dentro das aulas de EF e aí é por isso que eu vejo a minha profissão como campo de luta de fazer com que esses alunos entendem que há outras questões dentro do campo da EF, né. Uma vez que... O que é posto! O que parece que a E F permeia só um tema né, e não é só isso e fazer com que esses alunos entendam essas questões da produção humana, da produção social, da produção cultural que a disciplina foi... Historicamente foi... Re... É... Como esse processo aconteceu historicamente, como que a disciplina historicamente ela foi entendida até hoje.

Alexandre: Ok. Muitas questões vão... Estão inter-relacionadas então, fique tranquilo, né. A terceira questão: fale sobre a educação de uma forma geral. Como que está a educação hoje?

Professor 03: Mas no cenário atual?

Alexandre: É.

Professor 03: Eu acredito que o cenário atual da educação ele ficou um campo muito atrativo né, e principalmente pras questões políticas. Se outrora, ele era atrativo é... Pra determinar certos padrões de vida, certos costumes, hoje é eu acho que esse campo político ele é evidente né, e aí o discurso do mundo do trabalho ele permeia muito desse campo político né. Uma vez que o estado de bem estar social ele não se faz

mais presente, uma vez que a gente tem é... Empresários, grandes empresas multinacionais elas... Elas forçam, elas tendenciam. É as suas questões pra educação pra formação do mundo do trabalho. E o estado como detentor dessa máquina econômica ele vai pegar as questões da educação pública né, pra divulgar em prol... O... Em prol da economia. Por mais que tem né, essas duas visões né, de tanto, de uma hora que a educação é prag... Pra orientar né, de como as pessoas teriam que ser e de como elas teriam que viver e outra hora pra mundo do trabalho, acredito que as questões da educação hoje elas... Elas passam por essas duas vertentes, mas tem a vertente humana né, por conta das relações sociais que as pessoas têm umas com as outras e por conta da diversidade. Então eu acredito que o cenário da educação hoje ele passa por diversos discursos e por diversas tensões. E aí quando eu falo tensões é... É referente às tensões que... Que dentro de um micro contexto, dentro das unidades escolares a diversidade ela é grande e muitas vezes a escola as pessoas que tão lá, os alunos que tão lá, é eles não sabem a função social da escola. As pessoas, eu não to falando no sentido que não sabem né, mas no sentido que eles entendem a função social da escola dessas três formas né, hora pra socializar aqueles corpos que tão lá em determinado sistema de convívio, hora pro mundo do trabalho, hora pra humanizar. Acho que essas três questões elas são... Elas são bem... Bem... Bem postas nas relações da escola, é por isso que eu acho que o cenário educacional hoje e... Ele passa por essas disputas né, que são evidentes né, nessas três lógicas aí. Eu vejo o cenário atual em disputa né, por espaço, por território é... E principalmente nas unidades escolares aonde que acontece toda a socialização dos saberes.

Alexandre: Ok. A quarta questão: de sua opinião sobre a educação física escolar. Mais ou menos parecido com a educação aqui. Como que... Como você está vendo a EFE hoje?

Professor 03: Eu vejo um cenário da EFE né é... Está mudando né. Eu vejo que certos avanços em relação às teorias né, as teorias elas tão... Elas tão procurando responder a demanda da sociedade né. Outras teorias procuram responder a certa demanda que eu acho que não responde a sociedade atual, mas responde a sociedade é em outro momento histórico, porém essas teorias que querem responder a sociedade a esse momento histórico elas ainda, elas permanecem porque não é uma coisa estanque né, acaba uma teoria entra outra, acaba uma teoria são várias visões de mundo e interpretações que os teóricos, não só os teóricos, pessoas que estão nas unidades

escolares tem sobre a área de EF. Então eu vejo avanços, mas eu vejo né, uma EF também é cristalizada de algumas práticas né. Uma vez que a educação tá muito ligado àquilo que nos vivemos, então as pessoas tende a olhar, algumas pessoas tende a olhar esse processo como a EF que teve lá na educação básica do ensino fundamental como boa. E isso fica forte né é... Quando a gente vai lá pra, lá pra faculdade, lá pra graduação quando é reforçado, é estimado a forma de EF que tivemos, porém é... Com a ciência na nessa área e principalmente nas ciências humanas, antropologia é... A história, enfim, outras áreas do conhecimento vêm contribuir pras questões da E.F, eu vejo que tá tendo avanços em relação à maneira de ver o processo educacional é como componente curricular de EF. É essa nova ótica de... De... De várias áreas do conhecimento vem permear a EF é isso tá contribuindo porque, tá respondendo né, eu não to falando que tá educando é e nem é... E nem policiando os corpos, mas tá vindo responder a uma certa demanda de sociedade né, que acreditamos que é dessa sociedade que ta ai né é desse... É desses alunos que tão antenados com certo mundo tecnológico, mundo onde a dinâmica é muito rápida, onde as informações elas não aprofundadas, são superficiais, eu acho que é um certo referencial teórico entende dessa maneira. Por isso que eu acho que há avanços... Há avanços significativos.

Alexandre: Ok. Agora uma pergunta mais específica do projeto, o que você entende sobre diversidade cultural?

Professor 03: Eu entendo que a diversidade cultural ela tem relação com o que somos né, como somos constituídos, como vivemos, como crescemos como nos tornamos adultos, passamos por essa sociedade. Essa diversidade cultural tem haver como nossos modos de convívio né, tanto convívio familiar né dentro de certa sociedade, tanto quanto convívio social. Acho que dentro das escolas porque, a escola é uma instituição, umas das primeiras que a gente... Que a gente passa que há certo número de pessoas que vem é... De diversos setores né, é... Tanto como classe social, tanto como foram formadas culturalmente em seus lares e ai eu vejo essa diversidade cultural como essa questão da cultura mesmo, como as pessoas foram é... Foram vivendo seus momentos né, tanto na família tanto na escola e tanto fora da escola e como que elas foram se constituindo. E que cada pessoa tem uma vivência diferente, foi criada de maneira diferente ela teve experiências de vida diferentes, então ela vai representando a sociedade, ela vai representando a escola, representando o mundo de maneira diferente né. E isso é importante, a gente ficar atento né, as pessoas se parecem

né biologicamente, mas enquanto a sua questão de vivencia é... Na sociedade elas são diferentes, e eu vejo isso é... Acho que positivo a gente respeitar essas questões da diversidade cultural dentro e fora da escola né. Porém muitas vezes nós somos é... Tendenciados a pensar que muitos de nós temos que ser iguais.

Alexandre: Ok. A sexta questão, agora nós estamos entrando mais no projeto. Então a sexta questão: como são e fale sobre a suas aulas. Suas preocupações suas aflições, como são as suas aulas?

Professor 03: Então é... As minhas aulas, o que eu faço...

Alexandre: Faça um panorama né.

Professor 03: Nas aulas né. Primeiramente né, eu faço um mapeamento e esse mapeamento é... Eu o elaboro de diversas maneiras né, uma última experiência minha de prática eu fiz mapeamento com desenho e aí as crianças no terceiro ano, elas falaram né o que eles desenharam pra eu detectar alguns elementos que estão ali referente a cultura corporal de movimentos desses alunos né. Então as minhas aulas eu... Eu procuro dialogar com esses alunos né, ver as representações que eles têm de mundo, ver as representações que eles têm... Da cultura corporal de movimentos que eles vivem e foi isso que aconteceu. Foi muito engraçado que nesse mapeamento apareceu a “amarelinha” e além de aparecer “amarelinha” apareceu, apareceu também... O... A questão do... Do da “amarelinha” ser criança de bebe... O... O desculpa... Brincadeira de bebe ou brincadeira de criança, isso na terceira série. E aí é... São representações que eles têm né, e os estágios é tanto cronológicos que eles têm e tanto biológicos que esses alunos têm é... Porque uma vez né, estando na educação infantil ou outrora estando no ensino fundamental e depois passando pelo ensino médio eles se sentem maduros o suficiente pra construir ideias que aquela prática corporal é uma brincadeira de bebê, já passaram por um certo estágio e ai foi esse ponto crucial lá da discussão né sobre essa prática corporal. Então nas minhas aulas eu procuro sempre né ter esse diálogo pra ver as suas representações... As suas representações pra gente tentar desconstruir ou tentar colocar outras representações é... Na ótica que essas crianças têm de mundo, na percepção dela e aí, não finalizamos ainda esse projeto ele ta em andamento, foi muito engraçado porque eles construíram uma ideia que “amarelinha” era uma brincadeira de bebê né, que “amarelinha” ela tá inserida em vários contextos e também no contexto nacional porque nós começamos a pesquisar vários tipos de “amarelinha” que tem no contexto, no contexto nacional e de inúmeras formas, de inúmeras formas assim, foi

muito interessante. Então como que eu vejo as minhas aulas é uma maneira de um diálogo e sempre , procurando é interpretar esses discursos que tão lá no diálogo tentando desconstruir ou inferir algumas relações da cultura corporal que esses alunos tenham vivenciado dentro ou fora da escola.

Alexandre: Tá ok. A bateria tá meio ruim aqui, vou ter que pegar outra bateria é... Continuando a entrevista... Nós falamos sobre diversidade cultural e você falou da sua prática, você se preocupa com a questão da diversidade cultural dentro da sua prática, dentro do panorama que você me explicou sobre a sua prática.

Professor 03: Me preocupo.É... Eu acredito que o panorama da diversidade cultural ele tem que tá ligado à escola. E não só escola, a minha prática de ensino também, por isso que eu me preocupo né... É... Eu sempre procuro contemplar né é... As diversas culturas que tão ali né é... Que tão inseridas nas aulas ali. Eu fico muito preocupado porque no cenário social hoje acho que a diversidade cultura ela é evidente, então uma vez que é evidente na sociedade, a escola não tem que só reproduzir. Ela tem que entender essa diversidade cultural, eu acho que esse papel a EF, dentro do componente curricular, dentro é da proposta de trabalho que a EF tem a esse recorte é social e como componente curricular, eu acho que ela tem que tá preocupado, por isso que eu me preocupo com a diversidade cultural é... Que permeia as salas de aula né, especificamente a minha prática de ensino.

Alexandre: Já unindo! Seguindo essa lógica que você tá me falando a oitava questão é, diz respeito se você tem ideia do por que você está atento a diversidade cultural? Você se preocupa é com a diversidade cultural que você já apontou isso, e você tem uma ideia do por que você faz isso?

Professor 03: Trazendo algumas memórias né quando eu... Eu fico pensando nessas questões, no ensino fundamental eu estudei numa escola de classe média baixa então era um dos poucos negros que ali estavam né. E eu sofria é... Com essa condição. Eu acho que esse foi um dos fatores pra é eu ficar atento à diversidade cultural. Acredito também que a questão racial ela tenha pegado né, em alguns momentos é da minha vida fora da escola também, fora da escola também. Algumas questões que eu já vivi né ao né... Algumas opressões, vamos dizer assim de, por exemplo, entra em banco e ter que tirar a blusa e levantar a camiseta enquanto outras pessoas são, não faziam é dessa maneira né. Ou como andar na rua e... E... E muitas vezes ser olhado de maneira diferente né, por ser negro por... E aí eu acho que a questão da identidade com... Com

algumas práticas culturais que eu tenho, com algumas práticas sociais... Culturais mesmo, que são sociais também...

Alexandre: Quais são?

Professor 03: Samba né, veio muito forte na minha infância né. Meu pai tinha um grupo aí eu fui, e aí fui vendo que aquela prática em determinados espaços ela, ela era silenciada, ela era tratada de uma maneira etnocêntrica né, que teria uma cultura boa e uma cultura ruim. E aquela cultura que eu me identificava que eu gostava, essa cultura né era dada como ruim, né. Ela era a diferença em certo contexto. Então isso também acho que interferiu é... É em me identificar com as questões da diversidade cultural né. Acho que o, eu fiquei é... Mais tendencioso a ter um apreço maior à diversidade cultural. Ah! Acho que outra coisa que me fez que me fez né, enxergar essa diversidade cultural e trazer pras aulas eu acho que foi a questão das possibilidades de vida que eu tive né, que eu acho que tem que ser igual pra todos do contexto de moradia, de raça é... De prática social, de prática cultural né. Eu acho que ter, eu acho que essas coisas me levaram a ter esse apreço a ter esse olhar mais... Mais intensificado pra diversidade cultural.

Alexandre: E uma última questão tá relacionada às práticas vivenciadas pelos seus alunos, às praticas que você aborda nas suas aulas é... Existem práticas hegemônicas?

Professor 03: Existem. Existem...

Alexandre: Quais são as práticas hegemônicas... Não hegemônicas que você trabalha com eles e que...

Professor 03: Olha... Eu... Eu acho que o card né, eu trabalhei com o card no ano passado, eu acho que foi uma prática não-hegemônica. Uma vez que o card era muito silenciado no contexto da escola em que eu estava. E foi muito interessante porque é lá na escola o pessoal tinha sinais da amarelinha, mas quando os alunos se propunham a jogar card lá nos espaços, os cards eram tomados, então o card era a diferença, o card não era a identidade, o card não era a hegemonia e aí fui lá e falei: meu tem que ser trabalhado o card, tem que ser tematizado o card né...

Alexandre: Você estava atento com essa diversidade cultural...

Professor 03: É... E era uma diversidade que tava indo silenciada a todo instante do espaço escola né é... E aí assim, essa foi uma das não-hegêmônicas porem né, tem hegemônicas também que o pessoal tenta silenciar também mais essa foi umas das...

Alexandre: No trabalho com cards, você tem uma ideia do por que você fez aquilo? Por que você...

Professor 03: Eu acho que... Que... Da mesma maneira né, voltando lá na história de vida que alguns momentos eu fui tentado... Eu fui que tentaram me silenciar lá na escola eu vi que aqueles alunos, as pessoas estavam tentando silenciá-los também né, e aí é colocar né a questão da diversidade a prova e ver o porquê que isso acontece né. Uns falam que atrapalhava a dinâmica da escola né e que aquilo não contribuía, mas se a gente for pegar um olhar da diversidade cultural, que essa diversidade tem estar na escola e que a escola tem que trabalhar com certas questões sociais não só reproduzi-las, mas por em cheque, questiona-las né pra entendê-las melhor eu acho que o card foi um bom elemento pro início de um... De um trabalho aí que rendeu quase um semestre.

Alexandre: Ok. Mais alguma coisa?

Professor 03: Eu acho que é só isso.

Alexandre: Eu quero agradecer a entrevista com o professor Franz, foi muito bom esse momento aí pra gente tentar entender um pouco o projeto e a constituição dos docentes que estão atentos à diversidade cultural. Obrigado, até mais.

Professor 03: Obrigado.

#### **Entrevista com o Professor 04**

Alexandre: Então, estamos gravando! Hoje é dia 13 de julho de 2012, estamos entrevistando o professor 04 na FEUSP sobre o projeto que diz respeito aos fatores que influenciam a constituição de uma docência atenta à diversidade cultural. Temos nove questões e o professor 04 irá relatar os seus apontamentos e... E as suas ideias a respeito desses temas. A primeira questão; fale sobre a sua formação acadêmica.

Professor 04: Certo, é eu me formei em 2006 né, comecei a faculdade em 2004 e me formei em 2006 numa faculdade particular, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) né, e logo que eu entrei na faculdade né, como eu estudava e trabalhava o dia inteiro e estudava a noite. Eu comecei a fazer, eu comecei pelo bacharelado daí assim, nos seis primeiros meses né correu de eu ter que mudar o horário da, do curso de noite pra de manhã e de manhã só havia licenciatura mais quando eu entrei na faculdade de EF é eu tinha vontade de trabalhar em clube é em né... Em centros de treinamentos, enfim eu tinha mais esse viés esportista, enfim essas coisas. É só que quando eu tomei

contato com a licenciatura que as disciplinas né, foram mais voltadas pra, pra questão da escola da pedagogia de outras, de outras áreas assim escolares, eu comecei a me interessar pelo ambiente né, pelo ambiente pelas disciplinas pelas, pelas, pelas discussões que tavam sendo feitas. É e daí então eu já transferi pra licenciatura e foi passando o tempo, de ano em ano, de semestre em semestre, eu fui percebendo que era o que eu mais me encaixava o que eu mais queria mesmo era trabalhar com a E.F na escola né. E também por né, sofri algumas, algumas interferências né porque a minha família, minha irmã é professora, meu cunhado é professor escolar né, meu tio enfim, e todos sempre eu cresci ouvindo “oh escola, escola, escola” então isso também eu só tava meio que colocando de lado mais depois eu percebi que era isso mesmo que eu queria né fazer. E também sou formado em pedagogia, fiz aquela pedagogia de um ano e meio um ano e pouquinho né que é da UNINOVE também justamente pra tentar entender mais esse ambiente escolar dessa coisa da EFE.

Alexandre: Ok. A segunda pergunta: relate sobre a sua profissão.

Professor 04: Tá.

Alexandre: De professor.

Professor 04: Tá. Eu atuo em duas escolas uma na prefeitura de São Paulo, outra no Estado de São Paulo. Eu atuo na prefeitura desde 2008 né, então quatro anos, quatro anos e meio mais ou menos, quatro anos, vamos colocar quatro anos, e na rede estadual eu to há dois anos, um ano e meio, vai fazer um ano e meio, deu um ano e meio agora. E assim logo que eu né, eu me formei em 2006 e no primeiro ano eu trabalhei numa escola particular né, com aulas de EFE e logo em seguida né, por motivos eu sai e entrei de eventual na rede estadual e a ali eu comecei a ter contato né com uma escola pública que eu nunca tinha trabalhado, eu nunca tinha, a não ser no estágio né que foi brevemente que eu vivenciei. Mais assim eu percebi né é... Fui construindo a ideia da profissão de EF na escola né, e nesses quatro anos logo que eu entrei na prefeitura em 2008, eu tinha uma ideia da profissão né, às vezes colocava alguns discursos em, andamento sem questiona-los né, então algumas coisas que se, vinham vindo eu só reproduzia e não percebia e logo depois que eu né comecei a ter contato com algumas leituras, alguns estudos, com algumas discussões eu comecei a perceber que é essa profissão é, faz, assim, eu admiro muito porque é, a gente não fica acomodado na escola no caso, a gente sempre fica em movimento, em constante movimento, em constante mudança e isso me atrai muito na profissão de professor, pessoa que tem que estudar,

pessoa que tem que ler, pessoa que tem que pesquisar, tem que né tá sempre junto ali com os crianças defendendo enfim, essas coisas. Eu acho que isso valoriza muito, eu valorizo muito a profissão por conta disso né, essa questão de ensinar de aprender junto com as crianças.

Alexandre: Ok. Com relação à educação, a terceira questão, fale sobre a educação de uma forma geral.

Professor 04: Tá.

Alexandre: Como que você vê hoje o cenário da educação.

Professor 04: A educação hoje né, depois que eu tomei contato com algumas leituras enfim é eu vejo a educação ela, ela é muito, ela só, ela tem muitos lados né, ela tem muito espaços né, ela tem muitos cantos pra se percorrer. Eu acho isso um ponto positivo porque só nessa divergência de ideias que a gente cresce né, mas... Mais não né, é e que a educação né é importante pra uma sociedade né, atualmente assim né, sempre foi pensando desde lá dos tempos antigos, mas, ela é muito importante pra formação dos cidadãos, dos sujeitos, da construção das identidades né. Eu só acho que né, os professores, enfim, quem toma conta da educação, toma no sentido né entre aspas, deveria olhar com cuidado pra essas atenções na formação das construções das identidades do sujeito, dos alunos, das crianças, a formação de professores, né. Enfim, algumas coisas que acontecem ainda na educação elas... Elas ainda meio que limitam um pouco os trabalhos envolvidos, as ideias né, as vontades, os desejos, mas que né, eu acho que a chama ainda tá acesa e tá brilhando muito forte né. Então acho que ainda há chance muito forte de continuar da luta, continuar na batalha pra ter uma educação de qualidade né.

Alexandre: E agora direcionando, a quarta questão: dê a sua opinião sobre a EFE. Agora sobre EFE.

Professor 04: Tá. É, logo que eu saí da escola... Da faculdade né, eu tive muito contato na época da formação acadêmica com as teorias cognitivistas né, desenvolvimento motor, psicomotor enfim, e muito pouco com né questões sociais culturais né enfim. E logo que eu entrei na escola, tava “pilhadão” tinha aquela ideia que “o meu, eu vou mudar o mundo pelo esporte”. Eu saí com essa ideia. E logo que eu entrei na escola, nas escolas, né todas que eu passei até agora, eu percebi que tinha um “o pera aí”... O esporte não vai salvar né, o que tá acontecendo aqui, caramba não sei o que tá acontecendo. E aí foi quando eu comecei a tomar contato com algumas né, com

alguns discursos, com algumas ideias, com algumas teorias sobre educação... Sobre EF escolar que me levaram a entender, tentar pelo menos entender o que acontece, o que deve ser a EF na escola. E aí hoje, às vezes eu entro em conflito comigo mesmo, assim essa diferença que eu tive né, assim caramba eu me formei pensando que o esporte era assim, que o desenvolvimento motor, as pessoas iam se sociabilizar né, aquele papo que a gente aprende que eu preendi na faculdade. E que hoje eu vejo esse discurso com um né, totalmente diferente, pô a E.F escolar não é pra isso, alguns professores acreditam, mas assim não é pra isso né, têm que se atentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tem que se atentar aos documentos oficiais que falam sobre a diversidade, que tem que estar atento a diversidade, que todos têm direito a escola. Todos têm direito a escola! Todos têm direito ao sucesso na educação. Eu acho que a EF escolar ela né, tem que se aliar ao projeto pedagógico da escola né, em busca desse bem maior né de educar nossas crianças, nossos jovens para atuarem na sociedade, transformarem, enfim né, viverem na sociedade.

Alexandre: Agora uma quinta questão, que está muito ligada ao projeto né, o que você entende sobre diversidade cultural?

Professor 04: É, diversidade cultural, ao meu entender, é algo que né, nós vivemos numa sociedade né, multicultural, depois da né... Daquela, assim a gente tem que tratar a cultura como centro da vida das pessoas né, tudo que acontece na vida das pessoas a gente trata como cultura. E cada pessoa ou cada grupo enfim, possui é... Possui formas específicas de enxergar o mundo e isso a gente pode definir como cultura né, e que por várias pessoas serem diferentes né, por várias pessoas terem modos de enxergar o mundo diferente, é a gente tem que saber, a gente tem que compreender essas formas de entender o mundo dessas pessoas, desses grupos culturais diferentes para então fazer o diálogo entre eles né, não adianta também eu conhecer né aquela cultura, aquele grupo tal, tenho a minha cultura meu grupo diferente daquele, mas me manter afastado né, eu acho que aí não é diversidade, diversidade é quando você reconhece e traz pra dialogar as diversas formas de cultura da forma que você fizer. Mas assim, tem que saber dialogar, tem que saber por que às vezes essas culturas né, como a gente vive num mundo né, como a gente vive num mundo num cenário, né contemporâneo então essas culturas elas, elas estão em fronteiras e as fronteiras se borram, se misturam, se hibridizam né. Então eu acho que os professores enfim, de E.F, os professores de uma forma geral, tem que tá atento à diversidade cultural nesse

sentido de promover o diálogo, de você conhecer melhor, de aprofundar, ampliar aquelas culturas para então estabelecer o diálogo, se não cada um fica na sua e eu acho que aí é o discurso falso de diversidade. Ah, tá lá, mas, deixa ele lá, enquanto eu tô aqui, né.

Alexandre: Ok. Entrando agora um pouquinho nas, nas suas aulas, como são e fale sobre as suas aulas. Suas preocupações e suas aflições no que diz respeito às aulas de E.F escolar, que você ministra nas escolas aí.

Professor 04: Tá. Eu... Eu né, tento seguir o que eu, o currículo cultural né de E.F nos ensina, tento seguir. É mas assim é... Com relação às aulas né, é tenho é, às vezes é aquelas coisas, né quando você tentar propor currículo cultural na escola, tem turmas que acontece bacana, na sua opinião, na minha opinião lá no meu modo de ver. Tem turmas que acontece né as aulas são legais, interessantes, mas tem outras turmas que às vezes são as mesmas aulas, mas meu tem uns projetos que não rola, não acontece nada né. Só que é... A gente tem que tá atento a isso que isso é muito importante pra nossa formação e pra gente repensar. Mas assim, as minhas aflições eu acho que não né, não foge de, né, falando do espaço aula né. Eu acho que não foge muito de assim é de às vezes estar mais atento ao que realmente acontece na aula né. Então às vezes é, acontece “x” né e você se atenta aquilo, “pô” legal vou fazer um trabalho pensando nesse “x”. Só que nessa aula aconteceu “x, y,z,w”, só que... As minhas aflições às vezes é da conta de tudo e não conseguir, assim tentar da conta de tudo e tentar dar conta de tudo e não dar conta de nenhum né. Então eu acho que fica a minha aflição nisso, mas assim aí, logo eu tenho, lá na escola, eu tenho um grupo de professores de E.F né que eu trabalho que a gente conversa muito, a gente né conversa todo dia sobre as aulas mesmo, sobre outras coisas, mas sobre as aulas, sobre as nossas práticas tal. E aí, a gente fica repensando, mas pera aí, se não deu pra atingir isso aqui agora em outro momento com a mesma turma, mas em uma outra manifestação corporal enfim, eu acho que dá se surgir de novo, se emana do grupo dá pra fazer essas discussões né. Então acho que uma dessas aflições... Preocupação aí, eu não sei, se eu consigo falar sobre preocupação, eu acho que né, a preocupação pode encaixar nessa aflição né, querer da conta de tudo ao mesmo tempo até porque a gente está acostumado a isso, aprendeu na faculdade, aprendeu na nossa escolarização, desde a primeira série até o ensino médio, que a gente tem que dar conta dos problemas que aparecem. Então acho que isso vai influenciando a

gente na hora da gente dar aula também, mas, eu tento né, pensar nisso de uma outra forma né.

Alexandre: Tá ok. A sétima questão, a gente conversou sobre a diversidade cultural e você apontou o que seria diversidade cultural. Você se preocupa com essa questão, a diversidade cultural nas suas aulas, no seu espaço escolar.

Professor 04: Em.. Ó, quando eu ingressei em 2008 né, vou falar da escola da prefeitura né, porque aí, em 2010 eu já tava pensando numa coisa bem diferente de 2008. Eu me atentava sim, me atentava, mas, era igual eu falei naquela questão, eu me atentava, mas, assim nossa vamos conhecer essas, essa diversidade presente as cultural aí, mas beleza, vamos conhecer acho que a partir daí respeitar, enfim, e com o passar desse tempo, que são quatro anos que é muito tempo, eu comecei a perceber “caramba” só de conhecer sem compreender as culturas e a diversidade não muda nada, não acontece nada né, as pessoas vão continuar nos seu grupos nos seus locais, vão continuar fechadas e né a vida tá acontecendo ai e... Tá funcionando. É ai nas aulas eu passei a perceber é... Vamos se dizer, passei a valorizar essa diversidade nesse sentido de promover o diálogo de diversas culturas que coabitam a sociedade né, por mais diferentes que sejam, por mais próximas que sejam. Mas assim, eu tento me ater muito ao diálogo nas aulas. Então ocorreu um problema lá entre meninos e meninas enfim, né faço os meninos falarem pras meninas e pra eu ouvir também. E depois meninas se posicionem, os meninos vão ouvir eu também vou ouvir né, a gente vai fazer essa troca e assim, eu dei um exemplo de meninos e meninas enfim, de tantos outros né, de tantos outros exemplos sobre uma notícia, um texto, um jogo enfim, eu tento fazer valer essas diversas vozes para então conhecer as diversas culturas, se não acho que não cada um fica na sua.

Alexandre: Seguindo aí a... O que você tá colocando, a oitava questão diz respeito: você tem ideia do porque você faz isso, dessa preocupação com a diversidade cultural. Porque que você está atento à diversidade cultural?

Professor 04: É... Essa questão aí é... Essa daí acho que você citou um pouquinho mais de um pensamento, mas né, acho que da pra responder livremente.

Alexandre: Qual é a sua opinião?

Professor 04: É... Assim desde, vamos colocar a cara já que a resposta é aberta então, desde pequeno né eu sempre assim, os meus pais, o meu pai minha mãe né, vive numa família que né, tem que ter o respeito, tem que pedir desculpa, tem que haver uma

educação assim que eu tive que eu acho que foi muito interessante pra mim né. Com todo respeito, a desculpa é desculpa, da educação né de tentar conversar, sempre conversar. É só que durante uma fase da minha vida né, eu acho que por influência de outras coisas eu não percebia isso né, ficava mais afastado né, o que importava era eu tal, as pessoas eram muito importantes pra mim, mas eu tinha meus amigos e né tá bom. E né, com o Taekondo, que eu sou praticante de Taekondo né, com o Taekondo eu também continuei com esses valores, vamos se dizer assim né, com esses aspectos né de respeito, de obediência, de conversar de saber conversar, de pedir desculpa quando errar né, de agradece... Exigir agradecimento quando merecer né tem todas essas questões, né, própria do Taekondo, aprendi em casa enfim aprendi em outros lugares. E logo que eu entrei na escola né, assim, foi muito engraçado porque quando eu entrei na escola, logo que eu saí da faculdade eu não me atentava a essas coisas né. Eu me atentava assim, eu pensava assim, que eu era o professor, como aquela coisa o esporte vai salvar as crianças que ali estão, mas eu não entendia o que elas achavam sobre elas mesmas né. E às vezes, eu não considerava essas vozes, não ouvia elas né, não percebia que tava acontecendo alguma coisa ali que a fala de uma criança, de uma pessoa... Enfim, não sei de uma criança ali pudesse fazer a diferença naquela turma, pra mim, enfim, eu não me atentava. Foi logo depois que eu comecei a ter contato, as leituras né, que antes eu não tinha, eu não tive esse acesso né na faculdade, por exemplo, eu não tive esse acesso que eu tenho hoje com essas né leituras essas né essas discussões. E a partir dali, daquele momento que eu comecei né, meio que pisando em ovos tal, devagarzinho, aí, eu percebi o quão é importante à participação de todos né, do coletivo, de todas na... Na ação de alguma coisa né, uma pessoa não faz sozinho, o professor não vai lá na sala e dá aula sozinho né, por mais que tenha os colegas e pensem isso enfim, por outro motivos. Eu comecei a entender que assim, “caramba” né a gente tem que dialogar, a gente tem que se atentar a diversidade se não a gente começa a excluir algumas pessoas, privilegia outras, quer dizer, privilegia quem sempre já esteve privilegiado, exclui que sempre esteve excluído, mas sociedade não é pra todo mundo né. O que dizem os documentos oficiais, “pô” a sociedade não é todo mundo, a sociedade não é diversidade né, não é... “Pô” todos não tem o direito, não tem a chance, não tem o... Então eu comecei a me atentar a isso, eu acho que na escola, nas aulas eu tento contribuir pra isso mesmo, pra fazer valer ó, crianças vocês tem espaço tanto quanto qualquer outra pessoa daqui dessa escola né, então eu acho que é por aí. Eu penso assim que é muito importante!

Alexandre: E a última questão esta ligada as práticas vivenciadas nas suas aulas. Você faz práticas não hegemônicas?

Professor 04: É... Então, contando que tá que a gente tá aqui dia 13 de julho, ontem to participando do Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física da FEUSP (SEMEF) dia 12 de julho e teve o... Uma hora lá, numa mesa em que perguntou, falou-se sobre práticas hegemônicas, né. E aí o candidato da mesa é prontamente respondeu mais ai eu fico pensando o que é hegemônica né. Então assim, handebol que foi o exemplo dele, handebol é tido como hegemônico nas aulas de E.F escolar, mas, pô, eu não vejo ninguém na rua se reunindo pra jogar handebol né, então acho que essa questão das hegemônicas eu vou entender como futebol, vôlei, basquete e handebol, eu vou entender como essas quatro na EF. Eu tento sempre trazer sim práticas não hegemônicas né, pensando nesse...

Alexandre: No espaço escolar, vamos pensar no espaço escolar.

Professor 04: No espaço escolar... Ah tá, eu sempre tento me atentar as práticas não hegemônicas então assim, é lá na escola esse ano esta com né, a gente tá com o conselho de escola, a gente ta lá nas reuniões do conselho de escola e as crianças lá disseram que seria interessante ter música na hora do intervalo, coisa que antes teve, aí parou né. E né, prontamente algumas pessoas já se posicionaram contra porque atrapalha a aula porque tal. E logo né, eu e mais alguns professores e mais algumas jovens e alguns jovens que defendem essa posição, a gente tenta fazer coro pra tentar legitimar essa prática dentro da escola se for interessante pra escola, se não for interessante beleza, mas assim levantar discussão né. Eu me sinto também confortável pra comenta das aulas né, eu acho que também é uma coisa. Mas assim, práticas tidas como não hegemônicas do que a gente entende por hegemônica eu tento sempre também trazer pra escola é tão importante você trabalhar o futebol e entender como hegemônico na nossa sociedade, mas também é tão importante trazer as discussões de bolinhas de sabão como eu fiz numa turma né, de...

Alexandre: Você tem alguns exemplos de práticas não hegemônicas?

Professor 04: Tenho...

Alexandre: Você já deu o exemplo da bolinha de sabão...

Professor 04: Entendendo hegemônica como todo aquele processo né que a gente comentou. É então assim, eu já comentei sobre a copoeira né que não é um espaço hegemônico, já trouxe a discussão de lutas Taekondo, Muay Tay, né, que na escola não

são hegemônicas, né. Já trouxe discussões sobre “futvolei” que é uma prática não hegemônica o “futvolei”, já trouxe discussões à respeito de, né de... De futebol americano que na nossa escola brasileira né, em outras escolas em outros países é hegemônico e tal, aqui na nossa não é né, sobre futebol americano, sobre brincadeiras né que acontecem né, nas ruas, nos parques enfim, sobre ginásticas, né, possíveis de se fazer em parques né, tudo isso a gente... Musculação enfim que naquele espaço escolar, na aula de E.F vamos dizer assim, não são ditos como hegemônicos mas, eu já consegui trazer por meio de mapeamentos, por meio de né “resignificações” diversas né, por meio de vários discursos, vários textos, vários vídeos conseguimos fazer essa discussão em sala de aula né, com essas práticas não hegemônicas.

Alexandre: Ok. Mais alguma consideração? Que você queira falar...

Professor 04: Não! Eu agradeço a oportunidade de fazer parte da sua pesquisa né, acho que é muito interessante o que você tá fazendo né, contribui muito com o avanço das pesquisas que ta sendo feito com o currículo cultural, de E.F atento a diversidade, o papo da diversidade, atento a diversidade, atento a formação de identidades democráticas. Eu agradeço a oportunidade, se puder ajudar de novo, estarei preparado aí para outra. Me prepararei pra outra.

Alexandre: É! Agradeço também a entrevista do professor 04 é... Aqui na faculdade de Educação e projeto vai...

Professor 04: Posso falar só mais um minutinho? Vou deixar só registrado que na escola onde eu trabalho né...

Alexandre: Isso vai pra você também uma cópia!

Professor 04: Ah tá, é na escola onde eu trabalho assim, né é muito interessante eu gosto muito de lá porque assim às vezes a gente houve “Ah, mas e aí.” Qual que é a resistência, com que é lá... Lá o pessoal da direção, o pessoal da coordenação esta atento aos nossos trabalhos, lá de EF, pensando em E.F né, nessa perspectiva né sempre tem como conversar, sempre tem como dialogar, abre espaço pra fazer projetos. Enfim, chamam, convidam, “oh Jorge porque que você não faz isso, leva lá no parque” enfim, a própria escola começou a perceber que esse trabalho de E.F é importante, é muito interessante.

### Entrevista com o professor 05

Alexandre: Bom, hoje é dia sete do doze de dois e mil e doze. Estamos entrevistando o professor 05, aqui na FEUSP, à respeito do trabalho de Mestrado do professor Alexandre Mazzoni com relação à identidade do professor de educação física que está atento à diversidade cultural. Temos um questionário aberto e a professora vai apontar e discutir a sua prática com relação a este estudo. A primeira questão, fale sobre a sua formação acadêmica.

Professor 05: Bom, vamos lá. Isso é rápido né! Sete... Sete, oito anos de formada, isso é rápida né! Bom eu fiz é... A licenciatura em E.F no CEUNSP é uma faculdade de Itu, uma faculdade privada. Me formei em 2004, no final de 2004. Aí em 2006 eu fui pra fazer a pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) já... Em 2007, perdão. Fiz Pedagogia do Esporte Escolar na UNICAMP. E foi mais um período né, em 2006 eu entrei na rede de “escola” paulista, 2007 lá onde eu estou até hoje. E a rede ela também é... Ela trabalha numa perspectiva de formação permanente. E norteadada já por um currículo crítico assim, então decorre daí toda uma história. E a gente precisava já perceber na, na... No trabalho, nas formações permanentes uma certa contradição com o que havia visto lá na especialização da UNICAMP. Depois agora em 2011/2012 eu fiz a pedagogia pela UNINOVE naquela, naquele curso de aproveitamento de disciplinas né. Então é basicamente isso, Pedagogia, é... E.F, a especialização, os cursos da rede e a Pedagogia.

Alexandre: Ok. A segunda questão: relate sobre a sua profissão.

Professor 05: É um trevo né...

Alexandre: É um trevo.

Professor 05: Porque de certo modo a sociedade ela joga, a educação é quase que a salvação de todos os males né, e na verdade a gente sabe que é toda uma, uma série de relações que ocorrem na sociedade, então a educação na vai salvar o mundo. E aí você está ali, carregando esse peso que, de certo modo é um peso que a sociedade espera que você resolva isso e a coisa não é bem assim, né. Por um outro lado, é tudo muito gratificante né, você ser um sujeito garantidor de direito de outras pessoas né, que historicamente assim ele tá conseguindo alguma coisa e tal, mas são sujeitos assim digamos sem voz. Ele ganhou esse direito de ter educação e ele é depositado lá na escola e como que isso vai acontecendo. Então a gente tem que garantir o direito, tentar

garantir da qualidade e respeitar esse sujeito como um sujeito mesmo, na individualidade e no direito de ir e vir, mas é gratificante. Eu acho que no fundo é isso o que nos mantém lá né...

Alexandre: Vivos...

Professor 05: Saber que assim, você está lutando pra realmente efetivar o direito de, do, desse sujeito. Acho que é isso.

Alexandre: A terceira questão: fale sobre a educação de uma forma geral.

Professor 05: Ah, acho que é um pouco disso que eu já falei...

Alexandre: Tá ligado.

Professor 05: Essa expectativa que a sociedade tem. É, e é claro esse discurso também é produzido por alguns interesses porque então eu apago as outras problemáticas e deposito foco só em uma coisa e aí eu culpabilizo também aquele profissional lá porque olha a coisa não saiu como queria, a culpa é de certo modo é do professor. É um foco de... Conflito, é um local de interesse né, pela condição financeira, é uma área que recebe embora a gente está sempre dizendo “não a educação precisa de mais recursos”, a gente também tem que pensar “que a educação precisa que se cuide bem desses recursos”, porque é notório. As pesquisas mostram, tem caso de polícia, a questão do desvio do dinheiro público que seria pra educação, então ela é um palco de muitos interesses. E aí a gente vê os apostilados tomando conta né, cada vez mais por conta de interesses já de grupos internacionais e banco mundial e uma série de coisas que financiam a educação. Ela se submetendo a essas provas externas, que não são pensadas de acordo com a realidade dos nossos alunos, das nossas crianças, provas pra atender outros interesses e não os educacionais propriamente ditos né, aumentar índice de IDEB, mostrar que o país é atrativo pro investidor porque o, né, tá aumentando. Então ela, de modo geral, ela é um centro de interesses, mas ali tem várias coisas que são que se tornam essa disputa em nível de interesses privados, de interesse de desvio de recursos, uma série de coisas que ali acontecem.

Alexandre: Ok.

Professor 05: Hum...

Alexandre: Agora entrando um pouco na nossa temática aí, a quarta questão: dê a sua opinião sobre a educação física escolar. O que você acha do cenário, né. A EFE.

Professor 05: Então, eu ah... Nessa, a gente acaba voltando pro local, né. De certo modo você acaba não se apropriando tanto do cenário, mas, acaba voltando pro

local e acaba pegando duas situações, três situações da região de Jundiá, que é onde eu trabalho, esse cenário, vou fala mais desse cenário...

Alexandre: Tá.

Professor 05: E é claro que a gente vê também a nível nacional, fantástico, medidinha certa, e os programas de qualidade de vida sempre fala de EF e remetem à escola como um local pra isso acontecer. É, mas pensando a nível local, da cidade que eu estou em Várzea Paulista. Nós temos a EF lá desde 2004 que eram os professores contratados temporariamente, 2006 com os professores efetivos, que eu sou dessa turma, e aí a gente começou a pensar num currículo pra essa cidade né. Que EF que a gente pensa, e foi muito curioso porque nesses encontros com os professores a gente pode ampliar essa dimensão porque assim, o professor vem e diz “tem que ser o esporte, porque é a competição, tem que ser o xadrez porque tem um raciocínio lógico”, não tem que ser outra coisa, tem que ser a dança, então parte também do que o professor gosta junto com algumas coisas que ele... Que ele acredita. E lá nós pensamos num currículo, tá caminhando não está pronto, embora o currículo nunca esteja pronto, mas ele está caminhando numa perspectiva de valorizar os saberes dos alunos. Então mapear esses conhecimentos, trazer pra escola, tematizar e tal numa perspectiva. Jundiá já tem outro sistema que é o apostilado né, apostila do Bradesco. E os apostilados, eles apostilam até os comportamentos da criança né. Então nesse material tem aula pra dia de chuva, tá lá “aula pra dia de chuva” e aí... Pode tá um sol como hoje, mas tem que acontecer tal aula como se tivesse numa situação de chuva. Então já é muita “fechadinha”, muito dada, muito com o foco mesmo nessa questão de habilidades motoras e coordenação motora essa balela toda. Já em Cabreúva, não tem é... Tanto... É, Jundiá quanto Várzea Paulista, tem EF também no infantil com o professor especialista. E aí a gente pensa a nível de Educação, pera aí só um instante...E aí tem também na educação infantil, lá em Jundiá tem de zero ao cinco anos e em Várzea de três ao cinco anos. Que a gente pensa numa outra ideia, uma EF tão escolarizada já até com professor específico né, pra trabalhar com eles e não uma professora da sala que se apropria de algumas coisas e trabalha essa expressividade da criança. Em Cabreúva, nós não temos um professor de EF, então é professora de sala que aplica a E.F. É e eu tenho acompanhado algumas coisas lá. Não é que elas aplicam né, a EF, mas assim durante a semana tem dois dias que são destinados para o momento da EF e aí a professora ela limita a oferecer um espaço para os meninos, normalmente pra jogar bola, e um cantinho para as meninas,

normalmente, comumente, pular cordas. E ela acontece só do primeiro ano ao quinto ano, a educação infantil ela nem desse modo ou qualquer outro modo não tem isso. E é curioso porque é uma região que tem faculdade de EF de Jundiaí com esse viés esportivista né... Das habilidades, do esporte, do rendimento. E aí a faculdade de Itu que é aonde eu fiz no CEUNSP, que ela tem uma perspectiva começa a caminhar assim pra uma atenção maior para as questões da EFE, mas não acontece a nível de currículo, tem lá na grade EF escolar, mas o direcionamento é dado pelo professor que é contratado pela faculdade. Então tem alunos que né, porque os alunos da minha cidade eles relatam isso, dependendo do professor que ele teve num ano “não, meu professor foi bacana, deu uma dimensão de escola, no estágio, depois quando eu fui ver vi tal coisa.”. O outro vai dizer “não, o meu foi mais legal porque assim era muito esporte, aí você chega lá com a molecada e dá bola e tal.”. Então não é uma coisa de currículo da faculdade, é uma coisa de... Vamos lá, o importante é cumprir a grade, então a gente tem essa problemática nesse cenário local né. Então cada um vai lá e faz mais ou menos como quer uma cidade que não tem um currículo, as professoras vão lá e fazem o que devem fazer, não tem orientação. Jundiaí que já é “fechadinho” e Várzea que é uma construção mais coletiva assim...

Alexandre: Entendi. Agora uma pergunta um pouco mais apimentada

Professor 05: Olha só!!!

Alexandre: O que você entende sobre Diversidade Cultural?

Professor 05: Então, diversidade eu fico pensando nessa palavra ultimamente viu, porque não sei, parece que a gente coloca tudo sobre o guarda chuva da diversidade né e... Vamos aceitar a diversidade cultural, mas no sentido de acomodação de aceitar mesmo e não de compreender aquilo como algo que representa a identidade de certos grupos né. Ah, ele se manifesta culturalmente diferente de mim, ah diversidade, vamos aceitá-lo e não compreender o porquê disso, o porquê que o sujeito se expressa de outro modo. Então acho que diversidade precisa ser repensada em quantas questões afirmativas entendeu, acho que traz uma ideia de tolerância.

Alexandre: Se você fosse conceituá-la... A diversidade cultural, o que seria?

Professor 05: Seria um manto pra... Tem uma outra palavra, mas assim, acho que seria um manto pra meio que apagar as diferenças, vamos por tudo aqui, tá tudo da diversidade e a gente aceita, não precisar pensar nisso né. Eu acho dessa... Talvez...

Alexandre: ... Uma questão mais negativa...

Professor 05: Não exatamente, mas assim, pensando fora da E.F assim, vamos fazer a inclusão na sala de aula então vamos atender a diversidade e aí você só bota lá e não que você vai entender isso. Talvez acho que o termo diferença a gente vai entender que “pô” é diferente porque e por que não é igual, mas eu acho que não sei, talvez daria conta da gente entender a diversidade, essa diversidade no sentido assim: existe a sua cultura que ela partiu daqui que é híbrida, que não é, que não é cristalizada mas, ela é assim por isso e por isso, a sua é assim pela sua origem, das coisas que você acessa ao longo da vida. Mas não como diversidade em si, eu acho que diversidade apaga uma série de coisas, hoje eu tô pensando assim, eu acho que ela apaga umas coisas aí.

Alexandre: Ok. Uma outra questão. Questão número seis: como são e fale sobre a suas aulas. Suas preocupações, suas aflições, como suas aulas são? Você tem aflições, preocupações...

Professor 05: É as aulas... É aqui a coisa pega né, porque você vai pra uma aula você tem algumas preocupações essa de garantir que seu aluno realmente tenha direito aquela aula né, que ele esteja lá só por estar e fazendo só porque o outro tá fazendo e porque você tá pedindo, então tem essa preocupação. E aí o intuito é valorizar o que o aluno esta pensando sobre aquilo, então você... Eu primeiro vou tentar saber o que tá acontecendo naquele local pra vir pras aulas. E mesmo as crianças da escola todas, ou quase todas morando ali na região é às vezes a prática que acontece ali e que a gente vai estudar não é interessante pra criança, pra aquela criança, por conta daquela diversidade, ele acessa outras coisas e aquela não é interessante. E aí a gente tem que romper com essa ideia de que a aula é só ir lá e suar a camisa então faz a prática, problematiza essa manifestação, o que tá acontecendo, mas dando a preocupação é que o aluno, não que ele goste que ele aceite se ele compreenda aquilo pra ele emitir um juízo dele lá, que é bacana e o que não é; que ela representa certas coisas que outras não. Mas é nesse sentido dele compreender o que tá, o que tá acontecendo ali. Compreender nesse sentido também de digamos uma justiça né, porque não pra impor o valor do outro, ”não é assim”, não pra compreender daquele modo, mas, pra ele também poder negar tem que saber o que tá acontecendo ali e tal. Então a preocupação é que ele possa apropriar das ideias que circulam ali pra debater pra concordar ou pra discordar, enfim... No sentido de justiça né pra gente não ter esses exemplos, como eu falei de Cabreúva que a criança, um joga o outro não joga, até mesmo de Jundiaí que tem que ser assim então...

Alexandre: Justiça você tá falando justiça curricular?!

Professor 05: Justiça curricular e social também né, porque e também a gente pensar que não foi nesse momento a manifestação dele ouvida e vivenciada, que ele tem outro momento pra esse saber, a voz dele vir pra escola.

Alexandre: E dentro desse cenário da aula, você tem mais alguma preocupação que te afligi? De repente você deu uma aula, não deu certo...

Professor 05: Então... Não dar certo é complicado...

Alexandre: No sentido de é... Você foi... Teve problemas com a direção, com a coordenação, com o próprio sistema, não pode trabalhar durante determinada prática...

Professor 05: Então, esses problemas a gente tem que enfrentar né. Temos problemas...

Alexandre: Então é uma preocupação?

Professor 05: De certo modo a gente tenta né, não deixa de fazer a coisa, mas você já fica digamos com a carta debaixo da manga: “olha, vou fazer tal coisa, mas eu sei que se der algum problema eu tenho um outro argumento”, mas essa preocupação é constante né, mesmo porque assim, os pais dos nossos alunos, muitos tem a minha idade ou até menos, mas assim é dessa geração e eles tem uma outra ideia de EF né. E aí eles também... Eles vão avaliar o seu trabalho a partir da EF que eles tiveram e aí como você vai dizer “não, você tá errado porque eu sou a professora”, e ele vai dizer “não, eu to certo porque eu sou o pai”; E não se você botou nessa escola você tem acessar esse currículo então tem que ter muito cuidado com isso. É e fazer o enfrentamento, lá na escola, eu tive um probleminha lá com o funk né, probleminha que foi bilhete, quando vê outra mãe mando bilhete, a gente responde bilhete e chegava outro bilhete porque as mães achavam que não deveriam, tivemos que fazer uma reunião extraordinária com as mães desse trabalha. E turma lá. Oito mães pareceram, na sala eram dezessete crianças da EF infantil, e conversar com elas. Na verdade foi mais de ouvir porque nessa perspectiva que eu trabalho então eu tenho muito registro das crianças, com fotos, com vídeos e tal. Então chamamos pra reunião, ouvimos tudo que elas tinham pra dizer e depois colocamos os vídeos das crianças falando a respeito do funk, o que ela achava, as representações que ela tinha. Mas é um modo de enfrentamento, não enfrentamento de combate de “olha quem manda aqui sou eu”, não é esse enfrentamento, mas essa coisa do diálogo de atribuir significado ao que ela diz, de entender o que ela diz, tentar colocar o que a gente pensa em quanto escola e tentar chegar num acordo assim...

Alexandre: Visões de mundo...

Professor 05: Isso. Teve nesse dia foi até curioso, uma mãe depois veio e me abraçou, me pediu desculpa e falou “ah desculpa os bilhetes, eu não sabia, a gente não conhece o filho e tal”. E tem outras mães que falam “bom, mas depois de tudo mesmo assim você vai continuar com o funk?”, então é... Mas aí a gente vai tendo que lidar com isso. Essa preocupação tem, mas tem que haver enfrentamento. Ontem também, ontem não, terça, turminha de quatro anos etapa I, tinha chovido tinha uma água do lado da quadra e nos fomos pra fazer brincadeiras né mapeadas como de rua e a criançada quis brincar na água né. Meu Deus e agora?! Aí tava calor e a água lá na lateral toda... Aí falei pros meninos “olha se vocês quiserem pode tirar a camiseta” e eles tiraram. Daí mais um pouco e falei “como assim os meninos?” virei pra meninas e falei “se vocês também quiserem também pode tirar a camiseta”. E aí elas tiraram também, e ficaram todo mundo, menino e menina sem camisa. Que aí você fica né, a gente tenta sair de uma lógica e tal, mas você fica pensando qual é a repercussão disso, então terminada a aula eu já fui falar com a diretora “olha aconteceu tal situação, então explica aí, conversa aí se acontecer”. Eu saí de lá hoje, por hora não tinha acontecido nada não, eu espero que continue assim.

Alexandre: A outra questão tá ligada a essa perspectiva de trabalho que você já até falou. Por que você se preocupa e direciona o seu trabalho nessa perspectiva cultural?

Professor 05: Então, eu não sei viu, eu já me peguei pensando, apesar da formação permanente e as coisas que a gente discuti eu acho que... Eu não sei se só a teoria é capaz de tocar o indivíduo, o professor, porque a nossa sociedade de consumo e de meritocracia e uma série de coisas...

Alexandre: Você teve uma série de vivências aí, não só a formação da EF.

Professor 05: Isso. Então, por isso eu acho que às vezes o professor que ele vem de uma outra história talvez... Talvez ele possa ter uma sensibilidade maior. A questão da injustiça, da marginalidade assim “marginalizado”, o aluno marginalizado. É a gente vê na escola muitas práticas que são práticas de exclusão no meu entender, a questão do envelopinho da Associação de Pais e Mestres (APM), a criança ela sabe que o dela foi sempre “vaziozinho” e o outro sempre tinha uma moedinha ou uma notinha, então como que ela se sente. A história dos passeios pagos né, mas assim falando a nível de escola foge um pouco da aula em si mas tá dentro das questões de “PPP” e os debates coletivos. Então os passeios que são pagos e um monte não pode ir, o próprio dinheiro

da APM, às vezes as rifas que tem na escola pra arrecadar dinheiro pra APM ou rifa de ovo de páscoa, essas coisas. E aí é muito complicado explicar o porque disso numa perspectiva teórica porque você dá conta de explicar, não que isso é exclusão e tal, mas você “fala, fala, fala” pro outro e o outro “não dez reais todo mundo tem, não cinco reais todo mundo tem” e são professores, entende de lei, entende de criança. E aí você pensa em dar voz pra criança, legitimar os saberes deles, é ouvir, ter esses cuidados, acho que passa pela historia de vida né, da criança que... Que eu fui, da criança lá que não ia nos passeios, eu me vejo, a criança que o envelopinho ia vazio, da criança que era seria ainda né. Quinta série eu fui estudar a noite até o restante porque tinha que trabalhar, então acho que passa... Tá marcado assim, acho que fica muito mais fácil talvez de ter um sensibilidade, de olhar esse outro e tentar dar voz pra, tentar promover a justiça, tentar brigar mais por essas coisas, talvez seja isso assim... Porque acho que só a teoria não move tanto, eu acho, não sei...

Alexandre: Ok.

Professor 05: Tem mais uma?

Alexandre: Uma. A última são as práticas vivenciadas nas suas aulas. Nós colocamos como práticas hegemônicas e não hegemônicas. Hegemônicas que são moldadas por determinadas sociedades, futebol, basquete, handebol, vôlei. E as não hegemônicas de outros grupos sociais, outras né. Então quais são as práticas que você vivência né?

Professor 05: As hegemônicas e as não hegemônicas, né porque é não tem jeito, as hegemônicas elas acabam... Por isso que elas são hegemônicas elas têm um grupo de origem, mas elas estão o tempo todo se mantendo aí ou na mídia né, elas são hegemônicas... Foram, são e talvez continuem por um bom tempo. E aí, o nosso aluno ele também é meio que colonizado por isso porque vem pela TV, vem pelo jornal, vem com amigo falando, vem com a garrafinha de água que é traz uma alusão ao futebol ou pelo menos o calçado que ele usa então elas também acontecem. Das hegemônicas acontecem o futebol mesmo, o futebol ela é bem forte, mas aí, né, você tem a opção de trabalhar hegemonicamente falando e perpetua aquilo ou você pode tentar desconstruir, né. Você pode falar do Chelsea, ou falar do Corinthians, ou falar do futebol de várzea, do futebol rua e do feminino, do masculino problematizar nesse sentido. Ou você pode trazer ele formatado do jeito que é e pronto então a sua escolha metodológica, a sua didática, vai ajudar a construir uma outra ideia sobre essa coisa do hegemônico. E das

não hegemônicas vem muita, vem o funk, vem as brincadeiras, né, que acontecem ali na rua, vem o skate é...

Alexandre: E você já trabalhou?

Professor 05: Já trabalhei, já trabalhei, vem o “Hip Hop”, vem é... O baralho vem essas cartas vem uma serie de outras atividades, outras manifestações.

Alexandre: Pra eu não te prender mais é o que você acha da...

Professor 05: Essa é a décima!

Alexandre: Essa é a décima, essa aí eu coloquei agora. É o que você entende por essa pesquisa, a gente perceber um sujeito importante que é o professor atuante e que esse professor como foi construído a identidade desse cara e ligado a diversidade cultural.

Professor 05: Simples... Simples...

Alexandre: Para finalizar. Sintético!

Professor 05: Então as pesquisas, não sei à nível de pesquisa mas a nível de mídia escrita, falada, facebook, todas as outras. Elas de modo geral, elas condenam muito o professor né, condenam bastante, é... E aí, algumas políticas pra condenar ainda mais né, vou fazer uma prova ou a partir do resultado do meu aluno você vai ter não sei quantos por cento.